

M

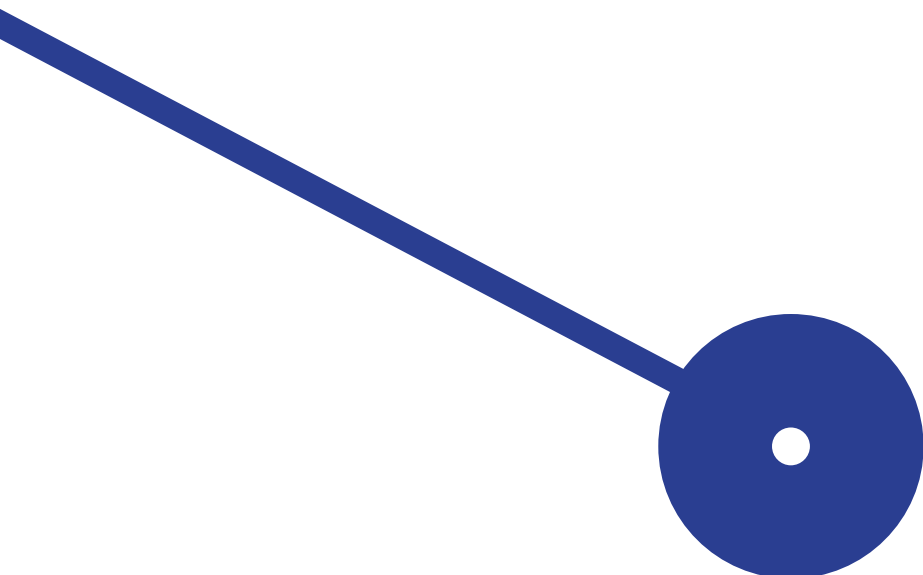
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Melanie Cardoso da Silva

JULHO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Melanie Cardoso da Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação:

Mestre professora Helena Silva

Mestre professora Vânia Graça

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Melanie Cardoso da Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação:

Mestre professora Helena Silva

Mestre professora Vânia Graça

Porto, julho de 2023

“Tu consegues, acredita. Nunca desistas. Quando fores finalista, eu já não vou estar aqui,
mas estarei muito orgulhosa”
À minha mãe, a estrela mais bonita de todas.

AGRADECIMENTOS

O sonho de ser educadora/professora nasceu quando tinha quatro anos e nunca mais desapareceu. Corri atrás desse sonho com a certeza que um dia ia conseguir. Ao longo desta corrida tive sempre o apoio de pessoas especiais que me ajudaram a crescer, a sonhar e a acreditar que era possível. Com o culminar de todo este percurso, que ficará guardado como um dos momentos mais importantes da minha vida, cabe-me agora agradecer a essas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço aos meu pais, os principais responsáveis por esta conquista. À minha mãe, por partilhar comigo este sonho, por acreditar em mim e por ser o meu maior apoio. Acompanhou os primeiros dois anos desta aventura ao meu lado e nos últimos três foi a minha estrela guia. Ao meu pai, que mesmo longe, nunca me deixou de apoiar, obrigada por todas as chamadas, conversas, incentivo e principalmente, por abdicar de estar no seu país para eu conseguir realizar este sonho. Ao meu irmão, agradeço pelo apoio, carinho e força, em especial nestes últimos três anos. Obrigada aos três pelos ensinamentos e valores que me inculcaram, mas, sobretudo, pelo amor que nos une!

À minha restante família, agradeço o carinho e o apoio incondicional. Obrigada por acreditarem em mim! Em especial à minha tia Lete e a todos os meus primos.

À minha madrinha Castro, que se tornou umas das pessoas mais importantes da minha vida. Obrigada pelo teu olhar atento, pela amizade, por estares sempre presente e por seres uma das escolhas que mais me orgulho de ter feito. Fizeste sempre questão de festejar comigo as minhas conquistas, bem como estar ao meu lado nos momentos mais difíceis. És um exemplo para mim!

À Carol e ao Hugo, os amigos que alinham sempre nas minhas aventuras, agradeço por todos os momentos partilhados, por não me deixarem desistir, pelas gargalhadas, pela amizade e pelas palavras certas. Fizeram com que este percurso fosse mais bonito! Obrigada também à Marina, ao Diogo, à Clara e ao Aníbal, por me mostrarem que os amigos da faculdade são para sempre.

Ao Hugo, à Ju, ao Rui, à Leal e à Ângela, os meus melhores amigos de infância, obrigada por estarem sempre presentes, por serem o significado verdadeiro da palavra amizade e por me apoiarem e partilharem comigo todas as minhas conquistas.

À Jéssica, a minha parceira de estágio, pela amizade incrível que construímos juntas. Para além de um par pedagógico, foi uma amiga com a qual tive a sorte de viver o melhor ano deste percurso académico. Obrigada por todos os momentos, pelas gargalhadas, pelos desabafos e pelas aprendizagens. Já sinto a nostalgia e as saudades de partilhar contigo os contextos de estágio. Agradeço-te por teres marcado de uma forma tão especial e única este último ano.

Às minhas Marias, obrigada por tudo. À Maria Mesquita, por ser a minha primeira amiga da faculdade e por me acompanhar em todos os momentos. À Maria Inês, por ser “casa” e me compreender. À Maria Madalena por me receber sempre com um sorriso e um abraço gigante. Cada uma de vocês, à sua maneira, deixou uma marquinha no meu coração.

À Dra. Rute, uma das pessoas mais importantes neste último ano, obrigada por todas as conversas, pela compreensão, pelos conselhos, mas, principalmente, por não me deixar desistir. Não seria possível chegar até aqui sem o seu apoio.

Aos meus restantes amigos e pessoas importantes, agradeço por me acompanharem e pelos momentos incríveis que me proporcionam.

Um agradecimento especial à Educadora Ana e à professora Carla Abrunhosa. Obrigada por aceitarem o desafio de partilhar connosco a vossa experiência profissional, por todos os momentos vivenciados, por todas as aprendizagens e por nos mostrarem que escolhemos a melhor profissão do mundo. Para a vida, levo a enorme felicidade por nos termos cruzado neste meu percurso académico.

Não podia deixar de agradecer às Supervisoras Institucionais, Doutora Professora Paula Flores, Mestre Helena Silva e Mestre Vânia Graça, por todo o apoio e exigência, pela dedicação e disponibilidade, que me ajudaram a evoluir e a chegar até aqui. Agradeço também a todos os docentes com os quais tive a oportunidade de aprender e crescer ao longo dos três anos de licenciatura e nos últimos dois de mestrado, obrigada por todas as aprendizagens e por enriquecerem a minha formação pessoal e profissional.

Por fim, a todas as crianças com as quais tive a oportunidade de contactar nos dois contextos de estágio, que tornaram este percurso mágico. Obrigada por todos os sorrisos, por todo o carinho, por todo o amor, por todas as aprendizagens e por me fazerem feliz.

RESUMO

O presente relatório descreve o processo de formação desenvolvido na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), sendo este um dos principais requisitos para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), conforme DL nº 79 de 2014. Apresenta construtos teóricos e normativos legais mobilizados na Prática Educativas Supervisionada (PES) nas duas valências do mestrado.

Metodologicamente apresenta a Investigação-Ação, a qual potenciou momentos de observação, planificação, reflexão, ação e avaliação. Este processo cíclico fomentou o profissional reflexivo e investigativo favorecendo o melhoramento das práticas educativas e a transformação da profissionalidade docente. A ação inspirou-se num paradigma construtivo e decorreu num ambiente de co-construção que valorizou o par de formação, os cooperantes institucionais e supervisores e restante comunidade educativa. Pautou-se por um dever ético exigente que valorizou o aluno no processo de aprendizagem.

Descreve, ainda, de forma fundamentada a natureza evolutiva do conhecimento profissional relevando o saber, o saber-fazer e ser. Nesta perspetiva valoriza-se o processo de co-construção do conhecimento profissional, enriquecido no trabalho colaborativo em díade de formação, com o professor cooperante e supervisor institucional, além da comunidade escolar. Neste sentido, todo o percurso representado ao longo do relatório fomentou o desenvolvimento de capacidades que permitiram a realização de práticas inclusivas e significativas e o crescimento profissional e pessoal, caracterizado pela construção de novos saberes, com o intuito de responder aos interesses e necessidades de todas as crianças.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; criança, Metodologia Investigação-Ação; trabalho colaborativo.

ABSTRACT

The present report describes the training process carried out in the Curricular Unit of Supervised Educational Practice (SEP), which is one of the main requirements for obtaining a master's degree in Pre-School Education (PSE) and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE), according to DL nº 79/2014. It presents theoretical constructs and legal norms mobilized in the Supervised Educational Practice (SEP) in both fields of the master's degree.

Methodologically, it presents the Research-Action, which provided moments of observation, planning, reflection, action, and evaluation. This cyclical process fostered reflective and investigative professionals, promoting the improvement of educational practices and the transformation of teaching professionalism. The action was inspired by a constructive paradigm and took place in a co-construction environment that valued the training pair, institutional partners, supervisors, and the wider educational community. It was guided by demanding ethical duty that valued the student in the learning process.

Furthermore, this report also describes in a justified manner the evolving nature of professional knowledge, highlighting knowing, doing, and being. In this perspective, the process of co-constructing professional knowledge is valued, enriched through collaborative work in the training dyad with the cooperating teacher and institutional supervisor, as well as the school community. In this sense, the entire journey represented throughout the report fostered the development of abilities that enabled inclusive and meaningful practices, as well as professional and personal growth characterized by the construction of new knowledge to meet the interests and needs of all children.

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

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Diferentes definições do conceito da Metodologia Investigação-Ação	43
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Construção dos planetas do sistema solar	51
Figura 2 Finalização da construção do sistema solar	52
Figura 3 Observação da célula no microscópio.....	54
Figura 4 Construção da célula animal	55
Figura 5 Pinturas rupestres em pedras	56
Figura 6 Fase final do projeto.....	58
Figura 7 Atividade “Corre, para e acerta!”	59
Figura 8 Atribuição da pista após a finalização do 1º nível.....	67
Figura 9 Resolução do Escape Room.....	68
Figura 10 Construção dos gráficos circulares e de barras através dos dados das notícias.....	74
Figura 11 Construção dos infográficos	75
Figura 12 Mural construído pelos alunos sobre o projeto desenvolvido	77
Figura 13 Organização da exposição	78
Figura 14 Visita das restantes turmas do 4.º ano de escolaridade e das famílias à exposição	79

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC– Atividades Extracurriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

FUC – Ficha da Unidade Curricular

HS– High Scope

I-A– Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP– Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS– Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC– Unidade Curricular

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP– Zona Desenvolvimento Proximal

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	11
1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	18
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO	27
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..	36
2.3 METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO	42
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS	46
3.1 AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EPE	46
3.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	62
METARREFLEXÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	93

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no 2º ano do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior da Educação do Porto, conforme DL nº 79 de 2014.

O estágio realizado, e que será descrito neste relatório, desenvolveu-se, em primeiro lugar, em contexto de EPE num grupo com crianças entre os três e os seis anos de idade, e posteriormente, em contexto de 1º CEB, com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Através deste relatório, pretende-se apresentar todo o percurso desenvolvido ao longo da PES, em ambas as valências, onde todas as ações desenvolvidas tiveram como base os documentos teóricos e normativos legais num processo ciclo aproximado à Metodologia de Investigação-Ação, nomeadamente a observação, planificação, reflexão, ação e avaliação. Todas estas etapas foram essenciais para a construção de atividades pedagógicas inclusivas que responderam aos interesses, dificuldades e necessidades das crianças.

As aprendizagens construídas ao longo do período da PES estão espelhadas neste relatório que conferem os objetivos previstos nesta UC no sentido de conceder à mestranda a capacidade de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação na prática educativa, através do saber pensar e agir. Sendo assim, também permite a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, fundamental para a tomada de decisões, bem como a capacidade de desenvolver planificações e avaliações tendo em conta a ação educativa, numa visão inclusiva e equitativa (Ribeiro, 2022-2023).

O relatório de estágio encontra-se dividido em três capítulos principais e termina com uma metarreflexão de caráter pessoal, profissional e social. No primeiro capítulo, denominado de Enquadramento Teórico e Legal, são apresentados os conhecimentos teóricos e legais que sustentaram as práticas educativas nas duas valências. Primeiramente, reflete-se sobre a importância da educação, bem como do papel do profissional de Educação e da criança, e, de seguida, apresenta-se os paradigmas comuns da EPE e do 1º CEB. Nos dois subcapítulos seguintes, destaca-se as especificidades inerentes a cada nível de ensino, das quais se evidencia o desenvolvimento de uma pedagogia participativa, tendo como base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) nas duas valências.

No segundo capítulo, identificam-se e caracterizam-se os ambientes educativos nas duas valências, nomeadamente os grupos/turmas de crianças, a organização do espaço e dos materiais, as rotinas diárias, os métodos de ensino e aprendizagem e as diferentes interações entre os intervenientes da ação educativa. Todas este processo foi possível através da observação realizada através da Metodologia de Investigação-Ação, referida no último subcapítulo, onde são abordados os instrumentos de investigação utilizados bem como a importância de cada um deles para a prática educativa de um profissional de Educação.

Em relação ao terceiro capítulo, este é referente à descrição e análise de algumas ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, em cada um dos contextos, articulando-as com os pressupostos teóricos legais mencionados nos capítulos anteriores. Deste modo, realizou-se uma prática educativa contextualizada e fundamentada, capaz de potenciar aprendizagens significativas e o desenvolvimento holístico das crianças.

Por fim, é apresentada uma metarreflexão, que visa a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa acerca de todo o percurso realizado, salientando os contributos que esta teve na construção de uma identidade de profissional de Educação com perfil duplo. Para além disso, destaca-se a importância desta etapa para o processo de formação e crescimento pessoal e profissional.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo será apresentada uma análise e reflexão dos documentos teóricos e legais que fundamentaram a PES, desenvolvida na EPE e 1º CEB. Com efeito, estes documentos foram essenciais para todas as ações desenvolvidas em ambas as valências e permitiram uma melhor compreensão do papel que o profissional de Educação deve adquirir em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o capítulo inicia com o subcapítulo relativo à evolução da Educação, no qual será abordada a importância da Educação, o papel do docente, o papel ativo da criança e a transição entre os diferentes ciclos educativos. De seguida serão apresentados mais dois subcapítulos referentes às especificidades das valências da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

Neste âmbito, ao longo do presente capítulo, serão articulados os referentes teóricos com a prática pedagógica realizada, preconizando através dos mesmos algumas das opções pedagógicas, de modo a compreender melhor a construção do perfil duplo do docente ao longo da vida.

1.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao longo dos anos, os paradigmas da Educação têm vindo a evoluir, bem como o papel da criança e do profissional de Educação no processo educativo. A partir do século XX, a conceção da criança começou a ser vista de outra forma e passou a ser fundamentada pela adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, que “garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem” (UNICEF, 2019). Para além disso, a Educação permite, também, ordenar as distintas sequências de aprendizagem, gerir as transições e variar os percursos, valorizando-os (Delors et al.,1996).

Neste seguimento, surge em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, uma referência normativa das políticas educativas, que tem como principal objetivo desenvolver a educação e o sistema educativo. A Educação é, contemporaneamente, um direito de qualquer cidadão e o principal recurso para um melhor desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa, ajudando-o a tornar-se mais justo, inclusivo, respeitador dos outros e das suas ideias.

Com efeito, o profissional de Educação assume um papel fundamental na procura de respostas às necessidades e interesses das crianças, de modo a conseguir formar cidadãos livres, responsáveis e autónomos (Lei de Bases 46/86, de 14 de outubro). Assim sendo, a criança reconhece-se como sujeito ativo do seu progresso de aprendizagem, onde é capaz de questionar o mundo que a rodeia, procurando respostas para as suas dificuldades, e de desenvolver competências, saberes e valores.

Para além disso, a criança tem o direito de ser orientada e respeitada em benefício do desenvolvimento das suas capacidades, da sua personalidade e das suas aptidões, com o intuito de se conseguir exprimir sobre as dúvidas que possam surgir e ver a sua opinião escutada e valorizada. De facto, a criança ao sentir que está a ser compreendida e que tudo aquilo que pretende transmitir está a ser escutado é uma vantagem para o seu desenvolvimento. Esta valorização e atribuição de um papel ativo à criança no processo educativo, possibilita à mesma, a oportunidade de participar ativamente em todo o seu percurso, ser escutada, bem como desenvolver a sua autonomia e confiança, que são fundamentais para estabelecer relações (UNICEF, 2019; Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao papel do profissional de Educação, este deve ser ativo e dinâmico, capaz de escutar as necessidades e os interesses das crianças, prestando auxílio e apoio a cada uma sempre que necessário. Neste sentido, o profissional de Educação torna-se um mediador do processo de aprendizagem, capaz de reconhecer as capacidades das crianças e as suas potencialidades, assegurando-lhes o apoio necessário para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta esfera, o profissional de Educação deve ter como base quatro pilares da educação para o século XXI, evidenciados por Delors et al. (1996), que se baseiam na garantia de uma maior preparação das crianças para o mundo, tal como “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos”, e, por fim, “Aprender a ser”. O primeiro pilar tem como objetivo proporcionar instrumentos de compreensão que promovam o “Aprender a aprender”. Em relação ao segundo, este surge para que a criança consiga agir sobre o meio envolvente. No que diz respeito ao terceiro pilar, este reflete sobre o trabalho colaborativo baseado no respeito, compreensão e entreajuda. O último inclui os anteriormente referenciados. Estes pilares são utilizados de forma indissociável no processo educativo, visto

que estabelecem a educação como um todo, dando prioridade ao acesso ao conhecimento (Delors et al., 1996).

Sendo assim, para que a criança se forme um bom cidadão é importante desenvolver a sua autonomia e responsabilidade, promovendo, assim, o desenvolvimento holístico, dominando dimensões e valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais (Lopes da Silva et al., 2016). Neste seguimento, é necessário referir as quatro dimensões comuns à profissão docente presentes no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, uma vez que estas estão de acordo com os objetivos de desenvolvimento e crescimento das crianças.

A dimensão profissional, social e ética define o docente como promotor de aprendizagens curriculares de acordo com o contexto em que se insere. Este deve, também, permitir a inclusão de todas as crianças proporcionando-lhes um conjunto de atividades diversas e que as mesmas vivam e comuniquem em comunidade, de forma a desenvolver o espírito crítico, a atenção, o pensamento e a memória (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

No que toca à segunda dimensão, do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, esta menciona que o docente deve promover aprendizagens contextualizadas que permitam dar respostas às necessidades das crianças, articulando o aprender a fazer com a relação pedagógica estabelecida com as mesmas. Para isto, o profissional de Educação deve utilizar saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares de acordo com o nível de educação em que está a desenvolver a prática educativa (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Em relação à terceira dimensão, intitulada de dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, esta está associada ao aprender a viver juntos, visto que as crianças criam relações com os diferentes elementos do meio educativo, estimulando princípios de cooperação. O profissional de Educação deve proporcionar e promover essas relações, colaborando com todos os intervenientes no processo educativo e participar na construção, desenvolvimento e realização do projeto educativo (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

No que concerne à quarta dimensão, esta incide no desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde o docente deve incorporar a sua formação e reflexão individual e conjunta sobre a sua prática educativa. Desta forma, permite que as crianças construam gradualmente

a sua personalidade e a forma de ser e saber estar como indivíduo de uma comunidade. Neste sentido, é visível o último pilar da Educação, nomeadamente o aprender a ser, que concede o desenvolvimento total das crianças, visto que estas devem ser capazes de estruturar pensamentos autónomos e críticos, favorecendo o seu desenvolvimento (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Para que todas as dimensões sejam desenvolvidas é necessário que o profissional de Educação adote uma prática educativa reflexiva e dinâmica, através de princípios capazes de fortalecer o desenvolvimento geral de todas as crianças. Tudo isto não seria possível com uma pedagogia transmissiva, visto que nesta o profissional de Educação transmite aquilo que sabe e a criança apenas memoriza (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, é relevante mencionar que o profissional de Educação não pode trabalhar sozinho, devendo ter sempre o apoio e auxílio de toda a comunidade do estabelecimento educativo em que está inserido. Um trabalho colaborativo com os restantes profissionais de Educação permite a melhoria do desenvolvimento pessoal, social e profissional destes bem como do currículo. Todo este trabalho colaborativo, entre profissionais de Educação, é fundamental para a transição educativa, sobretudo entre o EPE e o 1º CEB, visto que possibilita um desenvolvimento flexível do currículo baseado em projetos de articulação dos diferentes níveis educativos (Lopes da Silva et al., 2016).

No processo educativo, as crianças passam por diferentes transições que constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, determinando ajustamentos no comportamento, uma vez que correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes. Com efeito, existem transições que fazem parte da vida quotidiana da criança como por exemplo a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa. Estes tipos de transições são designados por transições horizontais. Para além destas, verifica-se as transições verticais, que são socialmente construídas e estabelecidas pelo sistema educativo e definidas, normalmente, pela idade da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Em ambas as transições, é necessário dar atenção às crianças e transmitir-lhes confiança para que estas se sintam seguras e sem medo para as novas etapas. A cooperação entre a família, profissionais de Educação e outros elementos da comunidade educativa funciona como uma chave importante para a ligação dos diferentes níveis (Cardoso, 2018).

A primeira grande alteração dentro do sistema educativo e a que implica grandes mudanças, tal como o espaço, tempo, materiais e relações sociais, é, sem dúvida, a transição da EPE para o 1º CEB. Tendo em consideração esta mudança, os Educadores de Infância e os Professores do 1ºCEB devem recorrer a estratégias que permitam a simplificação da transição, antes, durante e depois da mesma, de forma a que a criança se consiga adaptar à nova realidade. Com isto, estes devem promover uma articulação contínua e coerente, tendo em vista que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, p.5127).

Para que tal transição se realize é, também, necessário haver uma articulação entre os diferentes profissionais de Educação, a articulação curricular, o envolvimento das crianças e a participação das famílias. Nesta continuidade, as crianças assumem um papel importante, na medida em que devem ser escutadas e as suas opiniões devem ser respeitadas, tanto pela família como pelo profissional de Educação. Sendo assim, estes para além de conceber momentos de diálogo acerca do assunto também devem familiarizar a criança com a escola para a qual vai transitar, de forma a que se sinta mais segura para realizar a mudança (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, é importante mencionar que a articulação curricular configura uma estratégia fundamental. Efetivamente, os conteúdos do 1º CEB não devem ser lecionados na EPE, mas poderão ser antecipadas formas de seguimento que permitem dar uma continuidade às aprendizagens realizadas (Lopes da Silva et al., 2016). Com isto, através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) conseguimos observar que o PASEO foi elaborado com o objetivo de dar sequência aos propósitos iniciados nas OCEPE.

Deste modo, a continuidade educativa é um dos fatores mais importantes nas mudanças que têm vindo acontecer no mundo. Desta forma, é necessário efetuar uma adaptação ao contexto e à realidade em que cada indivíduo se encontra inserido, o que demonstra a influência do meio no desenvolvimento da criança. Neste sentido, a escola assume um papel fundamental no que toca à aprendizagem de saberes significativos e contextualizados, em concordância com os interesses e necessidades das crianças, permitindo a exploração de diferentes ideias (Cardoso, 2018; Neto, 2020).

Neste âmbito, a Educação é um direito fundamental e todos devem usufruir dela. Em conformidade com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a escola deve ser um local inclusivo capaz de proporcionar oportunidades a todas as crianças de encontrar respostas para as suas necessidades, independentemente do contexto económico, cultural ou social que estão inseridas. Para que tudo isso seja possível, a construção do currículo deve ser flexível, tal como os espaços e tempos escolares, possibilitando assim que “a ação educativa nos seus métodos, tempos e instrumentos e atividade possa responder às especificidades de cada um” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, artigo 3º). Desta forma, a criança consegue desenvolver competências que a potenciam a nível pessoal e social, tendo sempre em conta que cada uma tem características diferentes.

Com efeito, o papel da criança e do profissional de Educação têm sofrido alterações ao longo dos anos, surgindo com elas um novo paradigma. Neste sentido, é fundamental mencionar e analisar diferentes perspetivas pedagógicas, como por exemplo a pedagogia de participação, baseada em paradigmas construtivistas e socioconstrutivistas, que tem como principal objetivo envolver a criança na construção da aprendizagem, onde assume um papel ativo e onde através de interações com objetos e com outras pessoas consegue desenvolver e alargar o seu conhecimento (Papalia & Feldman, 2013).

No que diz respeito à teoria construtivista de Piaget, esta plasma que o desenvolvimento da criança desenvolve-se numa ordem sequencial de estádios de desenvolvimento cognitivo, o qual começa no nascimento e se vai desenvolvendo ao longo das experiências vivenciadas por cada uma. Piaget define quatro estádios intitulados de Sensório-Motor, o Pré-Operatório, o Operatório Concreto e o Operatório Formal. Durante a PES, primeiramente na EPE e depois no 1º CEB, foi possível observar as crianças em dois desses estádios, mais concretamente o Pré-Operatório e o Operatório Concreto (Kleinman, 2021).

No que concerne ao estádio Pré-Operatório, este corresponde à primeira infância, dos dois aos sete anos, onde a criança desenvolve capacidades importantes que lhe permite representar mentalmente os objetos, tais como a representação simbólica da realidade, através da linguagem, representações gráficas e mentais, por exemplo. Em relação ao estádio Operatório Concreto, este desenvolve-se dos sete aos onze anos de idade e é marcado pela evolução do pensamento lógico e pela compreensão da capacidade de reversibilidade de um objeto. Nesta fase, a criança começa a tornar-se menos egocêntrica, visto que toma a iniciativa

de estabelecer relações com o outro e a aceitar opiniões e pontos de vista diferentes dos seus. (Cevolane et al., 2017).

Deste modo, no que concerne à teoria socioconstrutivista, defendida por Vygotsky, esta define que o conhecimento não é uma representação da realidade, mas sim um conjunto de ações e operações conceituais que provaram ser possíveis na vida do indivíduo (Boiko & Zamberlan, 2001). De facto, esta teoria considera que tudo se desenrola no meio escolar, o qual deve ser capaz de responder às necessidades das crianças, tendo sempre em consideração que é através dele que as mesmas desenvolvem as suas capacidades e estabelecem relações essenciais para o seu desenvolvimento. Estas, de acordo com a teoria de Vygotsky, são fundamentais para o desenvolvimento das crianças (Boiko & Zamberlan, 2001).

Neste sentido, à medida que as crianças agem, interagem e realizam atividades entre elas e com os outros elementos que fazem parte do ambiente educativo estão a desenvolver competências, tal como a colaboração e a partilha de conhecimento, que potenciam o seu processo de aprendizagem. Neste âmbito, Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento, a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial (Boiko & Zamberlan, 2001). Em relação ao primeiro, este traduz-se no que a criança é capaz de realizar sozinha. No que se refere ao segundo nível, este é relativo ao que a criança ainda não consegue desempenhar de forma autónoma, necessitando da ajuda de colegas ou de um adulto. A distância entre estas duas zonas é designada por Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Boiko & Zamberlan, 2001, Oers, 2009).

Desta forma, com o paradigma construtivista, a criança é o foco principal, tal como as suas experiências, e a Educação está estruturada para que a sua participação e vontade de descobrir mais seja respeitada. O profissional de Educação assume um papel preponderante, na medida em que quando for capaz de identificar a ZDP das crianças e do grupo em geral, deve adequar o apoio e a ajuda prestada e orientar a sua prática de forma a potenciar e promover a autonomia nas crianças (Bidarra & Festas, 2005).

Por conseguinte, ao longo da PES, foi valorizada a pedagogia da participação, uma vez que nesta são criados momentos e espaços pedagógicos onde é possível, através das relações e interações, desenvolver projetos que valorizam os saberes, a experiência e as culturas das crianças em diálogo com os conhecimentos dos adultos. Neste sentido, as crianças são

escutadas e valorizadas, promovendo o seu bem estar e autoestima, e reconhecidas como agentes do processo educativo (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, o papel da criança consiste em questionar, participar ativamente nos momentos de planificação, investigar e cooperar com os restantes intervenientes educativos. Em relação ao papel do profissional de Educação, este deve organizar o ambiente educativo, escutar e observar os interesses das crianças para que posteriormente consiga planificar, documentar, orientar e avaliar as necessidades demonstradas pelas mesmas. É importante valorizar a voz da criança e os seus interesses, pois é através deles que o profissional de Educação consegue criar e desenvolver projetos.

Assim sendo, priorizou-se a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), desenvolvida por Jhon Dewey e William Killpatrick, que consiste numa prática pedagógica participativa, bem como numa “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos et al., 2012, p.3). Esta tem como principal objetivo a abordagem e interpretação de questões ou problemas significativos para as crianças, promovendo atividades relevantes e motivadoras que permitam resolver os problemas definidos (Vasconcelos et al., 2012).

Através da MTP, realiza-se uma aprendizagem ativa, a qual implica que o profissional de Educação desenvolva competências de questionamento, de maneira a despertar o interesse e curiosidade das crianças e as incentive a explorar para descobrir as respostas às suas necessidades. Segundo Vasconcelos et al. (2012), através do trabalho de projeto, a criança move-se consoante o seu próprio desenvolvimento. A criança ao apoiar o processo de planificação, realizar diferentes atividades, gerir projetos e experienciar as suas vivências na aprendizagem consegue desenvolver competências de nível mais elevado.

A MTP pode ser mobilizada em todos os níveis de educação e baseia-se em problemas contextualizados que requerem a ajuda e participação de todos na procura de respostas, as quais são obtidas através de trabalhos de pesquisa, conversas com a comunidade, trabalho de terreno e relações interpessoais. Consequentemente, a construção de um projeto envolve toda a comunidade do ambiente educativo, nomeadamente as crianças, os educadores e professores, os auxiliares, os familiares e a comunidade envolvente, proporcionando a investigação, planificação e a intervenção na resolução de problemas. Esta abordagem apresenta um sentido mais cultural aos momentos de aprendizagem, que se deve refletir no

currículo através da articulação das diferentes áreas de conteúdo, tendo em consideração o nível de ensino em que as crianças se encontram (Vasconcelos et al., 2012).

No que respeita às estratégias desta metodologia, estas são concebidas por quatro fases, iniciando-se com a Definição do Problema (Fase I), Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (Fase II), Execução (Fase III) e Divulgação/ Avaliação (Fase IV) (Vasconcelos et al., 2012).

Na primeira fase é definido o problema ou questões a investigar (O que queremos saber?), dando primazia à partilha de saberes e conceções prévias (O que sabemos?), podendo ser realizada uma “teia inicial” de ideias. No que toca à segunda fase, esta tem como objetivo a decisão do que se vai realizar e quem faz o quê (Onde vamos pesquisar? O que queremos descobrir? Quem pode ajudar?). Para ajudar a pesquisa podem ser elaborados “mapas conceptuais” para que tudo fique organizado. Por sua vez, a execução (Fase III) visa o desenvolvimento do processo de pesquisa através de experiências diretas. Nesta fase, as crianças juntamente com o profissional de Educação organizam as suas ideias, selecionam e registam a informação através de desenhos, imagens, textos, entre outros, e aprofundam a informação conseguida, através de um diálogo, por exemplo. Por último, a IV fase, divulgação e avaliação, é a fase da “socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), que se torna vantajoso para todos, visto que as crianças demonstram o seu projeto à comunidade educativa e, com isso, irão se sentir valorizados. Nesta fase, tal como o nome indica, para além da divulgação também é realizada a avaliação do projeto. É importante mencionar que apesar de esta fase ser apresentada como última, os momentos de partilha do projeto também podem ser realizados durante as outras fases (Vasconcelos et al., 2012, Pereira & Fernandes, 2021).

1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar configura a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e destina-se às crianças entre os três anos e a entrada para o ensino obrigatório (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Para além disso, o acesso à Educação é um direito de todas as crianças, sendo que esta tem como base a igualdade de oportunidades (UNICEF,

2019). Em Portugal, a Educação Pré-escolar é desenvolvida em diversas instituições: públicas, privadas ou do setor social.

Neste seguimento, as famílias apresentam um papel fundamental no processo educativo em relação à EPE, uma vez que parte das mesmas a iniciativa de colocar as crianças numa instituição educativa, sendo que a frequência neste nível educativo é facultativa (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro). Tal como o Educador de Infância, a família também assume um papel importante no que se relaciona com o desenvolvimento da criança. O impacto das famílias na motivação e nos resultados de aprendizagem das crianças torna-se notória no apoio da construção de valores educativos e recursos motivacionais e na partilha de todo o processo de aprendizagem (Mata & Pedro, 2021).

A EPE promove o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, bem como o seu desenvolvimento social como cidadão. Posto isto, na Lei Quadro nº 5/1997, de 10 de fevereiro, são definidos objetivos gerais pedagógicos, tal como: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; potenciar o bem-estar e a segurança; fomentar a observação e compreensão do meio natural e social, desenvolvendo valores que permitam o seu incremento numa sociedade justa; estimular o desenvolvimento das capacidades individuais; processar a despistagem de inadaptações/deficiências, permitindo uma melhor orientação e encaminhamento da criança; e, por fim, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola.

Assim sendo, a infância configura uma das fases mais marcantes no desenvolvimento do indivíduo, visto que é na creche e nesta etapa que emergem as primeiras sensações, emoções, interações, recordações e aprendizagens. É também nesta fase que as crianças começam a ser mais valorizadas, o que torna a Educação Pré-escolar relevante, no que toca à promoção de uma maior igualdade de oportunidades e às condições de vida e aprendizagens futuras (Santos, 2019).

Através da EPE, as crianças desenvolvem competências, aprendem normas e valores e, concomitantemente, são promovidas atitudes úteis para o seu desenvolvimento e interação com os outros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). De facto, segundo Lopes da Silva et al. (2016), o desenvolvimento motor, cognitivo, social, emocional e linguístico da criança ocorre durante as experiências originadas pelo meio físico e social. Desta forma, a EPE

desenrola-se num clima em que o educar e o cuidar estão intimamente ligados, tal como o desenvolvimento e a aprendizagem, tratando-se assim de vertentes indissociáveis.

Nesta esfera, as OCEPE surgem como prosseguimento dos pressupostos legais referidos anteriormente, sendo assim o primeiro documento curricular publicado, em Portugal, em 1997. Estas são vistas, não como um programa a cumprir, mas sim como um documento orientador da intervenção do Educador de Infância que permite a mobilização de conhecimentos e competências essenciais para o desenvolvimento de um currículo integrado, nas áreas de expressão e comunicação, bem como do conhecimento do mundo, promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal, social e cívico da criança (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Lopes da Silva et al., 2016). No que diz respeito à sua organização, estas contemplam três secções, nomeadamente o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e transições. Na primeira secção são apresentadas orientações globais do trabalho pedagógico, como por exemplo os fundamentos e princípios da pedagogia de infância, como construir e gerir o currículo e como deve ser organizado o ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016; DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Desta forma, as OCEPE plasam os princípios e os pressupostos essenciais para a construção do currículo, colocando o Educador de Infância em cooperação com a comunidade do estabelecimento educativo, como os responsáveis pela gestão curricular no Jardim de Infância (JI) (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, o currículo deve ter em conta os interesses e necessidades das crianças e sempre que possível envolver a família e a comunidade no processo da sua construção. Este deve, também, ter um carácter flexível, na medida em que se surgir um tema pertinente para o grupo haja espaço para ser abordado. Neste seguimento, é importante referir que as OCEPE reconhecem a criança como um sujeito e agente do processo educativo, onde o objetivo é partir das suas experiências e valorizar os seus valores e competências individuais, com a intenção de desenvolver as suas potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, na EPE, o papel do Educador de Infância é determinado pela observação e documentação que este elabora, de forma a compreender o que a criança já sabe, como aprende, o que pensa e quais são os seus principais interesses. Para tal objetivo, recorre a instrumentos pedagógicos de observação sistemática, a documentos de registo de apoio à organização do grupo (quadro de tarefas, quadro das presenças, entre outros), a produções

individuais ou de grupo desenvolvidas pelas crianças e a documentos construídos pelo próprio, como é o caso das planificações, diário de bordo e sínteses de ideias provenientes de projetos que realiza com as crianças e respetivas famílias. A análise e interpretação de todos os registos efetuados pelo Educador de Infância sustentam a reflexão, o planeamento e a avaliação que este desenvolve (Lopes da Silva et al., 2016).

No que toca ao ato de planear, este permite a antecipação do que é necessário desenvolver para o alargamento do conhecimento das crianças, como também que a ação do docente ocorra de acordo com o que planeia, de forma flexível e tendo sempre em consideração as sugestões imprevisíveis das crianças que podem originar situações de aprendizagens significativas. Para além disso, é relevante que tenha em consideração todas as áreas do saber, de forma a proporcionar atividades contextualizadas que partam do quotidiano das crianças e sirvam “objetivos abrangentes e transversais” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5573). Seguidamente ao desenvolvimento das ações pedagógicas planeadas, é importante realizar uma reflexão acerca das experiências proporcionadas e das aprendizagens construídas, atuando a uma avaliação contextualizada.

A avaliação na EPE é definida como sendo “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem”, ou seja, é formativa, acontece ao longo do tempo, e é baseada em registos de observação e recolha de documentos do contexto (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). O Educador de Infância deve avaliar, ainda que numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, os processos educativos utilizados e o desenvolvimento da aprendizagem do grupo e de cada criança. Em todo este processo, é essencial que a criança também faça parte, de modo a estar a par das suas necessidades, mas principalmente das suas conquistas (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

No que toca à organização do ambiente educativo, esta tem influência na prática pedagógica, devendo ser alvo de especial atenção por parte do Educador de Infância. Neste seguimento, este deve ter em conta o espaço físico e os materiais, bem como o grupo das crianças, a rotina e as interações estabelecidas pelos intervenientes, uma vez que tudo isso é determinante para “o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Neste sentido, relativamente ao espaço físico, o Educador de Infância deve organizá-lo em colaboração com as crianças, para que estas o conheçam melhor e possam explorar

todas as suas potencialidades pedagógicas. O tempo pedagógico deve ser organizado de forma a respeitar os diferentes ritmos das crianças, todos os dias devem estar organizados, respondendo a uma rotina intencionalmente planeada. No que se refere às interações, estas são valorizadas e caracterizadas como o meio para alargar e enriquecer os conhecimentos das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Por conseguinte, o Educador de Infância deve proporcionar um ambiente educativo com diversos materiais que permitam estimular os interesses e curiosidades das crianças. Com isto, as crianças têm oportunidade de brincar de diversas formas, realizando atividades mais ricas e estimulantes, que permitem promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Na segunda secção das OCEPE são mencionadas as áreas de conteúdo que devem integrar no currículo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. É importante que, sempre que possível, estas estejam articuladas entre si. O Educador de Infância deve realizar uma abordagem intencional e devidamente organizada a estas áreas de conteúdo, com um papel reflexivo relativo aos objetivos a promover com toda a prática educativa. Assim, as crianças devem ter a oportunidade de trabalhar as diferentes áreas de conteúdo, para que dessa forma a sua aprendizagem seja mais significativa, incluindo conhecimentos e valores relevantes (Folque, 2014).

Nesta esfera, revela-se pertinente referenciar a relevância do brincar, que se encontra destacada nas OCEPE, e é uma das principais formas de observar a criança e perceber quais são os seus interesses e necessidades. Tal como define Lopes da Silva et al. (2016, p.11) brincar é uma “atividade espontânea da criança que corresponde a um interesse intrínseco e caracteriza-se pelo prazer, liberdade da ação, imaginação e exploração”. Com efeito, o brincar pode estar relacionado com qualquer área pois é transversal a todo o currículo (Santos, 2019).

Por conseguinte, o brincar surge de forma natural ao longo do desenvolvimento da criança e quantas mais vivências pessoais e sociais esta obtiver mais competências irá adquirir no seu desenvolvimento ao longo do tempo. Concomitantemente, ao brincar a criança consegue ter acesso a novas experiências e sensações, promovendo, dessa forma, o alargamento e aprofundamento dos seus conhecimentos e aprendizagens. Através de toda esta dinâmica, a criança é capaz de criar novas oportunidades e desenvolver a sua personalidade (Santos, 2019).

O Educador de Infância deve guiar-se de acordo com as OCEPE e consoante alguns modelos pedagógicos, uma vez que estes permitem perspetivar e organizar o currículo de modo diferenciado. Com isto, a sua prática profissional é resultado da “produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo II). Sendo assim, é importante realçar os modelos pedagógicos que foram mobilizados durante a PES pela Educadora de Infância Cooperante, ou seja, o High Scope (HS) e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Efetivamente, os modelos pedagógicos promovem um melhor desenvolvimento do currículo através da organização, planificação e avaliação do ambiente educativo, bem como a participação, criação e desenvolvimento de projetos e atividades curriculares (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao modelo de HS, este surgiu em 1960 por David Weikart, nos Estados Unidos da América, e baseia-se no desenvolvimento natural da criança, sendo que é esta que constrói os seus próprios conhecimentos, seja através das interações com os outros seja com os objetos. Este modelo tem como fundamentação teórica Piaget e defende que o ser humano se desenvolve mediante estádios sequenciais de pensamento que dependem das interações que a criança estabelece com o meio ambiente (Gomes, 2014).

Na perspetiva do modelo pedagógico de HS, a sala de atividades encontra-se dividida por áreas de interesse que proporcionam diferentes experiências e aprendizagens, nas quais a criança assume diferentes papéis sociais e vivencia diferentes estilos de interação, explorando o mundo que a rodeia e tornando essa experiência ativa. Deste modo, os materiais são organizados e agrupados de forma a facilitar o seu uso independente, tanto no momento em que a criança escolhe o material como no momento em que o vai guardar. Esta forma de organização, da sala e dos materiais, permite à criança tornar-se mais independente do adulto nos momentos de exploração espontânea (Oliveira-Formosinho, 2013). No que diz respeito à rotina diária de HS, esta é constante, estável e previsível pela criança. Esta conhece a sequência dos acontecimentos e, dessa forma, torna-se cada vez mais independente do adulto. Tal como a organização do espaço físico, também a organização do tempo deve ser flexível para que, dessa forma, seja possível as crianças escolherem as atividades que querem desenvolver (Gomes, 2014).

Nesta esfera, no que concerne ao modelo pedagógico MEM, este foi desenvolvido por Sérgio Niza e é um modelo com princípios democráticos, éticos e de cooperação (Niza, 2013). Esta abordagem define-se, também, pela aprendizagem pela ação, realçando que os saberes prévios da criança devem ser valorizados, uma vez que esta só aprende e desenvolve através das experiências que vivencia (Folque, 2018). Neste modelo pedagógico, os grupos são constituídos por crianças de diferentes idades e capacidades, existe um clima de expressão livre e são criados momentos lúdicos de exploração e descoberta de materiais e documentos. Para além disso, esta pedagogia pretende envolver os alunos nas suas aprendizagens, desenvolvendo a consciência do ponto onde se encontram e do que precisam de fazer para avançar e desenvolver a autonomia, interajuda e atividades relacionadas à cidadania (Gomes, 2014; Niza, 2013).

Em relação ao espaço educativo no modelo pedagógico MEM, este deve ser organizado pelas crianças em conjunto com o Educador de Infância, dispondo materiais que podem ser utilizados pelas crianças de forma autónoma. A organização do dia desenvolve-se em nove momentos diferentes, iniciando com o acolhimento. Ao longo da PES, foi possível observar que a Educadora de Infância Cooperante utilizava o modelo MEM no que diz respeito aos instrumentos de pilotagem, umas das principais características do modelo em questão. Estes baseiam-se na conceção de documentar a vida do grupo e ajudam as crianças e o Educador de Infância a orientar e avaliar o que acontece na sala (Niza, 2013; Folque, 2014).

O MEM, para além de se basear no trabalho por projetos, adota o conceito de “Aprender a Aprender”, que também é referido nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Com isto, o jogo é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar e representa uma motivação para a exploração do mundo e para o estabelecimento de interações com a comunidade. Desta forma, e referindo mais uma vez a importância do brincar, a criança quando está a brincar consegue fazer novas descobertas, resolver problemas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, entre outras competências, estipulando o “aprender a aprender” (Folque, 2014).

Ao analisar estes modelos pedagógicos, é importante realçar que ambos se importam e se preocupam com os interesses e necessidades da criança, colocando-a no centro da sua aprendizagem. É através da utilização de um ou mais modelos pedagógicos que se tornam

explícitos os fundamentos das práticas diárias, os valores e as teorias estipuladas na ação educativa.

1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os saberes dos professores são expressos na sua prática pedagógica e geram forças representativas que influenciam o currículo. O professor, como mediador entre o saber o currículo, tem um papel decisivo no modo como gere a organização, o tempo, o espaço e os recursos (Flores et al, 2011, p.2717).

O sistema educativo está organizado em três ciclos de ensino correspondentes a nove dos 12 anos previstos de escolaridade obrigatória. O 1º CEB é a segunda etapa e representa os quatro primeiros anos. Esta tem um carácter obrigatório e gratuito, destinada a crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos. No entanto, existe a possibilidade da entrada de crianças com cinco anos, caso estas alcancem os seis anos de idade entre os meses de setembro e dezembro e com o consentimento do encarregado de educação (Lei nº46/1986, de 14 de outubro).

Ao longo do 1º CEB, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, tendo como objetivos específicos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Neste sentido, importa salientar a matriz curricular base ao 1º CEB, a qual integra as diferentes disciplinas, nomeadamente Português, Matemática, Estudo Meio, Educação Física e Educação Artística, bem como o apoio ao estudo e a oferta complementar. No que concerne ao Apoio ao Estudo, este surge como suporte às aprendizagens com base numa metodologia de integração de diferentes componentes do currículo, destacando a pesquisa, tratamento e seleção de informação. Para além destas disciplinas, a matriz curricular base também insere as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como integrantes transversais, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Nesta esfera, com a aprovação do decreto-lei nº176/2014, de 12 de dezembro, a disciplina de Inglês começou a ser obrigatória a partir do

3º ano de escolaridade, ao contrário de Educação Moral e Religiosa e das Atividades de Enriquecimento Curricular que obtiveram um caráter facultativo.

Sendo assim, ao nível do Português, é essencial que o profissional de Educação desenvolva competências relativas aos diferentes domínios, com especial enfoque para a aprendizagem do uso da língua de forma correta nos diferentes contextos e interações comunicativas. No que diz respeito à Matemática, é importante desenvolver a articulação entre esta disciplina e a vida real, de modo a incentivar os alunos a resolver os problemas com mais motivação. Esta área do saber tem como base três princípios fundamentais, nomeadamente “Matemática para todos”, “Matemática é única, mas não a única” e “Matemática no Século XII” (Canavarro, 2021). Nesta esfera, os alunos devem também desenvolver capacidades matemáticas transversais relativamente à resolução de problemas, raciocínio matemático, comunicação matemática, representações matemáticas, conexões matemáticas e o pensamento computacional. Importa ainda salientar a valorização do desenvolvimento da literacia estatística e do raciocínio probabilístico, do pensamento algébrico, do raciocínio espacial, do sentido de número e do cálculo mental. Todas estas capacidades proporcionam ferramentas essenciais para os alunos se tornarem cidadãos do século XXI participativos, empenhados e reflexivos, tendo em articulação o PASEO (Despacho nº 8209/2021, de 19 de agosto).

No que toca ao Estudo Meio, destaca-se a relevância de o profissional de Educação proporcionar ambientes em que consiga despertar o interesse e a curiosidade nos alunos, de forma a estes relacionarem as aprendizagens que construíram na escola com o exterior. Neste sentido, pretende-se que os alunos desenvolvam atitudes de autoconfiança e de autoestima que promovam uma participação cívica de forma responsável e crítica, que consigam identificar diferentes aspetos da história de Portugal e do mundo, valorizar a sua identidade e reconhecer a importância da tecnologia nos tempos de hoje (Direção-geral da Educação, 2018a). Para além destas componentes do currículo, também é importante desenvolver com os alunos a atividade física, uma vez que esta proporciona um aumento de rendimento escolar e contribui para o seu bem-estar. No que toca à educação artística, nomeadamente música, drama e plástica, esta também é fundamental, na medida em que desperta o interesse dos alunos pelos diferentes tipos de arte e a sua função na sociedade, sendo que compete ao profissional de Educação criar atividades que estimulem esse gosto, bem como a criatividade

e imaginação dos alunos, através da utilização de diversos materiais e técnicas (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

De acordo com o decreto de lei nº 55/2018, as escolas têm a oportunidade de gerir o currículo através da flexibilidade, de modo a potenciar o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Corroborando com Roldão (1999, p.27) é essencial que “o currículo contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida social, como, por exemplo, a tomada de decisões fundamentadas”. Neste sentido, os alunos devem desenvolver competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2928). Roldão (1999, p.34) definiu o currículo como um conjunto de aprendizagens que a sociedade considera fundamentais e essenciais, “sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras”.

Neste âmbito, o currículo deve ter como base fundamentos que permitam a certificação e avaliação das aprendizagens, bem como regras e procedimentos essenciais na construção do mesmo. Embora o currículo tenha um carácter flexível e possa ser organizado de diversas formas, este deve ser acompanhado pelo PASEO (Oliveira-Martins et al, 017) e pelas Aprendizagens Essenciais (AE), na medida em que estes documentos irão permitir uma melhor organização curricular e ajudar na definição de estratégias e metodologias a utilizar na prática educativa (Oliveira-Martins et al., 2017).

No que diz respeito ao PASEO, este foi homologado a 26 de junho de 2017, através do Despacho nº6478 e passou a ser um documento de referência para todo o sistema educativo. Sendo assim, este documento respeita o carácter humanista, multifacetado e inclusivo de uma escola, garantindo que todas as aprendizagens sejam orientadas por “princípios, valores e áreas de competências” (Despacho nº6478/2017, de 26 de julho, p.15484). No que toca à sua estrutura, o PASEO está organizado em duas partes, uma onde são identificados os princípios e valores e outra com as áreas de competência. Em relação aos princípios, estes orientam e sustentam o PASEO e estão relacionados com a aprendizagem, inclusão, saber, coerência e flexibilidade, estabilidade, sustentabilidade, base humanista e adaptabilidade e ousadia (Oliveira-Martins et al., 2017).

As Áreas de competências incluem competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que proporcionam uma efetiva ação

humana em contextos diversificados. Estas são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa realçar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas e habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. Todas estas competências devem ser adquiridas pelas crianças e jovens como ferramentas indispensáveis para o desempenho de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade de informação e do conhecimento em que estão inseridas (Oliveira-Martins et al., 2017)

Segundo o Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, de modo a acompanhar as mudanças do programa e das metas curriculares, houve a necessidade de se efetuar uma reorganização curricular, em concordância com o PASEO, dando origem às AE. Estas correspondem a um conjunto de conhecimentos a adquirir, saberes articulados e significativos, capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidas por todos os alunos em cada componente do currículo e passaram a ser um referencial para os profissionais de Educação (DL nº 55/2018, de 06 de julho). Além do mais, apresentam os conteúdos específicos de cada unidade curricular, bem como as “ações estratégicas de ensino, orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (DL nº 55/2018, de 06 de julho, p.2930). Neste sentido, as AE visam uma cultura de escola com base no trabalho em equipa e na autonomia, quer ao nível de profissionais de Educação quer ao nível da turma e expressam os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem saber. Com isto, pretendem que os alunos consigam compreender conteúdos significativos e articulados, agilizando os processos cognitivos para a construção desses conhecimentos (Roldão et al., 2017).

No que diz respeito ao papel do profissional de Educação, este tem a função de desenvolver o currículo, de forma inclusiva, tendo em conta a mobilização e integração das competências necessárias ao processo de aprendizagem dos alunos, bem como dos conhecimentos científicos das áreas que o constituem. Neste sentido, a gestão curricular das escolas deve conter estratégias que proporcionem aprendizagens significativas a todos os alunos (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Sendo assim, o profissional de Educação deve proporcionar o desenvolvimento de competências e saberes nos alunos, de modo articulado e contextualizado, permitindo assim que estes consigam construir aprendizagens significativas. Para além disso, deve ter em conta as características, capacidades e

conhecimentos prévios dos alunos, de modo a ser possível desenvolver, de forma pertinente e adequada, a prática educativa (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Com efeito, é fundamental encarar a diferenciação pedagógica como um elemento essencial para atenuar a dificuldade garantindo o desenvolvimento de todos os intervenientes de igual modo. Nesta esfera, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) tem como objetivo o estabelecimento de princípios e normas que permitam a inclusão, enquanto um processo que pretende dar resposta à diversidade de potencialidades e necessidades de todos e de cada aluno. A educação inclusiva tem alguns princípios orientadores, como por exemplo a educabilidade universal, a garantia de que todos os alunos têm acesso aos apoios necessários para o melhoramento da sua aprendizagem, o planeamento centrado no aluno, de forma a que as medidas decididas correspondam às suas necessidades e a flexibilidade em relação à gestão curricular, promovendo a transdisciplinaridade (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Para além destes documentos, o profissional de Educação, para a construção do currículo, deve também ter em conta a mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que o compõe, bem como das competências essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Desta forma, o profissional de Educação reconhece que cada aluno possui interesses, necessidades, ritmos e capacidades de aprendizagem diferentes, e procura dar resposta a essa diversidade, adotando uma prática educativa com base na inclusão e equidade (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, Estanqueiro, 2010). Para além disso, deve incentivar o respeito pelas diferenças culturais dos alunos e de todos os membros da comunidade educativa, valorizando-os, e assegurar o apoio e cooperação na sinalização de crianças com necessidades de suporte, proporcionando-lhe um ambiente inclusivo (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4º).

No 1ºCEB, a gestão do currículo é realizada de modo articulado, ao encargo de um docente, uma vez que esta valência é caracterizada por um regime de monodocência. O profissional de Educação deste ciclo é responsável pelo desenvolvimento global da criança, a nível académico e social, bem como a nível afetivo, emocional e moral. A monodocência exige ao profissional de Educação do 1º CEB uma maior responsabilidade em relação ao desenvolvimento holístico da criança, na medida em que permite que este identifique e observe reflexivamente as necessidades e interesses da turma e de cada aluno, bem como as

suas especificidades e características, de modo a desenvolver uma prática educativa com base naquilo que observa (Silva, 2005).

Neste sentido, importa salientar a importância da articulação curricular no 1º CEB, uma vez que esta pode ser considerada a chave do processo curricular. Esta articulação consiste na interligação de saberes, procedentes de diferentes campos de conhecimento, e promove o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, que surgem de situações da vida real do aluno e são mais inclusivas, significativas e interessantes. Além do mais, permite a integração e interligação de conhecimentos, valores, atitudes e a cooperação entre escolas e profissionais de Educação (Leite, 2012). Nesta esfera, importa mencionar três conceitos fundamentais que relacionam as diferentes disciplinas e os seus conteúdos, nomeadamente a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. De acordo com Leite (2012), a articulação multidisciplinar é uma organização em que as diferentes disciplinas mantêm as fronteiras de conhecimento entre si e estabelecem relações entre elas. Já a interdisciplinaridade valoriza as disciplinas que se interrelacionam com processos de comunicação e integração de conteúdos e conceitos essenciais que permitem uma visão global. Por fim, a transdisciplinaridade não tem fronteiras entre as disciplinas, mas mantém a base dos conhecimentos (Leite, 2012).

As escolas têm a possibilidade de gerir o currículo de forma flexível e autónoma, tendo sempre em consideração as recomendações e competências previstas no PASEO, de modo a tornar o ensino mais interessante e cativante para os alunos. Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, deve haver um trabalho interdisciplinar e de Projeto, onde o papel do aluno é valorizado de modo a conseguir construir aprendizagens significativas. Concomitantemente, para obter essas aprendizagens é necessário que haja tempo para a realização de práticas que promovam a articulação curricular e que permitam a diversificação de estratégias e ferramentas de avaliação, de modo a ser possível o desenvolvimento de competências que vão ao encontro dos documentos orientadores, principalmente ao nível da pesquisa e capacidade de trabalhar com autonomia e com base na cooperação (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Nesta ótica, o profissional de Educação deve realizar uma gestão do currículo tendo como base a contextualização e articulação de saberes, de modo a proporcionar a construção de aprendizagens significativas nas diferentes áreas curriculares, permitindo o

desenvolvimento integral e holístico. Com efeito, o profissional de Educação deve optar por uma pedagogia de participação e evitar as práticas tradicionais, uma vez que estas últimas privilegiam a transmissão de informação, baseando-se em práticas pedagógicas repetitivas, onde o aluno não tem um papel ativo na sua aprendizagem. Numa pedagogia de participação, o profissional de Educação detém um papel importante, no que diz respeito à organização do ambiente, à escuta, observação e resposta a todos os interesses e necessidades dos alunos. Neste âmbito, estes são vistos como seres capazes e ativos no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J., 2013). Concomitantemente, o profissional de Educação deve promover e desenvolver momentos de aprendizagem aos alunos através da descoberta, de forma a despertar o seu interesse, curiosidade, autonomia e empenho, que se irão refletir em aprendizagens ativas e significativas (Roldão, 2003).

Assim sendo, ao longo da PES, foram aplicadas diferentes metodologias, destacando-se a metodologia por Trabalho de Projeto, a metodologia de Rotação por Estações e uma aproximação à metodologia de Gamificação. Importa salientar que a mobilização de metodologias ativas permite que os alunos sejam o principal agente da sua aprendizagem, potenciando a sua participação e o trabalho colaborativo e cooperativo em todos os desafios propostos. Além do mais, torna a educação mais interativa, através da partilha de ideias e saberes e da utilização de diferentes materiais, tornando possível a construção de aprendizagens significativas (Quadros-Flores et al., 2019; Castro & Ricardo, 2001; Moran, 2015). Assim, é possível verificar que os métodos transmissivos não são os mais adequados para a compreensão de novas aprendizagens, ao contrário de uma prática mais participativa com base na partilha, reflexão, questionamentos, diálogos e experimentação, a qual motiva e desperta mais interesse por parte dos alunos. De facto, a opção por metodologias ativas, cria oportunidades para que os alunos sejam mais estimulados e utilizem os seus conhecimentos prévios para adquirirem novos (Moran, 2018).

Neste sentido, a integração de metodologias ativas nas práticas educativas leva a seleção de diversificadas estratégias e recursos que estimulam novas formas de ensinar, aprender e pensar (Quadro-Flores et al., 2015). Estas mudanças implicam o desenvolvimento de competências e capacidades que podem ser de pesquisa, compreensão e seleção de informação sobre o mundo que nos rodeia e a aplicação da informação e construção do conhecimento para divulgação. Considerando que vivemos num mundo onde o digital faz

parte da vida, é fundamental que os alunos desenvolvam capacidades de literacia digital, uma vez que esta desempenha um papel crucial nas transformações que ocorrem no mundo (Pereira, 2011). Deste modo, o profissional de Educação deve investir e desenvolver atividades que envolvam diferentes recursos, nomeadamente digitais, de modo a motivar e incentivar os alunos para a construção de aprendizagens significativas (Estanqueiro, 2010).

De acordo com Quadros-Flores et al. (2013), a escola precisa de ser revitalizada de forma a (re)construir novas utopias que estimulem a criação de um novo paradigma que sustente as exigências sociais. O currículo atual tem tendência humanista pelo que enfatiza o significado, a dignidade das pessoas, a autonomia e a inclusão, impondo “mudanças fortes no processo de ensino e aprendizagem e na utilização de variados recursos pedagógicos digitais alinhados com metodologias ativas de resolução de problemas” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886). Neste sentido, a seleção correta de recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação (TIC) satisfaz os alunos e permite que estes se envolvam mais nas atividades e trabalhem com motivação. Através desta e de uma aprendizagem significativa que atende a fatores afetivos e cognitivos cria um compromisso pessoal e fundamental neste paradigma que também é construtivista.

A utilização de recursos tecnológicos deve ser realizada com uma intencionalidade educativa, com o objetivo de os alunos conseguirem adquirir conhecimentos de uma forma dinâmica. Neste âmbito, as TIC têm incentivado o setor da educação, promovendo a igualdade e equidade de oportunidades no ensino. Assim sendo, os recursos digitais educativos possuem um meio potenciador do processo de ensino, na medida em que através deles é possível realizar um trabalho mais autónomo, de pesquisa, seleção e recolha de informações (Souza et al., 2017). Para além disso, recorrer às TIC também proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos acerca da temática em estudo, quer seja na realização de atividades de consolidação quer seja na pesquisa, recolha e seleção de informação. Ao longo da PES, foram privilegiados momentos de aprendizagem através de recursos digitais, que permitiram cativar e motivar os alunos na realização das atividades propostas.

Embora as TIC venham a ganhar cada vez mais destaque, os recursos analógicos ainda continuam a ser muito utilizados no 1º CEB. O manual escolar é um dos recursos mais utilizados nesta valência, na medida em que permite seguir o currículo e potencia as aprendizagens de todo os conteúdos. Nesta esfera, importa também mencionar outros

materiais, como por exemplo o de Cuisinaire, o MAB, sólidos geométricos e o ábaco, entre outros, que são fundamentais para a realização de uma prática educativa inovadora e despertam a atenção e interesse dos alunos por aprendizagens lúdicas e interativas. Desenvolver práticas com diferentes materiais estruturados, não estruturados e tecnológicos torna-as mais lúdicas e permite que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem num ambiente criativo e colaborativo (Quadros-Flores et al., 2011).

No que diz respeito à avaliação realizada no 1ºCEB, este é um processo regulador do ensino e da aprendizagem que permite a orientação do percurso escolar dos alunos e verifica as aprendizagens realizadas, tal como os conhecimentos construídos e as capacidades e atitudes desenvolvidas de acordo com as áreas de competência presentes no PASEO (Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho). Esta tem como objetivo principal “a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (Decreto-lei nº17/2016, de 4 de abril, artigo 23º). A avaliação assume-se como interna e externa. A primeira envolve a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa. A diagnóstica realiza-se sempre que seja considerado oportuno, uma vez que ajuda a definir estratégias de diferenciação pedagógica, por exemplo. Já a formativa, a utilizada ao longo da PES, tem um carácter contínuo e sistemático, onde o profissional de Educação deve recorrer a diferentes instrumentos de recolha de informação adequados às aprendizagens e às circunstâncias em que estas ocorrem. Por sua vez, a avaliação sumativa centra-se numa avaliação global das aprendizagens do aluno. Por fim, a avaliação externa corresponde às provas de aferição e finais de ciclo e aos exames nacionais (Decreto-lei nº17/2016, de 4 de abril).

De forma a concluir, importa salientar que o profissional de Educação, enquanto mediador e reflexivo, tem o papel fundamental de organizar e gerir o currículo, procurando metodologias ativas para valorizar o aluno na construção da sua aprendizagem e selecionando recursos digitais que favorecem a compreensão da realidade e o desenvolvimento holístico dos alunos. Para além disso, deve ter sempre em atenção os interesses e necessidades da turma e de cada aluno, de forma a conseguir incluir e dar resposta a todos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta a caracterização do contexto de estágio onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada, nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Primeiramente será apresentada uma descrição do centro de estágio onde se inserem as escolas da PES e de seguida as especificidades inerentes a cada um dos contextos do desenvolvimento da PES. Por último, neste capítulo será apresentada a metodologia de investigação que foi privilegiada e utilizada ao longo do período da PES, a metodologia de investigação-ação, bem como a descrição de algumas das suas características mais significativas para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas vivenciadas. É nos contextos que a aprendizagem das crianças e dos profissionais se desenvolve e, para isso, é fundamental compreender o que acontece neles e apresentar a identidade dos processos pedagógicos que ocorrem.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

O período da PES, nas valências de EPE e 1ºCEB, decorreu numa instituição de educação pública, sediada num Agrupamento de Escolas localizado no distrito do Porto. Este Agrupamento de Escolas beneficia de uma localização privilegiada, no que diz respeito ao fácil acesso a transportes públicos, nomeadamente de autocarros e metro.

O Agrupamento de Escolas integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3) e é constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino. Estes encontram-se geograficamente próximos e segundo o seu Projeto Educativo pretendem “ser uma instituição de ensino de referência e de excelência, destinada a todos os que a procuram, permitindo-lhes construir os seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem” (PEAM, 2021-2025, p.4). Através da análise do Projeto Educativo é possível verificar que este agrupamento, também, procura garantir a satisfação dos seus alunos e das famílias em relação à qualidade do ambiente escolar, oferecendo-lhes atividades pedagógicas inovadoras que permitam o desenvolvimento das suas capacidades, nomeadamente “pensar

e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade” (PEAM, 2021-2025, p.4). Com efeito, o agrupamento tem como princípios orientadores a formação de cidadãos responsáveis e autónomos que tenham os valores fundamentais da nossa sociedade e as competências essenciais para um ótimo desempenho escolar e social.

O Agrupamento de Escolas identifica como principal missão a promoção de um ensino exigente e de qualidade, a promoção da igualdade de oportunidades de ensino a todos os alunos e a formação de cidadãos dotados de competências da área do SABER e do SABER ESTAR, permitindo que estes sejam cidadãos livres, responsáveis e capazes de intervir e enfrentar as exigências da sociedade atual (PEAM, 2021-2025).

O Projeto Educativo deste agrupamento apresenta sete objetivos gerais, nos quais se destaca a garantia da igualdade de oportunidades de sucesso escolar, o desenvolvimento de competências e saberes que lhes permitam aprender e valorizar a educação ao longo da vida, a transmissão de valores de respeito, por tudo e por todos, e a promoção de conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa e, desta forma, conseguirem agir sobre o mundo enquanto bem a preservar. Contudo, o Projeto Educativo deste Agrupamento de Escolas não apresenta apenas os objetivos, mas também as suas principais fragilidades, entre as quais se destaca o contexto sociofamiliar e socioeconómico desfavorecido, a baixa escolarização de alguns Encarregados de Educação, as situações de indisciplina dentro da sala de aula e conflitos no recreio e a monotonia do percurso escolar dos alunos com mais dificuldades (PEAM, 2021-2025).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo será retratado o ambiente vivenciado na EPE, onde foi realizada a PES, e conseqüentemente será apresentada a organização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações entre os diferentes intervenientes. O contexto onde decorreu o primeiro período da PES integra três grupos de crianças na valência de Educação Pré-Escolar e quatro turmas na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico. O edifício é composto por dois pisos, no superior estão as salas do 1º CEB e no inferior encontram-se as salas do Pré-escolar e as zonas partilhadas por todos. O primeiro piso é destinado à EPE e é composto por três salas e

um espaço comum às mesmas, onde se encontram os cabides de cada criança, alguns armários de arrumos de materiais, uma banca com torneira, maioritariamente utilizado pelas auxiliares, duas casas de banho adaptadas à faixa etária das crianças e devidamente identificadas, o que promove o uso autónomo.

O espaço superior encontra-se dividido em duas partes, para uma parte as escadas de acesso são junto à cantina e para a outra parte o acesso é junto à entrada principal para as crianças da Educação Pré-escolar, de forma a proporcionar uma melhor organização da entrada das crianças. Este é constituído por cinco salas, duas casas de banho destinadas aos alunos e, também, uma banca com água utilizada pelas auxiliares, à semelhança da EPE. Ao lado de cada porta da sala encontra-se uma fila de cabides, onde as crianças podem colocar os seus casacos e outros pertences.

Para além destes espaços, específicos de cada nível educativo, a instituição apresenta ainda algumas áreas comuns, nomeadamente o refeitório, o polivalente, a cozinha, a biblioteca, a sala dos professores com casas de banho, uma sala de isolamento devido ao Covid-19 e o espaço exterior. Este é um espaço constituído sobretudo por cimento e o espaço verde é escasso. Em relação aos equipamentos existentes neste local, é possível encontrar dois escorregas, na zona direcionada à EPE, e dois campos de futebol, um de cimento e outro de relva sintética, na parte utilizada, principalmente, pelo 1º CEB. No chão encontram-se desenhados dois jogos tradicionais: a “Macaca” e o jogo da “Glória” e ainda um medidor de salto em comprimento. Ainda neste espaço, podemos encontrar uma pequena horta onde são cultivados alguns legumes. De facto, o espaço exterior era potenciador de diversos espaços úteis para as crianças desenvolverem aprendizagens, contudo deveria existir mais espaços verdes.

Neste sentido, o ambiente educativo deve estar adequado a todas as crianças para que, desta forma seja possível criar momentos de aprendizagem significativos. A criança deve estar motivada e com vontade de explorar e investigar e para que isso aconteça é necessário que o espaço educativo da sala lhe transmita tranquilidade, conforto e, sobretudo, segurança. Segundo Lopes da Silva et al., (2016), a organização do espaço deve ser flexível e dinâmica, ou seja, sempre que necessário o espaço deve ser modificado consoante os interesses, evolução e necessidades de aprendizagem das crianças.

No que reporta ao espaço da sala 1, onde foi realizada a PES, este estava organizado por diferentes áreas de interesse: a área da Expressão Plástica, a área da plasticina, a área da casinha, a área dos jogos de mesa, a área das construções e a área da biblioteca. Esta organização tinha como base o modelo pedagógico de HS, a qual permite o desenvolvimento de diferentes aprendizagens curriculares. Para além disso, é importante referir que o espaço que existia entre as diferentes áreas permitia às crianças e aos adultos a livre circulação pelo espaço e a observação de todos os elementos. Cada uma delas tinha disponível uma placa com o seu nome, uma fotografia e um desenho alusivo ao número de crianças que podiam estar em cada área e retângulos com velcro para cada criança colocar a sua fotografia, permitindo que estas conseguissem ver facilmente se tinham lugar na área escolhida.

No que diz respeito à área da casinha, esta era uma das áreas preferidas do grupo e onde mais brincavam ao “faz-de-conta”. A área era composta por uma cozinha e por um quarto. Na cozinha estava presente um fogão, um frigorífico, um lava-loiças, uma torradeira, uma chaleira, materiais característicos de uma cozinha, panos de limpeza e ainda uma mesa redonda com quatro cadeiras. No quarto, existia uma cama com um colchão, um bebé, uma cómoda, uma caixa com diferentes roupas e disfarces, que eram muito utilizados pelo grupo, e um espelho, onde as crianças, por exemplo, podiam observar o seu reflexo, contribuindo, assim, para a construção da identidade e autoestima. É importante realçar que o móvel onde tem o lava-loiças se encontrava a dividir a área do quarto e da cozinha, para que fosse visível para as crianças que se tratava de duas divisões da casa diferentes. Segundo Hohmann e Weikart (2009), na casinha, há espaço para brincadeiras quer individuais, quer em grupo, que implicam cooperação entre as crianças, uma vez que, tendencialmente, neste espaço as crianças imitam e recriam situações do quotidiano recorrendo a atividades de jogo espontâneo e simbólico.

A área dos jogos de mesa era constituída por uma mesa e por um armário de madeira com os respetivos jogos, que estavam ao alcance das crianças, tanto das maiores como das mais pequenas. Os jogos que estavam disponíveis eram de diferentes tipos, entre eles: puzzles, geoplano, jogos de contagens, jogos da memória, blocos padrão, entre outros. Todos os jogos promoviam a motricidade fina, o desenvolvimento do raciocínio, a capacidade de concentração e o desenvolvimento de competências matemáticas básicas, como por exemplo a contagem e a seriação. Cada criança ia ao móvel buscar um jogo e dirigia-se para a mesa

destinada para essa área, quando acabava de brincar guardava o jogo no respetivo lugar. Esta área era muito utilizada, sobretudo pelas crianças mais novas.

No que concerne à área da biblioteca, esta era constituída por prateleiras com alguns livros e um sofá. Nesta área estava também disponível um projetor, um computador e um banco, onde as crianças tinham a oportunidade de realizar alguns jogos que contribuía para o desenvolvimento do raciocínio matemático ou utilizar aplicações de pintar e desenhar. Ao explorar esta área, a criança vai adquirindo, progressivamente, bases para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da criatividade e sensibilidade estética, tendo ainda a oportunidade de contactar com diferentes tipos de texto. Foi possível observar que esta área não era muito utilizada pelo grupo, ao contrário do computador que era, de facto, muito utilizado por algumas crianças.

A área das construções estava localizada no tapete onde também se realizava o acolhimento. Era constituída por um tapete e por um móvel com diferentes caixas de madeira onde se encontravam os diferentes materiais de construção, como por exemplo legos, ferramentas, parafusos e blocos de madeira, uma pista, carros e animais. Nesta área, as crianças podiam usar a sua imaginação e criatividade para construir o que quisessem. Ao longo do tempo de observação, foi possível ver algumas construções realizadas pelas crianças como por exemplo cubos e um hospital, o que reflete a criatividade de cada um. Esta área despertava interesse por grande parte do grupo, principalmente pelas crianças mais velhas.

A área da Expressão Plástica era constituída por uma mesa com dez cadeiras, sendo que só as que tinham uma risca verde é que podiam ser utilizadas, por um quadro de giz e por um cavalete de plástico, onde se encontravam as tintas e os pincéis, e por todo o material de escrita e desenho. Nesta área as crianças, primeiramente, iam até ao móvel buscar as suas caixas de lápis, devidamente identificada com a fotografia de cada um, e depois deslocavam-se até à mesa para realizar o seu desenho. Nesse móvel, também, se encontravam as folhas brancas e duas caixas, uma azul para os trabalhos acabados e outra vermelha para os trabalhos não terminados. As crianças sabiam que quando não terminavam o trabalho tinham de o colocar na caixa vermelha e sempre que tivessem disponibilidade para voltar a esta área teriam oportunidade de o concluir.

A área da plasticina era a área mais pequena e era constituída por uma mesa e duas cadeiras. Cada criança tinha à sua disposição uma caixinha com a sua fotografia e um pouco

de plasticina. Após a observação, verificou-se que faltava plasticina e desta forma, a Educadora de Infância Cooperante fez massa de farinha para que as crianças conseguissem brincar.

Relativamente ao restante espaço da sala, este era amplo, composto por duas paredes com janelas, o que permitia a entrada de luz solar praticamente todo o dia e por duas portas, uma com acesso direto para espaço exterior e outra para o interior. Este fácil acesso ao espaço exterior era fundamental, na medida que permitia uma maior ligação a esse espaço. Os materiais encontravam-se ao alcance das crianças, potenciando assim a sua autonomia. É de salientar que tudo o que punha em causa a segurança das mesmas era guardado em armários e móveis mais altos, de forma a ficarem fora do seu alcance.

No que se refere às paredes da sala de atividades, estas eram utilizadas, principalmente, para a exposição de produções das crianças. A maioria era revestida com cortiça e papel colante colorido, o que facilitava na exposição de todos os trabalhos e registos realizados pelos diferentes elementos do grupo. Antes de serem expostos nas paredes, os trabalhos eram colocados a secar num fio com molas. O facto de os trabalhos serem expostos de forma visível para todos permite a valorização e reconhecimento das diferentes produções das crianças e, deste modo estas irão sentir que todo o seu empenho foi valorizado. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), os trabalhos expostos permitem comunicar pois representam os processos desenvolvidos, tornando-os visíveis para as crianças e os adultos.

Para além dos trabalhos expostos, nos placards também se encontravam instrumentos de pilotagem, característicos da Metodologia Escola Moderna (MEM), nomeadamente o quadro mensal das presenças (tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e os dias da semana), o quadro mensal do tempo (apresentado em forma de casa com os dias do mês), o quadro com as fotos das crianças e as idades, faróis de aniversário (um farol para cada mês e as fotografias das crianças colocada no seu mês de aniversário) e o quadro das emoções (construído pela díade durante a PES e que tinha como objetivo cada criança colocar um monstrinho de acordo à emoção que estavam a sentir). Com efeito, os instrumentos de pilotagem referenciados estavam ao alcance das crianças de modo a estas conseguirem preencher de forma autónoma. Estes instrumentos servem de apoio às crianças e ajuda o educador de infância a planificar, gerir e avaliar a atividade educativa (Santos, 2020).

No que concerne à organização do tempo, na EPE, as rotinas são um fator fundamental para o quotidiano da criança pois permite-lhe compreender e respeitar que existem momentos para tudo. Segundo Zabalza (1987), citado por Godinho (2016), a rotina diária faz com que as crianças ao terem de colocar cada coisa no seu lugar consigam adquirir importantes operações cognitivas de classificação. Posto isto, para que as crianças tenham conhecimento dos diferentes momentos em que podem explorar as diversas áreas, é importante que a rotina diária seja planeada e explorada com as mesmas. Segundo Lopes da Silva et al, (2016), as crianças devem participar na organização do tempo para que os diferentes momentos tenham sentido para cada criança. De manhã, às nove horas era dado início ao acolhimento das crianças pela Educadora de Infância Cooperante, educadoras estagiárias e assistente operacional. As crianças sentavam-se no tapete para cantar os bons dias, sendo que quando entravam na sala de atividades, autonomamente registavam a sua presença numa tabela de dupla entrada e colocavam o monstro com a sua emoção no respetivo quadro. De facto, e em concordância com Oliveira-Formosinho & Andrade (2011, p.26), este instrumento revela uma “imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo”.

Deste modo, no acolhimento, a Educadora de Infância Cooperante procurava promover a aprendizagem de referências temporais, através do questionamento sobre o dia da semana e a data. Em seguida, era identificada a letra do dia, para que a criança que tivesse essa letra como inicial do seu nome fosse realizar a contagem do grupo e o respetivo registo, permitindo assim a participação de todas as crianças. Este era realizado em conjuntos, o dos meninos e o das meninas, e para os comparar eram utilizados os sinais de maior, menor ou igual, permitindo o desenvolvimento de noções matemáticas. A mesma criança, depois da contagem, identificava como estava o tempo e registava no respetivo quadro, enquanto o restante grupo cantava a música alusiva a esse momento. Concluído o registo, era promovido um momento de diálogo onde as crianças tinham a oportunidade de partilhar novidades ou experiências vivenciadas.

Após este momento, desenvolviam-se diversas atividades pedagógicas e projetos orientado(a)s pela Educadora de Infância Cooperante e/ou exploração espontânea das áreas de interesse. Posto isto, seguiam-se os momentos de higiene, lanche da manhã e atividades

propostas pelo par pedagógico e pela Educadora de Infância Cooperante. Entre o meio dia e a uma e meia da tarde, decorria a pausa para almoço, seguida da exploração espontânea das áreas da sala ou do espaço exterior. Após o regresso à sala, desenvolviam-se atividades orientadas e/ou exploração espontânea das áreas de interesse, até às quinze horas, hora do lanche da tarde. Findado o lanche da tarde, algumas crianças terminavam a sua permanência no contexto educativo e as outras ficavam no prolongamento com a assistente operacional. Sendo parte integrante do tempo letivo, importa mencionar que, à segunda-feira, entre as onze horas e as doze horas, desenvolvia-se a aula de educação física e à sexta-feira, na parte da tarde, tinham aula de música, por docentes exteriores à instituição. À quarta-feira tinham o projeto das emoções antes do lanche da manhã, desenvolvido por uma psicóloga.

Neste sentido, apesar de se verificar uma organização estrutural do tempo, a Educadora de Infância Cooperante mostrou ser flexível, uma vez que se fosse necessário prolongava ou encurtava momentos e alterava atividades, de forma a trabalhar no sentido de satisfazer os interesses e as necessidades que as crianças apresentavam, em determinado momento.

No que diz respeito à organização do grupo, a PES foi desenvolvida na sala 1 com um grupo constituído por 19 crianças, sendo que 10 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. O grupo tinha as idades compreendidas entre os três e os cinco anos. É de realçar que nenhuma criança tinha Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Contudo, uma das crianças tinha um atraso global de desenvolvimento psicomotor, com maior incidência na área da linguagem e da comunicação e outra das crianças estava a ser acompanhada por uma Psicóloga. Para além disso, havia duas crianças com nacionalidades diferentes, tendo o Português como língua não materna. No entanto, foi possível observar que ambas as crianças tiveram uma boa adaptação, sendo visível a sua evolução ao longo dos dias. O grupo era assíduo e pontal e todos usufruíam do serviço de refeições servido na escola. A maior parte das crianças frequentava o prolongamento (AAAF), principalmente depois das três e meia da tarde.

Posto isto, afigurava-se um grupo heterogéneo com ritmos e níveis de aprendizagem e desenvolvimento diferentes. Este fator assume-se como um fator enriquecedor ao processo educativo, uma vez que ajuda e permite desenvolver o trabalho em equipa e o espírito de entreajuda, onde as crianças mais novas conseguem aprender com as mais velhas e vice-versa.

Para além disso, para um adequado desenvolvimento do grupo e das crianças, é importante e necessário uma prática educativa baseada na diferenciação pedagógica. Através de alguns momentos de rotina, como por exemplo a higiene, foi possível perceber que as crianças já eram muito autónomas e responsáveis.

Em relação aos interesses foi possível verificar através de uma observação da criança enquanto ser individual e enquanto agente integrado numa sociedade, que as crianças demonstravam interesses comuns e outros individuais (Lopes da Silva et al., 2016). No geral, o grupo tinha bastante interesse pelas atividades: motoras, musicais, de jogos didáticos e de construção e pelos momentos de leitura de obras literárias, “faz-de-conta” e por atividades no espaço exterior. Para além dos interesses do grupo, também foi possível verificar algumas necessidades de aprendizagem evidenciada, salientando-se: a dificuldade de articulação de certas palavras e sons, baixa capacidade de concentração, dificuldade em aceitar frustrações e insucessos e dificuldade em manter o foco durante períodos longos, como por exemplo a exploração de uma obra literária.

Nesta esfera, no que reporta às relações/interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes, estas são essenciais e necessárias para o desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Com isto, no que diz respeito às diferentes interações estabelecidas ao longo da PES, verificou-se que todas as crianças mantinham entre si uma relação saudável, destacando-se a ajuda e o respeito. Era perceptível a ajuda e a preocupação que as crianças mais velhas tinham em relação às mais novas, visto que as ajudavam sempre que fosse necessário. A relação que o Educador de Infância estabelece com as crianças e o modo que promove a participação destas em atividades fomenta as relações entre elas motivando à cooperação (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, durante a PES, observou-se que a Educadora de Infância Cooperante estabelecia uma relação de segurança, confiança e bem-estar com as crianças. Todos os dias eram promovidos momentos de diálogo, o que permitia à criança ser escutada e, conseqüentemente, incentivada a participar. Com efeito, a relação entre os profissionais de educação também deve ser baseada no trabalho colaborativo, de forma a existir um bom funcionamento do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Com isto, a Educadora de

Infância Cooperante e a assistente operacional colaboravam constantemente, o que tornava visível a comunicação e relação de confiança estabelecida.

A participação das famílias é fundamental, sendo que estas devem estar informadas sobre o processo educativo, havendo troca de informações e preocupações através de emails, recados levados pelas crianças e contacto telefónico, de forma a contribuir e participar no processo de desenvolvimento das crianças. A relação estabelecida entre a família e a instituição educativa é importante pois são dois contextos que contribuem para a educação da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta continuidade, a Educadora de Infância Cooperante privilegiava o contacto direto com os familiares, nos horários já estipulados ou procurando o melhor momento para ambos, como também nos momentos de partida e chegada das crianças.

Em suma, a restante comunidade educativa também deve ser incentivada a participar e a colaborar, promovendo um clima de patilha e comunicação, seja de forma informal como formal, através de parcerias com outras instituições, de modo a tornar os momentos de aprendizagem mais significativos (Lopes da Silva et al., 2016).

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

Toda qualidade de uma pessoa é intrinsecamente inserida, encontrando significado e plena expressão em um determinado ambiente (Martins & Szymanski, 2004, p.72).

No que diz respeito ao contexto onde foi realizada a PES na valência do 1º CEB, este integra alunos desde a Educação Pré-escolar até ao 3ºCEB. O seu espaço interior é constituído por três pisos bem organizados e de fácil acesso. No primeiro piso encontra-se a entrada principal, onde os alunos devem passar o seu cartão, a secretaria e um balcão de informações e de ajuda. Para além disso, este piso também é constituído pelas salas da Educação Pré-Escolar e do 1ºCEB, bem como pela reprografia/papelaria, biblioteca, sala dos professores, casa de banho dos alunos e dos professores, salas de apoio, duas salas de TIC, uma sala de yoga e um ginásio. Importa salientar que este piso tem acesso direto ao espaço exterior destinado ao Pré-Escolar e 1ºCEB. Este era constituído por um campo de futebol e um de

basquetebol e por um espaço verde amplo. Para além disto, tinha dois espaços com zonas cobertas, que tinham à disposição das crianças quadro de giz, jogos desenhados no chão, como por exemplo o da “Macaca” e da “Glória”. Neste sentido, a proximidade física dos espaços da Educação Pré-Escolar e do 1ºCEB favorece a transição educativa e uma comunicação viável e sustentável ao longo do ano.

Relativamente ao rés-do-chão, este tinha duas áreas de refeições, um auditório, bar dos alunos e polivalente e tinha acesso direto ao espaço exterior utilizado pelo 2º e 3ºCEB. No que toca ao piso superior, o último, este era utilizado pelos alunos que frequentam o 2º e 3º CEB, constituído por salas de aula e apoio, laboratórios, casas de banho e cacifos. Para além deste edifício, havia o pavilhão, onde se realizava atividades físicas, sobretudo para os alunos do 2º e 3ºCEB. De uma forma geral, o edifício recebia muita luz natural e havia um elevador que ligava todos os pisos, muito utilizado pelos alunos com mobilidade reduzida. Todos os alunos têm possibilidade de utilizar a biblioteca, quer seja para estudar, ler ou realizar trabalhos, que é, sem dúvida, um ponto positivo deste contexto, tal como o de haver sempre alguma auxiliar a vigiar e supervisionar os alunos durante os intervalos.

Corroborando com Vieira (2000), a sala de aula deve ser um espaço de fácil comunicação e interação, especialmente entre o professor e o aluno e entre os alunos. Neste sentido, no que concerne à organização da sala de aula, esta era ampla, acolhedora e com a dimensão essencial para a circulação dos docentes, de modo a estes conseguirem chegar e ajudar todos os alunos. Na entrada da sala, mais concretamente na porta e no espaço à volta, estava visível a exposição de trabalhos realizados pelos alunos, bem como informações essenciais sobre a turma, como por exemplo o horário. A intencionalidade educativa na exposição destes trabalhos resume-se à valorização das produções realizadas pelos alunos e permite que a turma e a restante comunidade educativa os consigam observar. Neste sentido, os alunos sentem-se respeitados, valorizados e orgulhosos dos seus trabalhos e o facto de estes serem expostos potencia a motivação e o desempenho na realização dos seguintes.

A sala de aula era constituída por onze mesas com dois lugares cada. Deste modo, algumas crianças ficavam sozinhas nas mesas, havendo lugares onde a professora cooperante e as mestrandas se podiam sentar para observar a turma, bem como para o apontamento de informações importantes. Quanto à disposição dos alunos, durante a observação, verificou-se que alguns mudaram de lugar, de acordo com as observações realizadas pela professora

cooperante, tendo em conta as necessidades evidenciadas por cada um. As mesas estavam distribuídas em três colunas, isto é, a coluna do meio ficava virada de frente para o quadro e as colunas das laterais estavam de frente uma para a outra. Neste sentido, a disposição das mesas permitia a realização de trabalhos de grupo e de debates, contudo alguns alunos tinham de se virar para trás ou deslocar a sua cadeira para mais próximo dos colegas. Esta disposição só sofria modificações quando eram realizados trabalhos de grupo que exigiam algumas trocas de lugares, caso contrário mantinha-se sempre igual.

No que reporta aos materiais, a sala dispunha de um quadro branco, utilizado sobretudo para a correção de exercícios, bem como para a projeção de conteúdos do computador. O facto de ser possível escrever por cima do que está exposto é fundamental, na medida em que permite a realização e explicação de exercícios de uma forma mais fácil. Neste sentido, a professora cooperante permitia que todos os alunos realizassem exercícios no quadro e esclarecia todas as suas dúvidas. Relativamente a recursos didáticos, apesar de na sala não haver muitos, a professora cooperante tinha a possibilidade de requisitar sempre que fosse necessário, tais como o MAB, blocos lógicos, entre outros. Na secretária da professora cooperante existia um computador, uma impressora e os manuais escolares. Para além deste espaço, a professora cooperante dispunha de um armário, onde eram guardados trabalhos dos alunos e materiais essenciais para o desenvolvimento de algumas atividades, como por exemplo computadores. Importa mencionar que cada aluna dispunha de uma caixa, onde guardava o seu material escolar, tal como o caderno diário, os livros e trabalhos realizados em sala de aula. Neste sentido, e uma vez que a professora cooperante não mandava trabalhos de casa, os alunos deixavam sempre os seus materiais na sala de aula, dentro da respetiva caixa. Contudo, quando algum aluno não acaba os exercícios na sala de aula, levava os livros para casa e terminava.

Em relação às paredes da sala, tal como acontece na EPE, estas desempenham uma função pedagógica importante, na medida em que proporcionam a comunicação com a restante comunidade educativa e permitem a exposição e valorização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Com efeito, o sentido estético e artístico dos alunos, bem como a sua criatividade estão a ser valorizados, e deste modo é atribuído mais significado aos momentos vivenciados durante o desenvolvimento das aulas. Corroborando com Arends (2018), a exposição e valorização dos trabalhos dos alunos traduzem-se em efeitos cognitivos

e também emocionais de elevada importância. Para além disso, também eram expostos recursos didáticos alusivos a diferentes temáticas, o comboio dos aniversários e as regras de sala de aula. A sala de aula tinha ainda disponível uma bancada de cimento com um lavatório para a limpeza e secagem das mãos e armários de arrumação, que eram poucos usados pela professora cooperante. Os recursos didáticos expostos nas paredes, como por exemplo as tabuadas, tempos verbais e classificação das palavras quanto à acentuação, tinham como principal objetivo ajudar os alunos com mais dificuldade.

No que diz respeito à turma, a PES desenvolveu-se numa turma do 4.º ano constituída por 20 alunos, sendo seis do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos. É de realçar que uma das alunas estava sinalizada com NAS, devido à baixa capacidade de visão. Neste sentido, a aluna tinha, também, um PEI, ou seja, um programa realizado pela escola para os alunos com NAS, que continha todas as necessidades do respetivo aluno e sofria alterações consoante a evolução do mesmo. Desta forma, a aluna tinha sempre ao seu lado um monitor que permitia aumentar os documentos, de forma a esta conseguir observar e perceber o que estava escrito. Para além disto, às terças-feiras, quartas-feiras e quintas-feiras, a aluna era acompanhada por um profissional de Educação que ia à sala durante 1h ajudá-la no que fosse necessário. Deste modo, todas as planificações foram elaboradas tendo em conta as necessidades da aluna, na medida em que todos os documentos foram impressos em tamanho A3 para facilitar a sua visualização.

De um modo geral, a turma era caracterizada não só pelo seu interesse e motivação na aprendizagem de novos conteúdos, como também pelo seu comportamento, que era calmo e adequado a uma sala de aula. De facto, através da observação da turma verificou-se que nos momentos de aprendizagem de novos conteúdos, os alunos mostravam-se bastante empenhados e curiosos, partilhando e argumentando sempre as suas ideias, tornando assim o processo de aprendizagem mais significativo. No entanto, alguns alunos revelavam pouca autonomia e dificuldades em acompanhar alguns dos conteúdos abordados, ao contrário de outros que tinham um ritmo de aprendizagem mais rápido e necessitavam de ser frequentemente desafiados e motivados. Contudo, importa salientar que as crianças com mais dificuldades, quando eram devidamente integradas e orientadas, conseguiam obter um bom desempenho de aprendizagem.

Ao longo da PES, verificou-se que o método mais utilizado pela professora cooperante era o tradicional. Desta forma, os manuais escolares eram o recurso mais utilizado, bem como as fichas de trabalho relacionadas com os diferentes conteúdos de aprendizagem. No entanto, algumas vezes, a professora recorria à Escola virtual para projetar alguns exercícios do programa, de modo a tornar mais interativa a sua explicação e correção. Para além da prática educativa lecionada pela professora cooperante, era também desenvolvido um projeto com a turma, por parte de duas psicólogas, sobre as profissões, constituído por 11 sessões, de uma hora cada uma. Este tinha como objetivo demonstrar as várias profissões que existem e explicar que todas elas podem ser realizadas tanto por homens como por mulheres. Nas primeiras sessões, os alunos identificaram e desenharam a profissão que gostariam de ter no futuro. Posteriormente, as sessões foram desenvolvidas por Encarregados de Educação que explicaram quais eram as suas profissões e o que faziam no seu trabalho.

Em relação aos interesses da turma, evidencia-se o gosto pela Área do Estudo do Meio, pelo trabalho em grupo, pela utilização das TIC e pelas atividades de Expressão Plástica. Neste sentido, todos estes interesses foram desenvolvidos nas planificações realizadas pelo par pedagógico, destacando-se os trabalhos de pesquisa com a utilização das TIC, o que despertou um maior interesse e empenho dos alunos no desenvolvimento das atividades. Para além disto, verificou-se que a turma demonstrava, também, um grande interesse pela realização de diálogos, onde tinham a oportunidade de partilhar e argumentar as suas ideias. Desta forma, é valorizado e respeitado o papel ativo que a criança tem, bem como o contributo que lhes é atribuído para a realização de aprendizagens significativas (Cohn, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Nesta esfera, no que reporta às dificuldades dos alunos, destaca-se a falta de atenção, dificuldade a nível do léxico e produção de textos e a falta de autonomia na realização das tarefas propostas pela professora. Neste sentido, alguns alunos limitavam-se a copiar a resolução dos exercícios depois destes já estarem corrigidos. Desta forma, verificou-se a necessidade de se promover momentos de leitura e escrita, bem como diferentes tarefas que estimulem a autonomia.

No que diz respeito à rotina diária dos alunos, estes tinham aulas todos os dias, das nove horas da manhã até às quatro horas da tarde, exceto às segundas feiras que terminavam às cinco e meia da tarde. Os intervalos aconteciam das dez e meia até às onze, na parte da manhã, e das quatro às quatro e meia, na parte da tarde, sendo a hora de almoço entre o

meio dia e meio e as duas horas da tarde. Importa salientar que nos dias em que a componente letiva lecionada pela docente titular acabava mais cedo, os alunos tinham a oportunidade de realizar Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo estas Educação Física, Oficina da Música, Oficina do Teatro, Oficina das Ciências e Oficina das Artes. Para além disso, às segundas-feiras e quartas-feiras os alunos tinham Inglês das onze e meia da manhã até ao meio dia e meio. Apesar de a professora cooperante ter um horário estipulado para cada uma das áreas, nomeadamente Português, Matemática, Estudo Meio e Artes Plásticas, a gestão do tempo era flexível, sendo esta uma característica essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que permitam a articulação curricular (Leite, 2012).

No que reporta às relações/interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes, observou-se que as crianças mantinham uma boa relação entre si, evidenciando-se a entreatajuda, o apoio e o respeito não só entre eles, como também com a professora cooperante. Neste sentido, ao longo da PES foi possível verificar que havia uma forte ligação sentimental entre todas as crianças e a professora cooperante, que já os acompanhava desde o 1ºano. É importante enaltecer o respeito e inclusão que todos mantinham em relação à aluna com NAS, ajudando-a sempre que era necessário. Para além disto, importa ainda salientar as relações estabelecidas entre profissionais de Educação, nomeadamente no que toca a questões de cooperação e partilha de estratégias. Em relação à restante comunidade educativa, os alunos mantinham uma boa relação com todos, destacando as auxiliares presentes nas áreas direcionadas para o 1ºCEB.

A relação entre a escola e a família deve ocorrer num ambiente de partilha e proximidade, de modo a conseguirem proporcionar à criança condições essenciais para o seu desenvolvimento. Segundo Matos & Pires (1994), a família e a escola são os principais contextos de interação e formação humana. Neste sentido, de um modo geral, os Encarregados de Educação apresentavam um grande interesse no percurso dos seus educandos, mantendo contacto direto com a professora via email. Para além disso, a professora cooperante tinha estipulado um horário de atendimento para os encarregados de educação.

Para terminar, em relação ao processo de avaliação destes alunos, este realiza-se diariamente através das atividades desenvolvidas ao longo das aulas. Contudo, o grupo de

profissionais de Educação do 4.º ano constrói fichas de avaliação que normalmente são realizadas no final de cada período.

2.3 METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO

Nos últimos tempos, a nossa sociedade tem vindo a evoluir, existindo diversas mudanças em várias esferas, sendo a Educação uma delas. Posto isto, os profissionais dessa área devem estar em constante acompanhamento e adaptar a sua prática a essas transformações. A investigação sobre as práticas educativas permite o desenvolvimento do profissional de Educação, uma vez que é necessário adotar uma postura reflexiva e crítica sobre a ação educativa.

Efetivamente, a formação contínua dos profissionais de Educação é fundamental para todas as mudanças que vão acontecendo na educação. Com isto, o profissional de Educação deve atualizar todo o seu conhecimento, desenvolver competências práticas e refletir sobre elas, participar em projetos de investigação e em trabalhos de divulgação. Para que uma educação seja verdadeiramente inovadora deve ter como base uma atitude investigativa, na medida em que o profissional de Educação terá de observar, problematizar, interrogar a realidade e construir soluções alternativas (Cardoso, 2014).

Assim sendo, ao longo deste subcapítulo será analisada a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES, sendo esta a metodologia de investigação-ação. A Investigação-Ação (I-A) configura uma metodologia que privilegia que o profissional de Educação assuma uma atitude reflexiva e investigadora perante as suas práticas. Esta contribui para a formação de um profissional reflexivo pois permite a resolução de problemas concretos e um maior aprofundamento do pensamento em diversas dimensões, o que ajudará a consolidar a consciência e força de identidade do corpo profissional dos profissionais de educação (Alarcão, 2001).

Neste sentido, uma das potencialidades da I-A é tornar profissionais reflexivos e intervenientes no contexto em que estão inseridos, de forma a criar práticas pertinentes e adaptadas às situações com as quais trabalham, cujo objetivo é promover a mudança social (Mónico et al., 2017). Desta forma, o papel do profissional de Educação é muito importante na medida em que este deve refletir sobre as suas ações, visões e crenças, com o objetivo de

desenvolver ações, para os alunos e com os alunos, pois compete-lhe interpretar os sinais emergentes para o qual preparam as crianças e os jovens, cuja formação foi confiada aos professores (Alarcão, 2001).

De uma forma geral, a metodologia em análise permite não só melhorar o ambiente e o sucesso escolar, mas também contribui para o bom desenvolvimento educativo, fornecendo a possibilidade de todos aprenderem e se integrarem. Além do mais, também permite que o docente aumente o seu conhecimento e competências profissionais, através da investigação que este realiza sobre a sua prática (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo do tempo, a metodologia I-A tem sido apresentada com várias definições, as quais nem sempre representam perspetivas idênticas, por parte de diferentes autores. No entanto, através da tabela seguinte, é perceptível que em todas as definições é mencionada a importância de haver uma ação e reflexão crítica, de modo a melhorar e a encontrar respostas para a investigação que está a ser realizada.

Tabela 1

Diferentes definições do conceito da Metodologia Investigação- Ação

Autores	Definição da MIA
Kemmis (2007), citado por Cardoso (2014)	Uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.
Elliott & Manzano (2000)	Estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.
Coutinho et al. (2009)	Conjunto de metodologias de investigação que incluem ação e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que se alterna entre a ação e reflexão crítica.

Segundo Kemmis (2007), citado por Menezes et al. (2017), a I-A decorre num processo cíclico e dinâmico, que engloba quatro fases: a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Com isto, esta metodologia permite encontrar uma solução para um problema e, devido à existência da reflexão após a ação, permite a introdução de alterações. Para ser possível o conhecimento do ambiente e a sua intervenção de modo fundamentado, é necessário saber observar (Estrela, 1984). Esta fase é fundamental pois desempenha um papel crucial ao longo de toda a ação pedagógica, uma vez que é através desta que são recolhidas informações relacionadas com todo o contexto, seja do espaço, das crianças ou de outros aspetos, fatores

de elevada importância para uma correta adaptação, planeamento e avaliação. Neste sentido, a observação tem como objetivo principal a recolha sistemática de dados que são necessários para obter informação importante, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo. Esta pode ser direta ou indireta e para isso podem ser utilizados vários métodos e técnicas de pesquisa (Menezes et al., 2017).

Relativamente ao processo de observação que se realizou ao longo da PES, destaca-se a participante, direta, sistemática e intencional (Estrela, 1984). De forma a ser realizada uma melhor observação, tanto do espaço da instituição como do grupo, foi necessário recorrer a diferentes técnicas, tais como o preenchimento de grelhas de observação, guiões de pré-observação, registos fotográficos e ainda a construção de narrativas colaborativas. Outra técnica fundamental para o momento de observação durante a PES foi a construção de um diário de formação, que permitiu o registo dos dados recolhidos como por exemplo informações sobre o grupo, sobre as crianças em geral e em específico, assim como de atividades, diálogos e interações. Com efeito, o diário assume uma técnica de narrativa que permite recolher observações, reflexões, interpretações e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar e a melhorar a sua prática. Todas estas técnicas facilitaram e permitiram um melhor conhecimento sobre a realidade (Mónico et al., 2017).

Relativamente à fase da planificação, procedeu-se à realização de planificações, de carácter flexível e integrado. Estas eram construídas tendo em conta os dados já recolhidos, através da observação e reflexão realizada, e permitiam responder às necessidades das crianças bem como aos seus interesses. Com efeito, planear implica refletir sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, sendo necessário prever atividades e experiências que permitam uma aprendizagem significativa e organizar os materiais necessários para a sua realização (Lopes da Silva et al., 2016).

As planificações realizadas ao longo da PES assumiram uma periodicidade semanal com base na observação e reflexão contínua, que permitiu a articulação entre as diferentes atividades e áreas curriculares e resultou no desenvolvimento de uma prática com sentido essencial para a articulação de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Para a construção destas planificações recorreu-se a uma reflexão e análise dos interesses e necessidades do grupo. As planificações semanais para além de permitir o estabelecimento de um fio condutor entre os

mesmos, também proporciona a compreensão e evidência da evolução do processo de aprendizagem das crianças. É importante salientar o apoio recebido ao longo da realização das planificações, tanto pelas docentes supervisoras como pelas docentes cooperantes.

No que diz respeito à fase da ação, esta deve ser entendida como deliberada e controlada, ou seja, consiste numa variação reflexiva da prática (Cardoso, 2014). Nos momentos de ação desenvolvidos na PES, procurou-se sempre dar atenção, espaço e voz às crianças. Com isto, foram desenvolvidos vários diálogos e partilhas de opiniões, essenciais para a elaboração de novos projetos.

Neste âmbito, posteriormente ao momento da ação revelou-se fundamental realizar uma reflexão crítica, sendo esta uma das etapas da metodologia Investigação-Ação. De acordo com Schön (1992), citado por Oliveira & Serrazina (2002), existem três tipos de reflexões, nomeadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Todos os tipos de reflexão devem estar presentes na atividade do profissional de Educação enquanto ser reflexivo e investigador das suas próprias práticas. Os dois primeiros tipos de reflexão, mencionados anteriormente, são os mais “reativos”, sendo que o primeiro ocorre durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação, e o segundo acontece depois da prática ter sido realizada (Coutinho et al., 2009). A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional de Educação a evoluir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ao longo da PES, a reflexão prévia à prática teve sempre como base a observação realizada, as reuniões com as docentes cooperantes e supervisoras. Em relação às reflexões após a ação, estas foram desenvolvidas através de narrativas colaborativas e diálogos com as docentes supervisoras e cooperantes. Todos os momentos de observação, planificação, registo de informação, reflexão e avaliação estão interligados entre si e são fundamentais para o desenrolar da I-A. Para concluir, a metodologia Investigação-Ação foi essencial para a prática educativa desenvolvida, uma vez que permitiu o desenvolvimento de experiências pedagógicas que iam ao encontro do interesse e necessidades das crianças e a possibilidade de estas construírem o seu paradigma socioconstrutivista.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para a realização das ações educativas, o profissional de Educação deve ter em conta o desenvolvimento holístico das crianças, suportando a sua prática em referenciais teóricos e legais, sendo capaz de os articular, de uma maneira fundamentada e integrada. Neste seguimento, ao longo do presente capítulo, serão apresentadas as ações desenvolvidas durante o período de PES, que tiveram em conta o quadro teórico apresentado no Capítulo I, bem como o contexto e o grupo de crianças analisado no Capítulo II.

Neste sentido, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, nomeadamente um referente às ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de EPE e outro relacionado com as ações pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1ºCEB.

3.1 AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EPE

A ação educativa necessita da articulação contínua entre a teoria, pressupostos teóricos legais, e a prática, bem como a ação pedagógica desenvolvida, de forma a proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem significativa, realizando, assim, uma prática com intencionalidade educativa, com enfoque na valorização da criança ao nível sócio emocional, cognitivo e motor. Deste modo, as necessidades e os interesses de cada criança do grupo foram considerados importantes e espelhados em todos os momentos e atividades desenvolvidas, potenciando o desenvolvimento holístico e uma construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo do período da PES, mobilizou-se a MTP, como referido no capítulo I, tendo sempre como base uma observação contínua, sistemática, participante e ativa. Assim sendo, foi possível identificar e compreender as necessidades e os interesses das crianças, bem como analisar as aprendizagens evidenciadas ao longo do período de PES. Para além da observação do grupo, também foi necessário realizar uma observação do ambiente educativo, tendo em conta que esta fase é um processo privilegiado para a recolha de informação, como é referido no capítulo II.

Nesta esfera, o processo de observação participante foi fundamental e uma das principais preocupações do par pedagógico. De facto, observar e interagir permite descobrir os interesses das crianças, os seus gostos, as formas de pensar e de comunicar com os outros e com o meio. Esta fase é fundamental para que sejam desenvolvidas atividades em concordância com os interesses das crianças, de forma a que estes se sintam mais motivados e empenhados, desfrutando assim de experiências significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a partir da observação atenta e participativa foram elaboradas planificações semanais com caráter flexível, visto que estas devem incluir as sugestões e os imprevistos, com o objetivo de desenvolver práticas educativas responsáveis e motivadoras, tendo sempre em conta a intencionalidade educativa. Através da observação realizada, foi possível verificar que a maioria das crianças evidenciava grande interesse e curiosidade em aprender e aperfeiçoar mais conteúdos relacionados com os dinossauros, visto que era uma temática muito mencionada pelas mesmas ao longo das semanas de observação.

Nesse sentido, com o desenvolvimento da primeira fase da MTP, através da definição da temática a abordar (O que queremos descobrir?), foi criado um espaço de diálogo com as crianças, privilegiando-se, num momento inicial, a partilha dos conhecimentos prévios das mesmas. Ao longo do diálogo, as crianças foram partilhando os seus conhecimentos e as suas ideias em relação aos dinossauros, tais como “Os primeiros dinossauros apareceram na água” (B), “Os dinossauros nasceram dos ovos” (G), “Eles já morreram há muitos anos” (T), “Existem milhares de espécies de dinossauros” (G), “Os dinossauros nasciam com penas” (R), “Os dinossauros apareceram primeiro que os homens das cavernas” (G). Sendo assim, estava encontrada a problemática do projeto, intitulada de “Quem apareceu primeiro? Os dinossauros ou os homens das cavernas?”.

Neste âmbito, foi desenvolvido um mapa conceptual com três perguntas chave, sendo elas as seguintes “O que já sabemos?”, “O que queremos saber” e “Como vamos descobrir?”. Concomitantemente, as crianças começaram a partilhar as suas dúvidas e o que gostavam de descobrir, como por exemplo “Como é que apareceram os ovos dos dinossauros?” (J), “Os dinossauros existiram ao mesmo tempo que os homens das cavernas?” (T), “Onde viviam os homens das cavernas?” (M), “O que comiam os dinossauros?” (S). Posteriormente, ao serem questionadas sobre como e onde iriam procurar as respostas para as suas dúvidas, as crianças responderam rapidamente que poderiam ver “nos livros da biblioteca” (J), a criança B. referiu

“Eu tenho um livro que fala sobre os dinossauros”, “Podemos pesquisar na internet” (R) e “No computador” (V).

Neste sentido, importa salientar que ao longo de todo o diálogo foi possível escutar e observar todos os interesses das crianças, de modo a respeitar a suas ideias bem como o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Concomitantemente, afigura-se imprescindível valorizar a participação de cada criança e a partilha de conhecimentos, na medida em que isso permite que estas sejam capazes de estabelecer relações entre os seus conhecimentos e os que irão construir, resultando em aprendizagens significativas. Desta forma, todas as ideias partilhadas foram registadas em papel, escritas pelo par pedagógico e ilustradas pelas crianças, para que todas conseguissem compreender o que estava lá representado (Coll et al., 2001).

Posto isto, deu-se início à fase II da MTP, que preconiza a planificação e desenvolvimento do projeto, privilegiando a tomada de decisões das crianças em relação ao que pretendiam descobrir e como o iriam fazer. Apesar da identificação da temática do projeto, é importante mencionar que a planificação deste foi flexível, tendo como principal objetivo responder às necessidades e interesses das crianças. O Educador de Infância deve ter um caráter ativo e em constante evolução e adaptação, tendo em vista todas as informações obtidas, de forma a proporcionar espaço para novas sugestões que possam aparecer durante o desenvolvimento do projeto. Para a planificação de todas as atividades pedagógicas, importa referir que o par pedagógico teve em consideração a articulação de todas as áreas de conteúdo, abrangendo dessa forma várias aprendizagens essenciais e significativas para todo o grupo. Por conseguinte, ao longo do capítulo serão abordadas apenas algumas atividades pedagógicas de todo o projeto, devido à estrutura do mesmo.

Neste sentido, iniciou-se a fase III, a execução, onde foram realizadas atividades pedagógicas que foram ao encontro das necessidades e interesses que as crianças manifestaram, dando-lhes a oportunidade de explorar e pesquisar acerca da temática do projeto. Para além disso, foi importante priorizar diferentes materiais e estratégias, com o intuito das crianças conseguirem criar, explorar e manipular de forma significativa e aprazível. Neste âmbito, tendo como ponto de partida os dinossauros, o projeto dividiu-se em três grandes temas, sendo eles o sistema solar, os dinossauros e os homens das cavernas (Lopes da Silva et al., 2016).

Após o surgimento da dúvida da criança M. “Onde viviam os dinossauros e os homens das cavernas?”, surgiu a necessidade de aprofundar e alargar os conhecimentos do grupo relativamente ao nosso planeta e a todo o sistema solar. Assim sendo, num momento inicial foi realizado um diálogo com as crianças, com o objetivo de observar se estas já detinham algum conhecimento sobre o planeta em que viviam. Em seguida, e de forma a dar início à descoberta do sistema solar, foi realizada uma leitura e análise da obra literária “Aqui estamos nós: apontamentos para viver no planeta Terra” de Oliver Jeffers. Através desta obra literária foi possível a observação do nosso planeta, bem como de todos os constituintes do sistema solar. Assim, este momento potenciou o desenvolvimento de competências enquadradas na Área de Expressão e Comunicação, tendo em conta que a exploração de obras literárias assume-se como uma atividade rica e completa, sendo importante e imprescindível realizar, visto que proporciona interações e a partilha de ideias, conceções e vivências. De facto, os livros despertam a curiosidade das crianças e ajudam-nas na construção do seu conhecimento (Mata, 2008).

Por conseguinte, as crianças ficaram entusiasmadas em aprofundar o seu conhecimento sobre esta temática, com especial enfoque nos planetas, no sol e na lua. Desta forma, urge a necessidade de realizar uma pesquisa de informações sobre as características de cada planeta, bem como do sol e da lua. Nesse sentido, as crianças, em pequenos grupos, utilizaram o computador e diferentes livros, disponíveis na biblioteca da escola e da sala, para pesquisar respostas às suas curiosidades e necessidades. De facto, potenciar e proporcionar às crianças o contacto com diversos livros de diferentes tipos de textos é importante, na medida em que lhes permite desenvolver diversas competências relacionadas, sobretudo, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Ribeiro, 2017). Para além disso, o grupo teve a oportunidade de visualizar todos os planetas em 3D, através da internet, e de observar o planeta terra em diferentes dimensões, através do *Google Earth*. Com a realização desta pesquisa, foi possível desenvolver a Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente em relação ao mundo tecnológico e utilização das tecnologias, que permitiu despertar um grande interesse e empenho nas crianças para o aproveitamento das TIC aquando a recolha de informação para as suas pesquisas.

Deste modo, em concordância com Brito (2010), na valência de Educação Pré-escolar, as crianças podem utilizar o computador para a realização de atividades pedagógicas que

assumam um significado real e que estejam inseridas num contexto integrado e social de aprendizagem. Para além disso, as TIC possibilitam a obtenção de respostas, de forma rápida, aos interesses das crianças e permitem expandir, enriquecer e implementar a grande parte dos objetivos curriculares, possibilitando um melhor conhecimento e compreensão do mundo. Importa salientar que as TIC foram valorizadas ao longo de todo o projeto, uma vez que foram desenvolvidas atividades pedagógicas de pesquisa, de forma a possibilitar e facilitar a descoberta de respostas para os interesses das crianças.

Neste sentido, as crianças sugeriram a construção do sistema solar em grandes dimensões para expor na sala de atividades. Assim, em concordância com Lopes da Silva et al. (2016, p.47), o Educador de Infância deve partir do que as crianças já sabem para que dessa forma sejam proporcionadas “experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística”. Neste seguimento, o grupo, juntamente com o par pedagógico e a Educadora de Infância Cooperante, principiou por relembrar todos os constituintes do sistema solar que gostariam de construir. Desta forma, para proceder a uma melhor organização do grupo, foram criadas três equipas, onde o líder de cada uma teve a oportunidade de escolher os restantes membros. Assim sendo, foi possível realizar o desenvolvimento de competências integradas na Área de Formação Pessoal e Social, na medida em que foi possível incutir a consciencialização democrática, onde se destaca o respeito pelo outro e pelas suas decisões e gostos, numa atitude de escolha das crianças para cada equipa. Concomitantemente, importa salientar que para descobrir o número de crianças que teria cada equipa, bem como com quantos planetas cada uma iria ficar, o grupo desenvolveu o raciocínio matemático realizando a divisão de crianças pelo número de equipas. De facto, é através desta forma e de experiências diversificadas que as crianças desenvolvem o sentido de número, no que toca à compreensão global e flexível dos números, das operações e das relações entre eles (Lopes da Silva et al., 2016; Maia, 2008).

Posteriormente, por meio da produção artística, envolvendo diferentes materiais como balões, folhas de jornal e cola, procedeu-se à construção dos planetas com recurso ao método de encher o balão e colar tiras de jornal, de modo a ficar com uma textura dura. Desta forma, as crianças valorizaram a reutilização de materiais, nomeadamente folhas de jornal, desenvolvendo uma consciência ecológica e a capacidade de adaptação a diferentes materiais

do seu dia a dia. É importante salientar que durante a realização desta etapa, as crianças tiveram a oportunidade de experienciar a colocação da cola com as mãos, despoletando um grande entusiasmo e interesse. Deste modo, mobilizar esta estratégia foi fundamental, visto que despertou o interesse e o gosto pela tarefa que se desenvolveu, de forma prazerosa por parte de todas as crianças, na medida em que foram proporcionados momentos de enriquecimento a vários níveis, como por exemplo ao da motricidade fina. Algumas crianças, inicialmente, tiveram receio em manipular a cola com as mãos, mas depois de encorajadas pelo par pedagógico e pela Educadora de Infância Cooperante, confrontaram a novidade com contentamento. Através das seguintes expressões das crianças é possível observar o quanto foi significativo para elas vivenciar esta experiência, “Estou a adorar mexer com as mãos na cola” (G), “Que fixe! (S), “colocar a cola com a mão no balão é mais fácil” (T).

Após a construção e secagem dos planetas, as crianças realizaram a pintura dos mesmos (figura 1), seguindo a mesma organização da etapa anterior. Através dos comentários das crianças, aquando a realização da atividade pedagógica, foi possível observar que estas tinham realizado uma aprendizagem significativa durante a pesquisa de informações, visto que sabiam as cores de cada planeta, bem como o seu nome. Todas estas aprendizagens foram observadas e visíveis nos diálogos desenvolvidos pelas crianças, como por exemplo “Estou a pintar o planeta Terra por isso tenho de pintar de azul e verde” (J), “O G. só meteu verde, mas o planeta Terra também tem azul (R), “O saturno tem um anel à volta dele, não nos podemos esquecer” (B). De facto, todas as crianças demonstraram que sabiam as cores de todos os planetas e mostraram-se disponíveis e entusiasmadas para pintar cada um deles.

Figura 1

Construção dos planetas do sistema solar



De seguida, as crianças foram questionadas sobre o que faltava para completar a construção do sistema solar, as quais responderam com certeza “Falta o céu”. Em consonância com Lopes da Silva et al. (2016), o profissional da Educação deve ter sempre em consideração as ideias e os interesses da criança, desta forma o grupo teve a liberdade de escolher como seria realizado o sistema solar e onde seria o melhor local para a sua exposição. Para esta etapa, o material escolhido pelas crianças foi papel de cenário, tintas e esponjas para realizar a pintura. De forma a completar a sua construção, algumas crianças desenharam e pintaram estrelas, de modo a ficar mais perceptível com o sistema solar. Concluída a construção do sistema solar, este foi colocado no teto da sala com ajuda da Educadora de Infância Cooperante, do par pedagógico e das crianças, no espaço escolhido por estas, com objetivo de priorizar, valorizar e respeitar a sua opinião (figura 2).

Figura 2

Finalização da construção do sistema solar



Com efeito, esta atividade pedagógica possibilitou a manipulação de objetos e materiais com texturas diferentes, proporcionando o desenvolvimento da motricidade fina, quer no recorte do jornal quer na colagem, da imaginação e da criatividade, dos sentidos (tato e visual), da construção a três dimensões e a relação grande e pequeno relativo ao tamanho dos planetas, lua e sol. Posteriormente, o grupo demonstrou interesse em descobrir como os dinossauros surgiram. Sendo assim, iniciou-se exploração da obra literária “O dinossauro”, de Manuela Bacelar. Neste âmbito, importa salientar que para realizar a transição dos temas dentro do projeto foi mobilizada a estratégia de leitura e análise de obras literárias, de modo a despertar o interesse e a curiosidade do grupo, bem como a sua atenção. Com a leitura e exploração de obras literárias, as crianças adquirem diversas competências relacionadas com

as diferentes áreas de conteúdo, conseguem desenvolver a sua criatividade e imaginação. Deste modo, o Educador de Infância deve fomentar o gosto pelos livros, desde os primeiros anos de vida. Para além disso, ao criar momentos de partilha de ideias e a leitura de obras literárias, permite que a criança se desenvolva, de forma interativa, como um bom falante e pensador (Lopes da Silva et al., 2016; Marchão, 2013).

Após este momento e a realização de mais duas atividades pedagógicas, as crianças evidenciaram a curiosidade em descobrir como nasceram os dinossauros. Primeiramente, o grupo dividiu-se em pequenos grupos, de forma a ser possível realizar uma pesquisa mais organizada e significativa, através do computador e de diferentes livros. É relevante referir que as diferentes pesquisas realizadas ao longo de todo o projeto proporcionaram uma maior adesão das crianças à área da biblioteca, o que demonstra a importância que este teve na vida das crianças. Com isto, a biblioteca tornou-se prioridade para algumas crianças, que a enriqueceram com mais livros, relacionados com a temática do projeto, os quais eram muito apreciados e manuseados por todos que lá passavam. Com isto, os livros disponíveis eram utilizados como fontes de suporte para todas as pesquisas e projetos do grupo e da Educadora de Infância Cooperante. As crianças devem ter a oportunidade de contactar com os livros, ouvir e ler histórias, sendo um dever da escola proporcionar esses momentos (Marchão, 2013; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

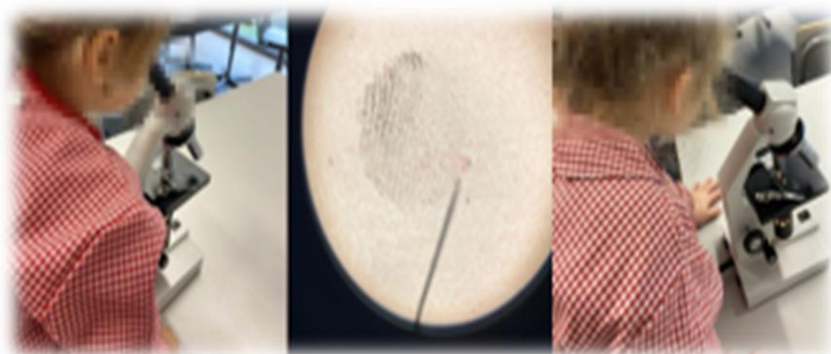
Para além disso, o grupo também teve a oportunidade de visualizar um vídeo alusivo ao nascimento dos dinossauros. Desta forma, as crianças observaram as diferenças entre os seus conhecimentos prévios e o que estavam a explorar, possibilitando que o seu léxico expandisse, captando a sua atenção, a capacidade de observação e o espírito crítico.

Neste seguimento, afigura-se fundamental realçar o papel das ciências na EPE, essencial para demonstrar o nascimento dos animais, principalmente dos dinossauros. Desta forma, a educação em ciências ostenta como uma das finalidades a oportunidade de as crianças se tornarem cientificamente cultas e capazes de interpretar e tomar decisões, de modo consciente e responsável. Neste sentido, o Educador de Infância deve promover um ambiente em que estas possam observar a ciência e construir experiências em relação a ela, uma vez que as imagens se desenvolvem desde cedo e são difíceis de mudar (Martins et al., 2009).

Neste sentido, as crianças ficaram entusiasmadas em aprofundar o seu conhecimento em relação à constituição da célula animal. Com efeito, desenvolveu-se uma atividade com a utilização do microscópio (figura 3), onde o principal objetivo era a observação de dois tipos de célula, da saliva e do sangue. Estas atividades permitem às crianças expandir o seu conhecimento e compreensão do mundo físico e biológico (Fialho, 2007). Ao longo de toda a atividade, as crianças ficaram entusiasmadas e ansiosas para conseguirem ver no microscópio, o que demonstra a importância da realização de atividades com diversos materiais, principalmente com os quais as crianças não têm muito contacto. Todos estes sentimentos eram expressados pelas crianças, como por exemplo “Que fixe!” (T), “Eu estou a ver uma seta apontar para a célula” (T), “Uau, estou a ver uma célula” (R).

Figura 3

Observação da célula no microscópio



De seguida, as crianças revelaram interesse em construir a representação da célula que tinham observado, como se pode verificar na figura 4. Desse modo, desenvolveu-se uma atividade que consistiu na construção de uma célula animal, com o objetivo de alargar e contextualizar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, possibilitando a estimulação da sua curiosidade natural e o desejo de saber e compreender mais sobre o mundo que as rodeia. Para a realização desta, a organização do grupo teve como base potenciar a ZDP, na medida em que foram definidos grupos de dois elementos, onde as crianças mais velhas conseguiam ajudar as mais novas, bem como as que ainda não conseguiam desempenhar a atividade de forma autónoma (Boiko & Zamberlan, 2001).

Figura 4

Construção da célula animal



Efetivamente, as crianças ao realizarem a atividade pedagógica em conjunto permitiu o desenvolvimento de competências remetentes à Área de Formação Pessoal e Social, no que toca à colaboração e partilha de conhecimento, que potenciam o processo de aprendizagem. Para a realização da atividade, disponibilizou-se diversos materiais para que as crianças conseguissem desenvolver a sua criatividade e imaginação, tais como diferentes algodões de croché, fita de cetim, tecido, cola, folhas brancas e materiais de escrita. Proporcionar às crianças atividades lúdicas onde ocorra a exploração de diversos materiais é fundamental e foi com base nesse contexto que se desenvolveu a atividade das células, bem como todas as outras enquadradas nas artes visuais. Além do mais, permite alargar as suas formas de comunicar e promover o conhecimento de si mesmas e do mundo (Morais, 2016; Vieira, & Condessa, 2017).

Durante a realização da atividade pedagógica, foi gratificante observar o entusiasmo e o empenho que as crianças expressavam, tanto na exploração dos diferentes materiais, “Estou adorar fazer isto com estes fios” (T), como na elaboração perfeita da sua célula, “L., temos de fazer uma roda mais pequena por causa do núcleo” (G). A exposição a fenómenos científicos, desde cedo, favorece uma melhor compreensão dos conceitos que serão apresentados mais tarde na vida da criança. Com isto, e em consonância com teorias construtivistas, a construção de aprendizagens, com base na observação, necessita de conhecimentos anteriores, sendo necessário mencionar estes conceitos mais cedo para que posteriormente sejam mais fáceis de construir (Martins et al., 2009).

Posteriormente, o grupo desenvolveu outras atividades relacionadas com os dinossauros, desde a descoberta das diferentes espécies até à prossecução dos objetivos definidos. Concluída a descoberta de que os dinossauros apareceram primeiro que os homens das cavernas, surgiu a dúvida “Onde é que moravam os homens das cavernas?” (I). Sendo assim, desenvolveram-se atividades pedagógicas do interesse e necessidade das crianças relativamente a este tema. Com efeito, a atividade de pintura rupestre em pedras foi a que despertou mais entusiasmo e curiosidade por parte do grupo.

Primeiramente, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar um vídeo demonstrativo, com imagens de diferentes pinturas e gravuras rupestres, com o objetivo de estes perceberem o que estava representado e onde se realizava. Quando questionados sobre o que observaram, as crianças responderam, com confiança, “Eles desenhavam o plano da caça” (R), “Eu vi a pintura de um cavalo” (V), “Eu acho que eles utilizavam a fogueira para conseguir fazer os desenhos” (B). De seguida, deu-se início à pintura das pedras através de pincéis e tintas. Esta atividade proporcionou o desenvolvimento da motricidade fina, a possibilidade de experienciar uma realidade diferente e objetos que despertam interesse e curiosidade e de competências ao nível da expressão artística (Lopes da Silva et al., 2016). Com esta atividade pedagógica, as crianças vivenciaram o quotidiano dos homens das cavernas e tiveram a oportunidade de elaborar desenhos num material com textura diferente da folha de papel (figura 5).

Figura 5

Pinturas rupestres em pedras



Durante este momento, as crianças começaram por realizar a pintura total da pedra com diversas cores, o que permitiu refletir que para elas foi mais gratificante realizar a pintura

desse modo, do que através da elaboração de desenhos rupestres. Contudo, duas das crianças realizaram a representação do que observaram no vídeo, realçando o que tinha elaborado “eu desenhei uma gruta e o céu” (G), “eu fiz um homem das cavernas” (V). Importa referir que as crianças tiveram a total liberdade para pintarem a pedra de acordo com o seu interesse e criatividade.

No que diz respeito à última fase do projeto, de acordo com a MTP, a fase de divulgação e avaliação deste, foi realizada online, através da construção de um padlet. Neste foram disponibilizadas todas as fases do projeto, bem como todas as produções artísticas e momentos vividos com e pelas crianças, durante o período de descoberta e de aprendizagem. Ainda no que diz respeito às publicações, importa referir que o par pedagógico teve o cuidado e a atenção de selecionar fotografias e vídeos, de forma equitativa, com o objetivo de incluir e valorizar todas as crianças. Através desta plataforma, os familiares conseguiram estabelecer interações com as mestrandas e com as crianças, comentando todas as publicações e dando a sua opinião e sugestões. Esta forma de interagir com a família foi, sem dúvida, fundamental, na medida em que todos os familiares conseguiram acompanhar todo o projeto. No que toca às aprendizagens construídas, é possível verificar que estes momentos possibilitaram o desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social, e promoveu as interações e relações com os outros, com base em valores e regras necessários à favorável convivência social (Mata & Pedro, 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao momento de avaliação, este foi realizado ao longo de todo o projeto com base na observação e registo, através de fotografias e vídeos, das produções artísticas das crianças, bem como dos diálogos desenvolvidos, onde foi perceptível que estas obtiveram aprendizagens significativas e aprofundaram o seu conhecimento em relação às temáticas abordadas. Desta forma, a observação permitiu ver a criança de diferentes ângulos com o objetivo de acompanhar todas as suas aprendizagens (Marchão & Fitas, 2014; Lopes da Silva et al., 2016).

Para além disso, na fase final, foi proporcionado um momento de diálogo e de partilha de tudo o que foi abordado durante todo o percurso, em conjunto com as crianças, para que se procedesse à avaliação final do mesmo (figura 6). Neste momento, as crianças identificaram todas as aprendizagens obtidas em relação ao sistema solar, aos dinossauros e aos homens das cavernas, demonstrando que encontraram todas as respostas para as dúvidas que

Em consonância com as OCEPE, a atividade de Educação Física permitiu às crianças a mobilização com mais precisão e coordenação e o desenvolvimento da flexibilidade e velocidade (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, dá-lhes a possibilidade de aprender a coordenar e diferenciar melhor os seus movimentos, bem como o aperfeiçoamento das suas capacidades motoras em situações lúdicas e de expressão e comunicação com os outros. Corroborando com o mencionado anteriormente, desenvolveu-se a atividade intitulada de “Corre, para e acerta!”, que teve como objetivos principais responder às necessidades evidenciadas pelas crianças relativamente à orientação espacial, lateralidade, contagem e identificação das cores (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, relativamente ao domínio da Educação Física, o Educador de Infância deve criar condições de exploração livre de espaço e de movimento. Desta forma, a atividade pedagógica foi desenvolvida no polivalente da escola e dividiu-se em dois momentos (figura 7). A primeira parte teve como principal objetivo a divisão silábica e a formação de grupos consoante o número de sílabas. Com este momento, e num espaço diferente ao habitual, o grupo conseguiu desenvolver a contagem, bem como a consciência fonológica, principalmente a consciência silábica, de uma forma divertida e ao mesmo tempo significativa, visível na satisfação e empenho com que as crianças estavam a realizar a atividade, mencionando que “Eu estou adorar fazer esta atividade” (G). No que concerne ao segundo momento, este foi desenvolvido com o intuito de proporcionar ao grupo momentos de aprendizagem relacionados com a orientação espacial, as cores e as partes do corpo. Para além disso, ainda foi possível criar uma situação de jogo, a qual permitiu despertar um grande entusiasmo e empenho em todo o grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 7

Atividade "Corre, para e acerta!"



Esta atividade pedagógica teve em consideração proporcionar às crianças momentos de aprendizagem significativa fora da sala de atividades, através da articulação das diferentes áreas de conteúdo, e o desenvolvimento de diferentes competências, tais como o respeito pelo outro, identificação das diferentes partes do corpo, orientação no espaço, a contagem, entre outras. Nesta esfera, é possível refletir que promover atividades num espaço diferente ao que as crianças permanecem mais tempo proporciona uma aprendizagem significativa e uma maior motivação em todo o grupo. Com esta atividade pedagógica, algumas crianças revelaram a dificuldade em gerir a frustração de não conseguirem ganhar, sendo necessário realizar um diálogo a explicar que o mais importante não é ganhar, mas sim participar e conseguir a aquisição de novos conhecimentos ao mesmo tempo que se estão a divertir (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à atividade pedagógica relativa ao domínio da Matemática, esta teve em consideração a dificuldade evidenciada por algumas crianças em identificar as cores e as figuras geométricas. Sendo assim, recorreu-se ao uso da robótica através da utilização do rato “Mateus”, que já era conhecido pelas crianças que frequentaram o contexto no ano anterior. Proporcionar a oportunidade de as crianças desenvolverem esta atividade pedagógica com o recurso à tecnologia, neste caso ao robô programável, foi fundamental e permitiu que a aprendizagem destas fosse mais produtiva, interessante e relevante. Além do mais, ao recorrer à robótica, as crianças aprendem a criar, planejar, resolver problemas e a programar, de modo a construir algo com uma finalidade, possibilitando a articulação com conteúdos das diferentes áreas (Direção-Geral da Educação, 2016).

Deste modo, num primeiro momento, a atividade foi desenvolvida em grande grupo com o objetivo de todas as crianças observarem como se programava o robô e qual o objetivo da atividade. Estas tinham à sua disposição diferentes percursos, nos quais haviam locais específicos que o robô tinha de passar antes de chegar ao queijo, neste caso eram figuras geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo). O profissional de Educação deve desenvolver atividades com as crianças que permitam observar e manipular objetos com diferentes formas geométricas, de maneira a que possam desenvolver a capacidade de as reconhecer. Após o desenvolvimento da atividade pedagógica, algumas crianças mostraram vontade em continuar, deste modo estas tiveram liberdade para o fazer e explorar, experimentar e imaginar outros percursos, sempre com ajuda das mestrandas. De modo a

concluir, a utilização de instrumentos tecnológicos permite uma aprendizagem significativa através de momentos lúdicos, que mobilizam estratégias que beneficiam, não só a criança, como também o Educador de Infância (Mendes & Delgado, 2008).

Ao longo de todo o percurso, as atividades pedagógicas desenvolvidas constituíram uma intencionalidade educativa diferente, procurando sempre colocar a criança no centro da sua aprendizagem e fora da sua zona de conforto ao contactar com diferentes materiais, instrumentos tecnológicos e realidades. Dessa forma, desenvolveram-se momentos únicos e estimulantes no quotidiano do grupo, capazes de despertar o seu interesse e vontade em aprender mais e respeitando as suas opiniões e necessidades. Para além disso, importa reforçar que todas as ações foram desenvolvidas para e com as crianças, tendo sempre em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, pretendeu-se apoiar o desenvolvimento holístico de cada criança, onde foram desenvolvidas as diferentes dimensões, nomeadamente sociais, físicas, culturais e emocionais, as quais estão interligadas entre si. Os momentos de observação foram essenciais para a realização de uma prática educativa significativa, contextualizada e articulada, tendo sempre em conta a diferenciação pedagógica, de forma a potenciar o desenvolvimento de competências e aprendizagens a todas as crianças. Os interesses e necessidades do grupo e de cada criança foram valorizados e respeitados, contribuindo assim para a construção de planificações que iam ao encontro destas e permitindo o seu envolvimento na gestão de todas as atividades (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo da PES, na valência da EPE, foi possível verificar que as relações são fundamentais em toda a ação educativa, uma vez que através destas se consegue desenvolver ações, estabelecer interações e potenciar emoções e experiências. Assim sendo, ao longo de todo este percurso houve a necessidade de observar todas as crianças e de oferecer a atenção e o carinho necessário para o seu desenvolvimento. Deste modo, foi possível construir uma relação adequada com todas as crianças, a qual contribui para o crescimento emocional e desenvolvimento transversal de cada uma. Além disso, é imprescindível evidenciar a importância do trabalho colaborativo entre a Educadora de Infância Cooperante, a supervisora institucional e o par pedagógico, na medida em que através da contribuição de

todas foi possível a realização de atividades significativas e bem contextualizadas (Mello & Rubio, 2013).

Os momentos de observação, planificação e reflexão sobre as ações desenvolvidas com as crianças foram essenciais para o desenvolvimento e aquisição de competências e estratégias úteis para a ação docente. Concomitantemente, cada momento vivido, durante este processo, revelou-se fundamental para a formação da mestrandia, visto que a realização de cada atividade, os momentos de partilha e de aprendizagem possibilitaram a construção de saberes e conhecimentos relevantes para o desenvolvimento das crianças, bem como para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional.

3.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Valorizamos uma escola humanizada, democrática e livre, em que cada sujeito possa buscar o conhecimento por conta própria e produzir algo de novo, “fora da caixa” (Neto, 2020, p.130).

As práticas desenvolvidas em contexto do 1º CEB, basearam-se num conjunto de atividades pedagógicas, que tinham como principal objetivo a aprendizagem holística, através da articulação dos saberes curriculares com o quotidiano e vivências dos alunos num contexto de sala de aula. Além do mais, os interesses, as necessidades e as curiosidades dos alunos foram sempre uma das principais preocupações para a elaboração de práticas educativas inclusivas. Neste sentido, e tal como mencionado no Capítulo II, foi necessário observar, planificar, agir e refletir ao longo da PES no sentido do melhoramento e transformação das práticas educativas.

Sendo assim, durante as primeiras duas semanas da PES neste contexto, foi possível observar a turma e cada aluno, com o objetivo de recolher elementos essenciais para responder aos seus interesses, potencialidades e dificuldades, de forma a realizar uma prática educativa com base na inclusão. Neste âmbito, os alunos foram observados individualmente e em grande e pequenos grupos, de forma a que todas as atividades pedagógicas fossem planificadas e executadas com significado e potenciando aprendizagens significativas a todos.

É de realçar que todos estes momentos de observação eram registados sistematicamente e de modo regular, com o objetivo de todas as dúvidas e interesses serem colmatados.

Em relação à elaboração das planificações, estas tiveram sempre em conta os gostos, necessidades e sugestões dos alunos através de momentos lúdicos e dinâmicos que proporcionassem a construção de novos conhecimentos com métodos diferentes àqueles que estavam habituados. Sendo assim, pretendeu-se planificar atividades pedagógicas criativas, de forma congruente com os objetivos curriculares e o projeto em desenvolvimento com a turma, recorrendo a estratégias e recursos diversificados. A flexibilidade curricular e a autonomia fornecida aos profissionais de Educação, de acordo com Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, permite que surgindo um tema pertinente para a turma, este possa ser abordado. Concomitantemente, a planificação pode ser reformulada e adaptada a possíveis situações imprevistas que podem ocorrer durante a ação.

As práticas desenvolvidas no contexto de 1º CEB, foram organizadas em unidades de aprendizagem e tiveram como base a metodologia de Trabalho de Projeto, já aprofundada no capítulo I e uma aproximação às metodologias ativas de Rotação por Estações e de Gamificação, onde foram privilegiados recursos e materiais didáticos diversificados, capazes de potenciar aprendizagens significativas a todos os alunos. De acordo com Freschi & Castro (2009), as unidades de aprendizagem são uma forma de organização de atividades que ajudam os alunos a relacionarem os conteúdos, concedendo-lhes um maior significado e relacionando-os com o mundo. Além do mais, permitem alcançar objetivos do currículo, promovem o pensamento computacional e ajudam a desenvolver a autonomia.

Ao longo de todas as unidades de aprendizagem pretendeu-se criar e realizar atividades pedagógicas onde houvesse uma articulação das diferentes áreas do saber, com o principal objetivo de os alunos desenvolverem diversas competências, indo ao encontro das AE e do PASSEO, como por exemplo a resolução de problemas e desafios, o trabalho colaborativo, aprofundamento das TIC e o seu poder de argumentação. Neste âmbito, em cada unidade de aprendizagem, procurou-se partir de questões-problema, de modo a desafiar os alunos a mobilizar e partilhar os seus conhecimentos prévios. Segundo Cardoso (2013), partir destas questões permite que os alunos fiquem motivados para a realização das atividades pedagógicas, nomeadamente no encontro de soluções, e que no fim discutam e confrontem as respostas dadas.

Nesta esfera, através da observação, foi possível verificar o grande interesse da turma pela descoberta do mundo. Assim sendo, procedeu-se à realização de um mapa conceptual, de forma a identificar quais os principais interesses e curiosidades evidenciados por todos os alunos, onde cada ideia e opinião foi escutada e valorizada. Através deste, foi possível verificar um interesse, motivação e curiosidade de toda a turma em aprofundar os seus conhecimentos em relação aos continentes e aos seus países. Neste âmbito, foi realizado um diálogo com a turma, onde foram colocadas as seguintes questões: O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos descobrir? de forma a ser perceptível os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema, bem como entender o que estes gostariam de explorar, como poderiam fazer e quais as suas dúvidas. Este momento de discussão e partilha correspondeu às duas primeiras fases da MTP, nomeadamente à definição do problema e à planificação e desenvolvimento de todo o trabalho a realizar. Neste sentido, o início do projeto seguiu as linhas orientadoras da MTP, a qual permitiu abordar problemas reais, explorar diferentes áreas do saber e mobilizar e desenvolver um conjunto de competências e valores potenciadoras de um desenvolvimento holístico e integrado (Castro & Ricardo, 2001).

Por conseguinte, o projeto realizado denominou-se de “4.ºD pelo Mundo” e teve como principal objetivo a exploração de todos os continentes do planeta Terra. Primeiramente, recorreu-se a uma votação para identificar o primeiro continente a ser analisado, bem como os seguintes. Importa salientar que utilizar o método de votação foi fundamental, uma vez que permitiu que o aluno tivesse um papel ativo e importante nesta decisão, onde a sua participação e opinião foi escutada, respeitada e valorizada. Neste sentido, a ordem escolhida para a análise dos continentes foi a seguinte: 1º África, 2º Europa, 3º América, 4º Oceânia, 5º Ásia e 6º Antártida.

Desta forma, deu-se início à terceira fase da MTP, a execução, que consistiu na realização de todas as atividades realizadas ao longo do projeto, que foram idealizadas e planeadas de modo a ser possível articulá-lo com os conteúdos abordados. Durante a construção das planificações foi tido em consideração os vários conteúdos inerentes ao 4.º ano de escolaridade, bem como os interesses e as necessidades dos alunos. Ao longo deste percurso, privilegiou-se o uso das TIC, através da utilização do computador, *tablets* e diversas plataformas digitais. No presente relatório, devido à impossibilidade de abordar todas a

unidades de aprendizagem, apenas serão refletidas e analisadas algumas das atividades dinamizadas no continente americano, asiático e antártico.

No que diz respeito à unidade de aprendizagem sobre o continente americano, esta era designada por “4.ºD pelo mundo: pelos caminhos da América” e tinha como questão-problema “Quais são as principais diferenças entre a América do Norte e América do Sul?”. Neste sentido, acerca desta unidade de aprendizagem serão apresentadas as duas primeiras atividades desenvolvidas com a turma, onde foi privilegiada a utilização de uma aproximação a uma metodologia ativa, nomeadamente à metodologia de gamificação, numa abordagem pedagógica de *escape room*. Importa salientar que foi a primeira vez que os alunos tiveram contacto com esta metodologia revelando um grande entusiasmo e importância por parte de todos os alunos. Esta metodologia permite o uso de estratégias, modelos, dinâmicas e elementos característicos de jogos em contextos educativos, tendo como principal objetivo a construção de conhecimentos e de aprendizagens significativas, através de uma experiência lúdica que motiva e envolve todos os alunos (Lázaro, 2019).

No início da aula, foi realizado um diálogo com a turma de forma a compreender quais os conhecimentos prévios que os alunos detinham sobre este continente, bem como os seus interesses e curiosidades. Posteriormente, estes tiveram a oportunidade de visualizar um vídeo descritivo sobre o continente americano, onde era possível observar a sua localização no mundo, as fronteiras marítimas, as diferentes culturas, os países do norte, centro e sul e o relevo. Anteriormente, os alunos receberam a indicação de algumas perguntas orientadoras acerca do conteúdo do vídeo, como por exemplo “Por quantos países é constituído o continente americano?” e “Onde fica localizado o continente americano?”. Esta atividade tinha como objetivo principal identificar o continente americano no mundo, bem como as suas principais características. Assim sendo, foi possível trabalhar conteúdos de Estudo Meio presentes nas AE, tal como a identificação de elementos naturais nas paisagens, identificação dos oceanos e dos hemisférios, o reconhecimento e valorização do património cultural e natural, bem como as características do relevo da América (Direção-geral da Educação, 2018a). Após este momento, foi realizado um diálogo com o objetivo de perceber e verificar se os alunos estiveram atentos ao vídeo, de modo a responderem corretamente às perguntas colocadas no momento anterior à visualização do mesmo. Com este momento, apurou-se que

a visualização de vídeos como o demonstrado desperta o interesse e capta a atenção de todos os alunos, traduzindo-se, assim, numa boa estratégia adotada.

Seguidamente, já com aprendizagens construídas relativas ao continente americano, os alunos foram desafiados a desenvolver um *escape room* sobre este, no qual colocaram em prática essas aprendizagens e construíram novas. Neste âmbito, foi essencial e fundamental organizar a turma em pequenos grupos, com o objetivo de os alunos desenvolverem competências que vão ao encontro do que está preconizado no PASEO, tais como a entreajuda, trabalho colaborativo e de argumentação, autonomia e partilha. Importa salientar que recorrer a este tipo de organização foi fundamental e essencial, uma vez que a turma não realizava com muita frequência atividades através da pedagogia de trabalho em pequenos grupos, em sala de aula, sendo mais privilegiado o trabalho individual (Oliveira-Martins et al., 2017). Tal como defende Calvo (2016), promover a cooperação entre os alunos é fundamental para aumentar a motivação e produtividade de todos na construção de novas aprendizagens. É de realçar que os alunos demonstravam um grande interesse por atividades em grupo, estando sempre a perguntar “Professora, hoje vamos fazer trabalhos de grupo?” (B) e “Eu gosto muito de realizar trabalhos em grupo, podemos fazer mais vezes?” (D).

No que diz respeito à realização do *escape room*, foi necessário recorrer às TIC, através do computador, sendo distribuído um por cada grupo. Neste sentido, um *escape room* implica que os alunos resolvam diferentes desafios com atividades baseadas na resolução de enigmas, puzzles, jogos, entre outros exemplos, cativando a atenção e motivação de todos, ao mesmo tempo que adquirem novas aprendizagens (Moura & Santos, 2020). Corroborando com Santos & Moura (2021), realizar uma aula com base numa metodologia de gamificação, principalmente a realização de um *escape room*, permite a construção de aprendizagens com base em problemas, cooperação, pensamento crítico e criativo. Para além disso, um jogo misterioso e enigmático cria um grande entusiasmo nos alunos, o que foi possível verificar durante a PES. Esta metodologia permitiu ainda a inclusão de recursos digitais que fomentaram a conceção de aprender a aprender, através de um trabalho ativo, construtivo e colaborativo (Andrade et al., 2019).

Neste sentido, no enredo do jogo, os alunos foram informados sobre o mistério que teriam de decifrar, ou seja, estes iriam ajudar um guia turístico, que ia realizar uma excursão com 20 turistas na América, a encontrar a folha com a frase que lhe indicava em que país seria.

Com isto, em cada nível encontravam-se as palavras que faziam parte da frase, exceto no primeiro nível que foi entregue num envelope para criar um ambiente ainda mais misterioso, como se pode verificar na figura 8. No fim, tinham de juntar todas as pistas que conseguiram e construir a frase, que o turista precisava, de forma correta, tendo em atenção todos os sinais de pontuação. Todas as regras do jogo, bem como todos os desafios, foram explicados logo no início e sempre que alguém tinha uma dúvida esta era esclarecida e colmatada pelo par pedagógico.

Figura 8

Atribuição da pista após a finalização do 1º Nível



No que diz respeito às regras desta atividade pedagógica, estas centravam-se na realização de cada desafio dentro do tempo estipulado, estar em silêncio para não incomodar os restantes grupos, no fim de cada nível deviam esperar por novas indicações e respeitar os restantes colegas, quer fossem do mesmo grupo ou de outro. Nesta esfera, os níveis correspondiam a diferentes países do continente americano, onde em cada um deles havia um desafio de uma área do saber diferente, nomeadamente Português, Matemática e Estudo Meio. Para cada nível foi criada uma pequena narrativa com o objetivo de captar atenção de todos os alunos, envolvê-los mais na atividade e permitir um fio condutor ao longo de todo o *escape room*. De modo a tornar o jogo mais enigmático e desafiante, alguns botões que davam acesso aos desafios estavam camuflados nas imagens do PowerPoint, que exigiam aos alunos uma maior concentração e trabalho de equipa. De facto, esta estratégia funcionou muito bem, uma vez que criou um ambiente de maior competitividade e entusiasmo por parte de

todos os grupos, levando um dos alunos a mencionar “Professora, este está mesmo difícil de encontrar, está muito escondido, mas nós vamos conseguir” (M).

O *escape room* era constituído por seis níveis com diferentes graus de dificuldade e todos os grupos tinham 15min para resolver cada um deles (figura 9). Contudo, verificou-se que um dos grupos terminou um dos desafios antes do tempo terminar, demonstrando alguma frustração por terem de estar à espera dos outros. Desta forma, a mestranda sugeriu a realização do registo das informações dos desafios no caderno diário, tendo o grupo aceite e ficado empolgado por realizar novamente o jogo. O primeiro desafio consistiu na realização de palavras-cruzadas com informações que os alunos adquiriram na visualização do vídeo sobre o continente em análise. Todos os grupos conseguiram realizar o desafio no tempo estipulado e demonstraram que estiveram com atenção à atividade pedagógica anterior. No que toca ao segundo nível, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um puzzle deslizante, através de uma plataforma digital, acerca de um prato gastronómico característico do México, onde tinham as palavras “é”, “do” e “Norte” como pistas para o desafio final. Este momento permitiu o desenvolvimento da capacidade de concentração, organização e memória. O terceiro desafio permitiu a construção de conhecimentos sobre as diferentes atividades económicas, conteúdo abordado no currículo, através da realização de um jogo da memória. Como estava a ser analisado o continente americano, as atividades económicas presentes no desafio eram referentes ao Brasil.

Figura 9

Resolução do Escape Room



No quarto desafio os alunos tinham de responder a um *quizz* para identificar o nome dos países das bandeiras de cada pergunta. Os países eram Canadá, EUA e México, sendo estes

mais uma pista para o desafio final. Relativamente ao quinto nível, este tinha como objetivo a resolução de diferentes operações aritméticas (adição, subtração, divisão e multiplicação), na medida que era umas das maiores dificuldades de alguns alunos. Com a realização de todas as operações, o grupo tinha acesso à pista para a frase final que eram as palavras “Até”, “um” e “deles”. No sexto nível, foram desenvolvidos conteúdos de Português, nomeadamente os tempos verbais, através de frases com curiosidades sobre a América. Neste desafio, os alunos obtinham a pista “constituída por três países”. Assim sendo, todos os grupos conseguiram realizar todos os desafios com sucesso, obtendo todas as pistas necessárias para o desafio final. Este tinha como objetivo juntar todas as pistas e construir corretamente a frase que o guia precisava, tendo em conta todos os constituintes de uma frase, como por exemplo a pontuação. Com isto, a frase final era “A América do Norte é constituída por três países: Canadá, EUA e México. Amanhã viajarás até um deles!”.

Nesta esfera, com a realização desta atividade, pretendia-se que os alunos, através resolução dos diversos desafios, se sentissem motivados e empolgados para a construção de mais conhecimentos sobre o continente americano. Para além disso, todo o *escape room* foi elaborado cuidadosamente, tendo em conta as necessidades dos alunos e os conteúdos curriculares que era necessário abordar. Com isto, foi possível estimular os alunos e mantê-los num processo contínuo de aprendizagem, fomentando o trabalho de equipa, a resolução de problemas, a partilha e a cooperação. Concomitantemente, a integração de características da metodologia de gamificação constituiu-se uma mais valia, na medida em que tornou a aula mais dinâmica e cativante para a turma, verificando-se um maior empenho, motivação e interesse de todos os alunos na realização das tarefas propostas (Santos & Moura, 2021; Andrade et al., 2019).

Com a realização desta unidade de aprendizagem, verifica-se a importância do papel essencial do profissional de Educação em articular os diferentes conteúdos programados, de modo a proporcionar e despertar um interesse nos alunos pelos diferentes temas abordar no currículo. Estes devem ser apresentados de forma interativa e lúdica, o que vai ao encontro das metodologias ativas, onde o aluno assume um papel ativo e fundamental em todo o processo da sua aprendizagem. Assim sendo, desenvolver a aprendizagem e o processo de ensino de forma lúdica ajuda a despertar o entusiasmo e a alegria nos alunos, para além de que o jogo intervém no plano estético, cognitivo, moral, emotivo, afetivo e relacional,

promove aprendizagens de saber estar consigo e com os outros e desenvolve laços e afetos positivos (Silva & Quadros-Flores, 2014). Neste sentido, importa salientar que todos estes aspetos foram conseguidos e que o entusiasmo e o interesse demonstrado através das expressões dos alunos, como por exemplo “Professora, podemos fazer outro *escape room* sobre o próximo continente?” (T) e “Isto está a ser muito divertido. Podemos repetir?”, foram espelhos de que recorrer a esta forma lúdica e dinâmica de aprender foi fundamental.

No que diz respeito à unidade de aprendizagem sobre a Ásia, esta era denominada por “4.º pelo mundo: a visita ao maior continente do mundo, sob um olhar profundo!” e constituída por duas questões-problema, nomeadamente “Quais são os principais aspetos da cultura da Índia?” e “Porque é que o continente asiático é o mais poluído do mundo?”. Esta unidade de aprendizagem tinha como principal objetivo proporcionar aos alunos aprendizagens sobre o continente asiático, incluindo as suas principais características, como por exemplo a sua localização, fauna e flora, entre outras, bem como a análise de alguns aspetos importantes dos seus países, com mais enfoque na Índia. Inicialmente, e como em todas as unidades didáticas, foi realizado um diálogo, de modo a compreender e verificar os conhecimentos prévios que os alunos detinham sobre a Ásia. Posteriormente, procedeu-se à apresentação de um vídeo com informações sobre este continente e a realização de um *escape room* nos mesmos moldes do que já foi apresentado, uma vez que foi um dos interesses e pedidos salientados pelos alunos.

Neste âmbito, o objetivo principal do jogo era encontrar todas as peças de um puzzle que indicava qual o país do continente asiático iria ser analisado, neste caso seria a Índia. De modo a proporcionar aos alunos um método diferente para conhecerem e construírem novos conhecimentos a esse país, recorreu-se a mais uma metodologia ativa, nomeadamente a de Rotação por Estações. Esta metodologia é caracterizada pela divisão do espaço em estações de trabalho, cada uma com um objetivo específico, mas todas ligadas ao principal objetivo de toda a aula (Descovi et al., 2019).

A sala de aula foi organizada em quatro estações, cada uma referente a um aspeto da cultura da Índia, e a turma em quatro grupos de cinco elementos cada. Após esta organização, procedeu-se à explicação dos objetivos para cada uma das estações, bem como as atividades que teriam de ser realizadas. Esta atividade permitiu a aquisição de conhecimentos para a resposta à questão-problema “Quais são os principais aspetos da cultura da Índia?”. Neste

sentido, cada estação tinha uma denominação, nomeadamente “Cheira, prova e disfruta”, “O segredo dos deuses”, “Mais um monumento, mais um apontamento” e “Mais uma pista, mais um animal à vista”. Importa salientar que havia um tempo determinado para cada estação, sendo que quando o tempo chegava ao fim os grupos trocavam de estação. De forma a todos os alunos visualizarem o tempo que faltava, foi colocado um cronómetro no quadro, o qual tocava quando o tempo esgotava.

Em relação à primeira estação, esta tinha como principal objetivo proporcionar aos alunos aprendizagens sobre as diferentes especiarias existentes na Índia. Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de cheirar e provar especiarias, tais como cominhos, malaguetas, açafrão, pimenta branca, noz moscada, entre outras. É de realçar que esta foi uma das atividades mais apreciadas e interessante para os alunos, na medida em que foi diferente do que estavam habituados a desenvolver e permitiu que estes tivessem contacto com alguns aspetos da gastronomia deste país, bem como a oportunidade de experimentar novos sabores e texturas. Para além disto, ainda tinham uma imagem interativa, onde podiam visualizar e obter informação sobre as diferentes especiarias que tinham provado e experimentado anteriormente. No que diz respeito à estação “O segredo dos deuses”, os alunos, primeiramente, observaram pequenos textos descritivos, nos quais deviam identificar os diferentes verbos e em que tempo verbal se encontravam, e, posteriormente, realizaram um jogo de ligação entre imagens e informações dos deuses através do computador. De facto, realizar esta atividade com abordagem aos verbos foi fundamental, na medida em que a identificação dos tempos verbais era uma das maiores dificuldades sentidas por alguns alunos, que conseguiram esclarecer as suas dúvidas através da realização deste momento.

Na estação “Mais uma pista, mais um animal à vista”, o principal objetivo era proporcionar aos alunos o conhecimento de alguns animais típicos do país em análise. Com isto, os alunos, primeiramente, visualizaram um vídeo dos diferentes animais que vivem na Índia e, de seguida, tiveram de decifrar cinco adivinhas, cada uma correspondente a um animal. Assim sendo, foi possível consolidar conhecimentos relacionados com os animais, como por exemplo o modo de locomoção, abordados em anos anteriores, identificar se estes se encontravam em vias de extinção, utilizar as tecnologias para obter informações e desenvolver o seu pensamento e concentração através das adivinhas (Direção-Geral da Educação, 2018a). Por fim, a última estação, designada de “Mais um apontamento, mais um

monumento”, era constituída por um jogo didático, a qual tinha vários desafios de matemática relacionados com os diferentes monumentos, nomeadamente a identificação de ângulos, área, figuras e sólidos geométricos e o perímetro. Através desta estação e corroborando com as AE de matemática, desenvolveram-se diferentes conteúdos que vão ao encontro do currículo, tais como descobrir a medida da área de uma figura usando o m² e cm² e usar a regra para calcular o quociente de um número natural por 10, 100 e 1000 (Direção-Geral da Educação, 2021).

Neste âmbito, foi possível proporcionar aos alunos a construção de novas aprendizagens e consolidação de outras, através de uma metodologia ativa, na qual estes são colocados no centro da sua aprendizagem e permite-lhes desenvolver competências essenciais para a construção do seu percurso. Importa salientar que ao observar o desenvolvimento da atividade pedagógica verificou-se que, por vezes, o tempo planificado para as estações não foi o mais indicado, uma vez que alguns grupos não conseguiam acabar todas as atividades. Sendo assim, sempre que um grupo não conseguia terminar eram disponibilizados mais alguns minutos para conseguirem concluir e obterem todas as aprendizagens fornecidas em cada estação. Importa salientar que em todas as estações os alunos registavam no caderno diário todos os conhecimentos construídos acerca da cultura da Índia.

Para além desta atividade, é importante realçar as atividades da manhã seguinte, as quais proporcionaram novas aprendizagens aos alunos, recorrendo a uma plataforma para construir gráficos que até ao momento era desconhecida para estes. Nesta esfera, como forma de motivação, a turma foi surpreendida por um avatar digital, o Miguel, que realizou uma viagem para a Índia e enviou uma imagem do que tinha observado à turma, que demonstrava algo diferente ao que esta tinha descoberto e analisado sobre este país. Deste modo, a utilização do avatar digital assumiu a função de desencadear a ação, a qual levou os alunos à resolução de problemas, aplicando conhecimentos previamente abordados, e permitiu a envolvimento, motivação e participação de todos no desenvolvimento das atividades seguintes (Quadros-Flores et al., 2018).

Após os alunos visualizarem e analisarem a imagem enviada pelo avatar Miguel, a qual representava a poluição na Índia, surgiu um momento de diálogo e discussão sobre o que conseguiam observar e o que significava. Assim sendo, foi abordado o tema da poluição, ao

qual os alunos demonstraram já ter algum conhecimento. Contudo, alguns não conseguiram identificar, numa primeira instância, o tipo de poluição presente na imagem. Este momento criou alguma admiração por parte dos alunos, uma vez que estes não sabiam que o continente asiático era tão poluído, mencionando mesmo “Professora, eu não tinha noção que havia esta poluição toda, isto é grave!” (L). Neste sentido, foi demonstrado um vídeo sobre a principal poluição do continente asiático, nomeadamente a atmosférica. Com isto, importa evidenciar que como algumas informações do vídeo desapareciam antes dos alunos acabar de ler, este foi reproduzido mais duas vezes. Estas repetições também possibilitaram a conclusão das respostas a todas as perguntas realizadas pela mestranda, previamente à visualização do vídeo, que foram registadas pelos alunos no caderno diário. Esta foi, sem dúvida, uma estratégia bem implementada pois permitiu que os alunos não perdessem o foco e permanecessem sempre com atenção a todas as informações.

A abordagem ao tema da poluição foi ao encontro do que está explícito nas AE de Estudo Meio e potenciou a consciencialização de todos os alunos para um dos maiores problemas não só da Ásia como de todo o planeta Terra. Desta forma, foi realizado um diálogo sobre esse tema, que permitiu escutar e corrigir todas as questões colocadas aos alunos e compreender as medidas que estes realizam para combater esta problemática. Assim, foi perceptível que estes já obtinham conhecimentos em relação ao tema em análise e permitiu observar que muitos deles já tinham adotado medidas para proteger o nosso planeta. A atividade seguinte dividiu-se em dois momentos, análise de uma notícia e construção de gráficos.

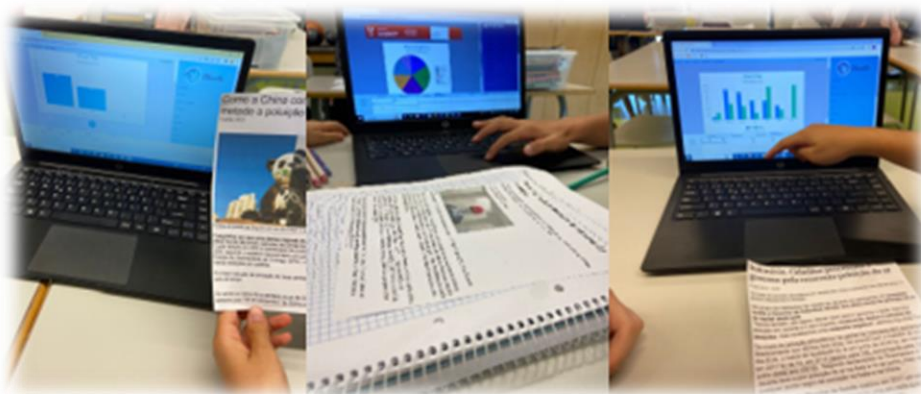
Neste seguimento, e mais uma vez, a turma foi dividida em quatro grupos, cada um com um computador disponível. Primeiramente, foram distribuídas notícias, diferentes para cada grupo, que continham dados importantes sobre os níveis de poluições em diferentes regiões do continente asiático. Assim sendo, os principais objetivos eram a exploração das imagens das notícias, leitura da notícia, interpretação e discussão acerca de todos os dados, salientando os mais importantes para a construção de um gráfico. De facto, disponibilizar notícias aos alunos permitiu relembrar e consolidar todas os elementos constituintes de uma notícia. Neste âmbito, através dos dados recolhidos, cada grupo construiu um tipo de gráfico, que recorrendo às AE de matemática do 4.ºano verificou-se que deveriam ser abordados o

gráfico de barras e o circular. Deste modo, dois grupos desenvolveram um gráfico circular e os outros dois um gráfico de barras.

A construção dos gráficos foi realizada na plataforma *LiveChart*, de forma a potenciar o uso das TIC e proporcionar o desenvolvimento de competências aos alunos relacionadas com estas. Todas as funcionalidades da plataforma foram explicadas previamente uma a uma. Finalizados os gráficos, cada grupo dirigiu-se para junto do quadro para apresentar o seu trabalho à restante turma, sendo que começavam por ler a notícia, potenciando o desenvolvimento da leitura em voz alta, confiança, colocação correta da voz, bem como a postura corporal, boa articulação e entoação (Direção-geral da Educação, 2018b). Para além disso, os principais objetivos com a realização dos gráficos eram, sobretudo, a representação de um conjunto de dados sobre a poluição na Ásia através de gráficos circulares e de barras, incluindo fonte, título e legenda e apresentá-lo à turma de forma clara, identificando todas as características presentes. De facto, esta atividade teve um impacto positivo na turma, sendo que foi bem desenvolvida onde a motivação, empenho e interesse estiveram sempre visíveis. Em suma, com esta atividade foi possível, mais uma vez, articular as diferentes áreas do saber, nomeadamente Português, Matemática, Estudo Meio, TIC. Através dos dados obtidos em cada notícia, os alunos conseguiram responder à questão problema “Porque é que o continente asiático é o mais poluído?”, uma vez que os principais países com maior índice de poluição do ar no mundo estão localizados no continente asiático, como por exemplo a Índia.

Figura 10

Construção dos gráficos circulares e de barras através dos dados das notícias



No que concerne à unidade de aprendizagem relacionada com a Antártida, esta era designada por “4.ºD pelo Mundo: uma viagem pelo continente mais frio!” e tal como todas as

outras também tinha uma questão-problema, nomeadamente “Como é que os animais sobrevivem na Antártida?”. No que toca às atividades pedagógicas desenvolvidas, será apresentada a que criou mais motivação e impacto na turma. Nesta esfera, após a realização de um levantamento de conhecimentos prévios sobre o continente em análise, foi disponibilizado um vídeo sobre os diferentes animais que vivem na Antártida. Através deste, os alunos conseguiram identificar diferentes características, quer dos animais quer do próprio continente, bem como relembrar alguns dos seus nomes. Após este momento, desenvolveu-se um diálogo acerca do que visualizaram e do que gostavam de descobrir mais sobre os animais, surgindo a dúvida “Qual a altura que os pinguins conseguem saltar?” (M). Assim sendo, a turma foi dividida em quatro grupos, de cinco elementos cada, e realizaram uma pesquisa no computador. Com isto, cada grupo recebeu o nome de um dos animais característicos do continente em análise e através de um guião orientador pesquisou e registou todas as informações no caderno diário, como por exemplo o peso, a altura, a alimentação, o modo de locomoção, entre outras.

Neste seguimento, cada grupo foi convidado a construir um infográfico, no *Canva*, com as informações do animal que pesquisou. Importa salientar que este tipo de atividade já tinha sido desenvolvido noutra unidade de aprendizagem, mas uma vez que os alunos demonstraram muito interesse e empenho a realizá-la, optou-se por recorrer novamente a esta estratégia. A construção dos infográficos permitiu desenvolver diversas competências que vão ao encontro do currículo e do PASEO, tais como o trabalho de equipa, a sensibilidade estética e artística, o saber científico técnico e tecnológico, a autonomia, a entreaajuda, entre outras (Oliveira-Martins, et al., 2017).

Figura 11

Construção dos infográficos



Corroborando com as Aprendizagens essenciais de TIC, através desta atividade foi possível utilizar ferramentas digitais para criar um produto digital e apresentá-lo com a utilização de meios digitais de comunicação e colaboração, bem como interagir e colaborar com os outros grupos. De acordo com Braga (2010), os infográficos permitem a comunicação de um determinado tema através de elementos visuais aliados a textos reduzidos e objetivos, de forma a passar informações essenciais, sendo este um dos principais objetivos desta atividade. Para além da construção do infográfico, cada grupo apresentou o seu à restante turma. Nesta esfera, é de realçar a importância da apresentação de trabalhos, que de acordo com as AE de Português permitem que os alunos respeitem a palavra dos outros, consigam planear e produzir discursos orais breves, com vocabulário variado e participar com empenho em todas as tarefas de expressão oral orientada (Direção-Geral da Educação, 2018b). Além do mais, como alguns alunos eram pouco participativos e não expunham vontade de ir ao quadro resolver exercícios, este tipo de atividade permitiu que estes desenvolvessem a sua confiança e autonomia, de modo a tornar-se mais participativos. De modo a integrar a matemática nesta atividade, foram disponibilizados diferentes desafios matemáticos sobre características dos animais, através de diferentes conteúdos, como por exemplo multiplicação por números decimais, conversões, entre outros.

No que diz respeito à última fase da metodologia de Trabalho de Projeto, mais concretamente à parte da avaliação, esta assumiu um carácter formativo, de forma a ser possível observar todas as competências e aprendizagens construídas e as necessidades e curiosidades sentidas. Sendo assim, foram realizados registos fotográficos, jogos didáticos de consolidação e diálogos sobre os conteúdos abordados em todas as aulas, os quais foram fundamentais para a verificação das aprendizagens adquiridas. Para além disso, os alunos tiveram a oportunidade de registar, em desenho ou por escrito, todos os conhecimentos que obtiveram ao longo do projeto, através da construção de um mural. Importa salientar que anteriormente a este momento foi realizado um diálogo com a turma sobre o desenvolvimento de todo o projeto, onde os alunos partilham tudo aquilo que aprenderam sobre os diferentes continentes, recordaram alguns conceitos e curiosidades bem como as atividades pedagógicas que lhes despertaram mais entusiasmo.

Figura 12

Mural construído pelos alunos sobre o projeto desenvolvido



Em relação à outra parte da última fase da MTP, ou seja, a divulgação, esta consistiu numa exposição dos trabalhos realizados ao longo do desenvolvimento do projeto, sendo o público-alvo as restantes turmas do 4.º ano e a família. Esta fase é caracterizada pela “socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...” (Vasconcelos, 2012, p.17). Com isto, a organização da exposição foi realizada pelo par pedagógico em conjunto com a turma, onde as ideias e opiniões de cada aluno foram escutadas e valorizadas. Num primeiro momento, a turma escreveu dois convites, um para as restantes turmas do 4.º ano de escolaridade e outro para a família. Importa salientar que foi fundamental realizar uma revisão à estrutura de um convite, de forma a este ficar bem estruturado. De modo às outras turmas do 4.º ano de escolaridade tomarem conhecimento da exposição, a turma foi dividida em três grupos e cada um foi a uma sala ler o convite. Para a família, os alunos avisaram os Encarregados de Educação, contudo o convite que estes realizaram foi enviado por email.

Em seguida, a turma identificou quais os trabalhos que poderiam ser expostos, bem como quem ficava em cada secção. Assim sendo, cada aluno escolheu o continente onde gostaria de ficar, contudo algumas escolhas foram iguais, o que originou um momento de diálogo entre todos, privilegiando-se e escutando as opiniões e escolhas de cada um, de modo a chegarem a um acordo. Posteriormente, realizou-se uma escolha dos trabalhos que poderiam ser expostos em cada continente. Neste sentido, foi necessário relembrar todas as atividades desenvolvidas ao longo do desenvolvimento do projeto. Desta forma, a turma

identificou quais as mais interessantes e úteis para colocar na exposição. No dia da exposição, os alunos dirigiram-se para a secção do seu continente e organizaram-na com todos os trabalhos e decorações disponíveis, como se pode observar na figura 13.

Figura 13

Organização da exposição



Em relação ao horário da exposição, durante a manhã, esta foi realizada para as restantes turmas do 4º ano de escolaridade, as quais se mostraram entusiasmadas, participativas e curiosas em descobrir o que havia e poderiam aprender em cada continente. Na parte da tarde, entre as 15h e as 16h, foi apresentada à família, que se mostraram logo disponíveis, curiosos e orgulhosos de todos os trabalhos que a turma realizou ao longo de todo o projeto (figura 14). De facto, esta forma de divulgação foi uma boa estratégia, na medida em que permitiu que os alunos expressassem tudo aquilo que construíram ao longo do projeto e desenvolvessem competências relacionadas com as diferentes áreas curriculares. Para além disso, o facto de serem os alunos a explicarem todas as atividades e momentos expostos ao público-alvo proporcionou o desenvolvimento da oralidade, autonomia, confiança e observação das aprendizagens adquiridas por estes ao longo de todo o projeto. É de realçar que inicialmente alguns alunos estavam receosos e nervosos para este momento, com medo de falhar, mas que conseguiram superar e apresentar todos os seus trabalhos corretamente e com clareza.

Figura 14

Visita das restantes turmas do 4.ºano de escolaridade e das famílias à exposição



Para além da exposição, no mesmo dia, os alunos tiveram a oportunidade de realizar dois workshops, nomeadamente um de dança e outro de origamis. Relativamente ao primeiro, a turma aprendeu a dançar *Kuduro*, uma dança muito característica do continente africano. Este workshop foi realizado no ginásio disponível na escola, permitindo que os alunos saíssem do espaço que estão habituados a frequentar para a realização de tarefas e valorizando os diferentes espaços fornecidos pela escola. Esta saída da sala de aula traz benefícios ao desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, uma vez que promove que as crianças demonstrem emoções e partilhem experiências de um modo diferente (Castilho, 2020). Sem dúvida, que esta atividade pedagógica foi uma das que despertou mais entusiasmo nos alunos, espelhado na fácil e rápida aprendizagem da coreografia ensinada. Assim, conseguiram adequar os movimentos do corpo com estruturas marcadas, incluído os diferentes ritmos da música e identificar diferentes estilos e géneros do património cultural e artístico, neste caso do continente africano (Direção-Geral da Educação, 2018c).

No que toca ao workshop dos origamis, este realizou-se antes da exposição do projeto às famílias e consistiu na realização de um coração em origami, o qual foi explicado passo a passo, de modo a todos os alunos conseguirem acompanhar e construir a sua representação. Esta atividade pedagógica despertou um grande interesse por parte de todos os alunos e permitiu que estes desenvolvessem a sua capacidade de atenção, bem como a motricidade fina. Estes dois momentos foram realizados de forma a potenciar e integrar a Educação Artística através da dança e das artes visuais, com o objetivo de proporcionar aprendizagens

significativas através de momentos de lazer, os quais permitiram captar a atenção e despertar a motivação e o envolvimento de todos os alunos.

Todas as intervenções pedagógicas, desafios e dinâmicas tiveram sempre como base uma articulação das diferentes áreas curriculares, bem como entre os seus conteúdos. Neste sentido, privilegiou-se a interdisciplinaridade, permitindo que em todos os momentos e atividades fosse proporcionado o desenvolvimento holístico dos alunos, onde este foi capaz de construir as suas aprendizagens, de modo articulado e contextualizado. Ao longo de todo o percurso realizado privilegiou-se a mobilização de metodologias ativas para permitir que o aluno fosse colocado no epicentro da ação, sendo ele o principal agente da sua aprendizagem. Neste sentido, em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas foi tido em consideração o desenvolvimento das características individuais de cada um, respeitando os seus interesses, necessidades e ritmo de aprendizagem. Além do mais, a prática pedagógica desenvolvida foi construída e planeada em consonância com o currículo e os documentos legais orientadores, de forma a ser privilegiada uma articulação de saberes para a tornar mais enriquecedora e com intencionalidade, tendo a certeza de que se pode proporcionar aprendizagens significativas recorrendo a diferentes métodos e recursos, onde o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem.

METARREFLEXÃO

Findada esta etapa formativa, potenciadora de diversas aprendizagens, importa realizar uma retrospeção e reflexão sobre todo o percurso percorrido. Este permitiu um crescimento a nível pessoal, profissional e social essencial para uma boa preparação enquanto docente nas valências de EPE e do 1º CEB. Todo o caminho percorrido foi, sem dúvida, desgastante e desafiador, mas ao mesmo tempo muito gratificante e enriquecedor. Através deste, foi possível construir diversas aprendizagens, especialmente a nível científico, teórico, legal e pedagógico, fundamentais para o desenvolvimento de boas práticas educativas.

Neste sentido, é possível verificar que todas as expectativas estipuladas para este percurso foram correspondidas e as dificuldades e receios sentidos foram colmatados com sucesso. Tudo isto só foi possível devido ao trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido, tanto na EPE como no 1º CEB, com o par pedagógico, as professoras cooperantes, as professoras orientadoras e supervisores, as auxiliares de cada contexto e as crianças, ao longo de todo o percurso. Este permitiu que toda a prática educativa fosse realizada com mais motivação, criatividade, dedicação e empenho, com o objetivo de potenciar aprendizagens significativas a todos as crianças e ajudando a construir uma boa postura enquanto profissional de Educação (Oliveira-Formosinho, 2015).

Concomitantemente, destaca-se a importância da aquisição de competências e capacidades fundamentais para a habilitação de docente com perfil duplo, como referido na Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro, 2022-2023) as quais foram desenvolvidas e construídas ao longo de todos os momentos vivenciados durante o período de estágio. Neste sentido, foi possível mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação através da prática educativa e do presente relatório, construir saberes profissionais com o desenvolvimento dos projetos na valência de EPE e 1ºCEB, desenvolver uma atitude profissional reflexiva e investigativa e planificar e avaliar a ação de forma adequada, proporcionando aprendizagens significativas a todos os alunos, numa visão inclusiva e equitativa (Ribeiro, 2022-2023).

O perfil duplo permite que o profissional de Educação atue nas duas valências, fornecendo a possibilidade de observar os dois contextos e aprender com cada um deles, bem como potenciar uma transição educativa mais pacífica às crianças. Este momento é

extremamente importante para as crianças, que normalmente sentem-se um pouco receosas e inseguras para iniciar um novo ciclo. Assim sendo, o profissional de Educação deve tornar essa transição natural, potenciando uma articulação que possa facilitar a adaptação das crianças noutra contexto. Através do estágio, tanto na EPE como no 1º CEB, observou-se que maior parte das crianças que iriam embarcar num novo ciclo e contexto estavam motivadas e ansiosas para essa transição, que foi sempre abordada de forma positiva pelas professoras cooperantes.

Com a realização da PES e da experiência vivenciada nos dois contextos educativos, foi possível compreender e sentir o que é ser educador/professor, a complexidade da comunicação e gestão do grupo. Para além disso, verificou-se que a pedagogia de transmissão deve ser colocada de lado e apostar mais na de participação, onde o aluno detém um papel ativo em todo o processo de aprendizagem. Neste sentido, foi fulcral a utilização da Metodologia I-A que permitiu a condição de um processo contínuo de diferentes etapas, nomeadamente a observação, planificação, ação e reflexão por parte da mestrandia. A primeira etapa foi bastante importante para a verificação de todos os interesses e dúvidas das crianças, de modo a ser possível encontrar respostas para todas elas, sendo este um aspeto crucial na planificação das atividades pedagógicas para uma aula inclusiva (Latorre, 2003). Todas as planificações desenvolvidas no estágio tiveram sempre em conta as observações realizadas, para ter a certeza que todas as curiosidades e dificuldades dos alunos eram correspondidas e que estes adquirissem aprendizagens significativas.

Sendo assim, compreendi a importância da diferenciação pedagógica, na medida em que esta é fundamental para a potenciação de aprendizagens significativas nas crianças. Para isto, é necessário recorrer a diferentes estratégias pedagógicas, que para além de ajudar no desenvolvimento das aprendizagens também permite ultrapassar as necessidades e responder aos interesses de todas as crianças. Neste âmbito, é notória a importância de um profissional de Educação escutar, compreender e valorizar todas as crianças, criando atividades pedagógicas com enfoque na inclusão e promoção de novos conhecimentos, onde a criança seja ativa em todo o percurso da sua aprendizagem (Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017).

Importa, ainda, salientar os momentos de reflexão após, sobre e depois da ação que permitiram descobrir quais as melhores estratégias a adotar, os erros que deveriam ser

corrigidos e quais os melhores recursos a utilizar na prática. Sem dúvida, que esta etapa foi necessária em toda a PES, pois possibilitou a adaptação de novas estratégias que permitiram uma melhor compreensão de todos os conteúdos abordados. Todos os momentos de partilha e diálogo, tanto com as crianças como com as professoras cooperantes e as orientadoras, desempenharam um papel essencial para o aperfeiçoamento da ação educativa, tendo como principal objetivo melhorá-la e torná-la mais rica (Oliveira, & Serrazina, 2002).

Dada a evolução tecnológica digital, torna-se necessário recorrer à utilização de recursos digitais, além dos analógicos, de forma equilibrada, uma vez que são recursos com fortes potencialidades de transversalidade favorecendo a trans e interdisciplinaridade. Por outro lado, são recursos que fazem cada vez mais parte da vida das crianças, quer seja nos momentos de lazer quer seja no seu quotidiano (Quadros-Flores et al., 2011; Silva et al, 2016). De facto, a utilização em muitas das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, comprovaram o impacto que estas têm na motivação, atenção e empenho de todas as crianças, tornando-se uma estratégia fundamental para as práticas educativas, que quando bem utilizada permite a construção de aprendizagens significativas. Neste sentido, permitiu que a mestranda desenvolvesse também a sua literacia digital, na medida em que a competência digital dos profissionais de Educação prepara-os para uma futura escola inserida numa sociedade digital (Graça et al., 2021).

Concomitantemente, importa salientar o papel das crianças ao longo de todos os momentos vividos na PES que permitiu e contribuiu para o crescimento da mestranda. Todas elas tiveram um papel ativo em todas as aprendizagens e permitiram, através dos seus interesses e curiosidades, que fosse desenvolvido um projeto, repleto de atividades pedagógicas planificadas com a sua ajuda, opinião e necessidades. Neste sentido, é visível a importância de escutarmos todas as ideias e opiniões demonstradas pelas crianças, que também nos ajudam a crescer e a compreender melhor tudo aquilo que elas pensam. A inclusão esteve sempre presente em toda a prática educativa, oferecendo a todas as crianças a aprendizagem de igual forma, tendo sempre em consideração o seu ritmo de aprendizagem. É de realçar que o contacto com uma criança com NAS, durante o estágio do 1º CEB, proporcionou o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens à mestranda, principalmente na construção de atividades pedagógicas que lhe permitisse aprendizagens significativas.

Deste modo, salienta-se a importância de um profissional de Educação com perfil duplo, na medida em que reúne capacidades e conhecimentos que permitem uma maior articulação curricular e um maior envolvimento na transição entre os diferentes níveis educativos. Os princípios da formação inicial de educadores e professores centram-se na construção de conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como no desenvolvimento de diferentes estratégias capazes de proporcionar aprendizagens significativas a todas as crianças (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro). O perfil duplo possui a oportunidade de atuar nas duas valências, EPE e 1ºCEB, conseguindo dar continuidade às aprendizagens adquiridas anteriormente, e dispõe da possibilidade de observar os dois contextos e aprender com cada um deles. Neste sentido, ter a oportunidade de realizar a prática nos dois contextos foi fundamental, na medida em que através do envolvimento com as crianças nas duas valências e dos desafios e obstáculos apresentados ao longo de toda a ação permitiu vivenciar o papel de educador e professor.

Em suma, todo este percurso de formação inicial simboliza a primeira etapa de um processo contínuo e de muita aprendizagem, que será para toda a vida. A realização deste documento contribuiu para uma análise reflexiva e crítica de toda a prática, bem como a aquisição de conhecimentos e competências essenciais para um profissional de Educação, tendo sempre em conta os documentos teóricos e legais, necessários para todo o percurso desenvolvido. Desta forma, é de realçar a preocupação sentida em todo o caminho percorrido, para que todas as crianças tivessem felizes enquanto aprendiam e construía novos conhecimentos, através de atividades lúdicas e dinâmicas que fossem ao encontro dos seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed Editora
- Andrade, A. F., Quadros-Flores, P., & Pinto, J. A. (2019). *Gamification as a strategy for promoting child involvement: a study on spatial orientation in the 1st CEB*. International Journal of Advanced Engineering Research and science. <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.611.62>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/11548/1/Bidarra2005_Construtivismo.pdf
- Boiko, A. T., Zamberlan, M.A.T (2001). A perspetiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O brincar no Pré-Escolar. *Psicologia em Estudo* 6(1), 51-58.
- Braga, C. S. (2009). O infográfico na Educação a Distância: uma contribuição para a aprendizagem. *Relatório de pesquisa*. <http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1352009201831.pdf>
- Brito, R. (2010). As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2509/1/arcaComum.pdf>
- Calvo, A. H. (2016). Viagem à escola do século XXI. Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. Fundação *Telefônica Vivo*. <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>
- Canavarro, A. P. (2021). Novas orientações curriculares de Matemática do Ensino Básico. *Educação e Matemática*, 160, 3-6. <http://hdl.handle.net/10174/34774>
- Cardona, M. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planeara_valiar.pdf
- Cardoso, A. (2014) *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis->

dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35510/1/Inovar%20com%20a%20investiga%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A7%C3%A3o.pdf

- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz, Editores.
- Cardoso, S (2018). A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação do Porto. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22971/1/SandraDisserta%3%a7%3%a3o-27%20mar%3%a7o%202018.pdf>
- Castilho, S. (2020). *À volta do espaço exterior no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado. Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/32951>
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Celovane, L., Santos, A., Vinco, G., Fazolo, L., Donatelli, S. & Canal, F. (2017). Desenvolvimento humano: um esboço da perspectiva de Jean Piaget. *Revista Dimensão Acadêmica*, 2 (1), 63-78. <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/revista-dimensao-academica-v02-n01-artigo-05.pdf>
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2),455-479. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Descovi, L. M. G., Mehlecke, Q. T. C. & Costa, J. S. (2019). Modelo de rotação por estações: tecnologias digitais e infográficos. *25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, 1-9. <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/32213.pdf>

- Elliot, J. & Manzano, P. (2000). *La Investigación-acción em educación* (4ª edição). Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (3.ª Ed.). Porto Editora.
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A metodologia de trabalho de projeto no jardim de infância: percursos de promoção da literacia. *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano*, 179-194.
- Fialho, I. (2007). *A ciência experimental no Jardim-de-Infância*. Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5093/1/Texto%20CIANEI.pdf>
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Competências e Saberes na Nova Era Digital: Exemplificação no 1ºCiclo do Ensino Básico. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*, (pp.2708-2719). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6402/1/ART_Paula_Flores_2011.pdf
- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32(3), 951 - 975. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Freschi, M. & Ramos, M. G. (2009). Unidade de aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8 (1), 156-170. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N1.pdf
- Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: Os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada

- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleinman, P. (2021). *Psicologia- Tudo o que precisa de saber*. Jacarandá Editora. ISBN: 978-989-8-85735-4
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como proposta de Gamificação en Educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17/7>
- Leite, C. (2012). A articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto Editora.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178923/v.64%20p%2027-41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. II Jornadas da Literatura Infanto-Juvenil- *Conferências*, 25-34. Instituto Politécnico de Portalegre <http://hdl.handle.net/10400.26/10171>
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem de Urie Bronferbrenner em estudos de famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4 (1), 63-77. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Publicações Politeama.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mello, T., & Rubio, J. A. S. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>

- Mendes, F., & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares Sobre a Educação em Torno da Formação de Professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4602>
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Morais, M. (2016). A importância da expressão plástica no desenvolvimento da criatividade das crianças em Educação Pré-Escolar. *Tese de Mestrado*. Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10044/1/Milena%20Morais-%20Relat%c3%b3rio%20da%20Pr%c3%a1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada.pdf>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, volume (II).
- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. ISBN: 978-989-666-239-4.
- Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*, (4.ª ed.), (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Revista Noesis - Redescobrir Vigotsky*, 77, 15-17
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O Espaço na Pedagogia-em-Participação*. In, Oliverira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação, (4.ª ed.), (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Do modo de aprender ao modo de colaborar – Para uma pedagogia da colaboração docente*. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (Orgs.), *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*, (pp.9-18). Edições Sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento através da infância: algumas implicações metodológicas. *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação, 4.ª ed., (pp. 25-60). Porto Editora.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). AMGH Editora Ltda.
- Pereira, L. M. G. (2011). Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação. <http://hdl.handle.net/1822/19825>
- Quadros Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). *Novas soluções com TIC: BOAS PRÁTICAS NO 1º Ciclo do Ensino Básico*. 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, (pp.429-439). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10400.22/6328>
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, (pp.885 – 894). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992450>
- Quadros-Flores, P., Peres, M. & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto. *As TIC no Ensino: políticas, usos e realidades*, (pp.323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

- Ribeiro, D., Mendes, M., & Leal, S. (2017). *Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspectiva dos atores de educação*. <http://hdl.handle.net/10400.22/12213>
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo- Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências- As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Santos, C. (2019). *Brincar: Conceções e estratégias na educação pré-escolar*. Tese de mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31282/1/Catarina%20Santos.pdf>
- Santos, C. A. H. (2020). *Apropriação do espaço e tempo por crianças em idade pré-escolar: recurso a instrumentos de pilotagem do MEM*. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12848/1/2018012_CatarinaSantos_TeseMestrado.pdf
- Santos, I. L. & Moura, A. (2021). Escape Room Educativo: uma estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Educaonline*, 15 (1), 134-152.
- Silva, C. (2005). Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%A2ncia_texto_%28Silva%2CFev_2005%29.pdf
- Silva, F. & Quadros-Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar (pp.253-268). Vila Real: De Facto Editores. <https://pdfs.semanticscholar.org/78c9/0418ce09418caa687a52f51dd6a81cadeb72>.
- Souza, J. A.; Cirilo, E. M.; Silva, N. D.; Ricci, M. F. C. M. & Rodrigues, M. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8 (2), 48-50.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves,

S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Editorial Presença.

Vieira, V., & Condessa, I. (2017). O desenvolvimento da motricidade fina da criança na escola infantil. Estudo comparativo de fatores de prática e parâmetros de avaliação. *Revista de Psicologia*, 2, 257-266.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1044/976>

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei nº 17/2016 (2016). Diário da República nº 65, 1ª Série de 04-04-2016. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 176/2014 do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República nº 240, 1ª Série de 12-12-2014. *Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento*

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República nº 201, 1ª série A de 30-08-2001. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República nº 201, 1ª série A de 30-08-2001. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República nº 129, 1ª série de 06-07-2018. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho Ministros. (2018). Diário da República nº 129, 1ª Série de 6/07/2018. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Despacho nº 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República nº143, 2ª Série de 26/07/2017. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Despacho nº 6944-A/2018 do. (2018). Diário da República nº 138, 2ª Série de 19/07/2018. *Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.*

Despacho nº 8209/2021 do Ministério da Educação (2021). Diário da República nº 161, 2ª série de 19-08-2021. *Homologa as Aprendizagens Essenciais da componente de currículo/disciplina de Matemática inscrita na matriz curricular base dos 1º, 2º e 3º ciclos*

do ensino básico geral, constante dos anexos i a iii do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo Meio do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Direção-Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Direção-Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais De Educação Artística-Dança do 1ºCiclo do Ensino Básico.* Direção Geral da Educação

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de matemática*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2016, julho). *Iniciação à programação no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Direção-Geral da Educação.
https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf

Lei nº 46/86 da Assembleia da República (1986). *Diário da República nº 237, 1ª série de 14/10/1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei nº 49/2005 da Assembleia da República (2005). *Diário da República nº 39, 1ª série de 24/02/2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*

Lei nº 5/97 da Assembleia da República (1997). *Diário da República nº 34, 1ª série de 10-02-1997. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

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).

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F. Tenreiro; Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos.* Ministério da Educação.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância.* Ministério da Educação.
<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata%2c%20L.%20%282008%29.%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf>

- Mata, L., Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação PEAM. (2021/2025). Projeto Educativo do Agrupamento M.
- Ribeiro, D. (2022-2023). Ficha Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada- Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino o 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comitê português para a UNICEF, 23-25. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

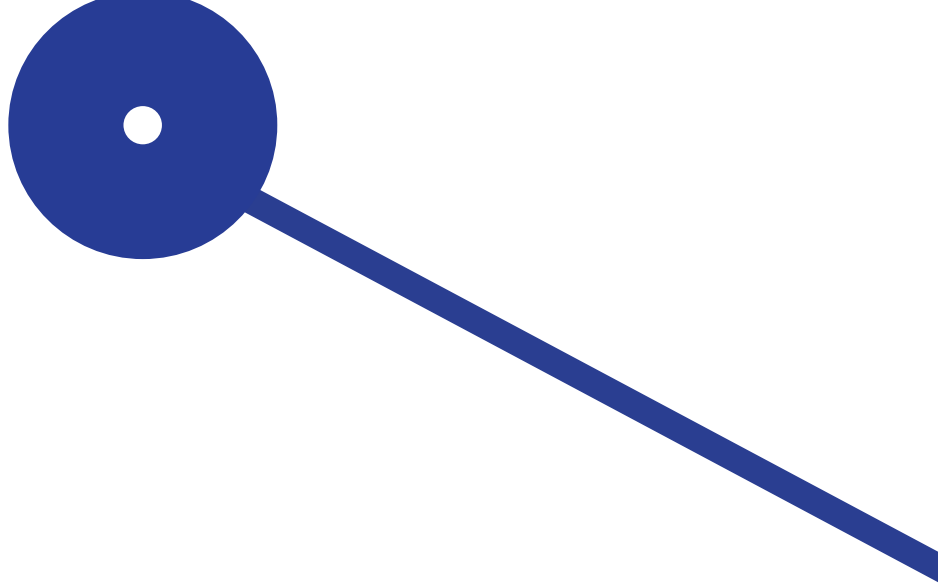
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Melanie Cardoso da Silva