

M

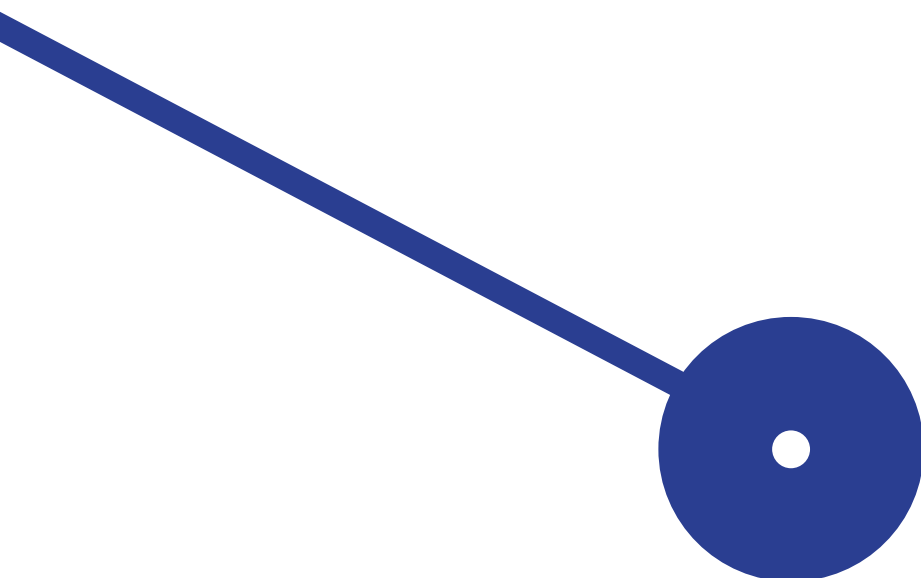
MESTRADO

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

Relatório de estágio

Maria Madalena da Silva Pereira

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Madalena da Silva Pereira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Madalena da Silva Pereira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Porto, julho de 2023

“Filha, ouve o teu coração. Qualquer que seja a tua escolha, irei apoiar-te sempre.”

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Por vezes, a vida demora a mostrar-nos qual será o nosso caminho e, no meu caso, confesso que me senti perdida durante algum tempo. Inicialmente, a minha escolha não foi o curso onde agora estou. No entanto, bastou o primeiro ano nesse curso para eu perceber que, afinal, tinha um grande sonho, mas que se manteve escondido até então. O sonho de ser educadora-professora.

Chegar aqui é uma grande vitória. Uma vitória minha e de todos aqueles que nunca largaram a minha mão. Todos aqueles que, na minha indecisão, deram-me todo o apoio que necessitava. Por tudo isso, é altura de agradecer a todos eles.

Tenho a certeza que esta missão que está prestes a começar será a mais bela de toda a minha vida. Missão essa que partilharei com uma das pessoas mais especiais para mim: a minha mãe. Ela que é professora do 1º CEB e que, todos os dias, semeia amor em todas as crianças que passam por ela. Mãe, nunca te conseguirei agradecer por tudo o que és e fazes por mim. Foste e és a minha inspiração. Um dia, quero ser como tu.

Agradeço também ao meu pai, por todos os sacrifícios feitos em prol dos filhos. Por ser abraço apertado em momentos difíceis e por me ensinar a viver cheia de força e motivação.

Ao meu irmão. Agradeço por tanta paciência. Por estar disponível em todos os momentos e por dar ótimos conselhos. A vida é muito melhor desde que te tenho comigo!

À minha irmã do coração. Ela que sempre foi uma grande inspiração para mim, mostrando que realmente vale a pena lutar pelos nossos objetivos.

Agradeço ao meu namorado, por ser cor em dias cinzentos, por acreditar em mim e por ser a pessoa mais paciente do mundo. Contigo do meu lado a vida é bem mais fácil.

Aos meus avós. Aos paternos, que desde bebé me deram colo. A ti, avó Alice, que este ano, especialmente, tens demonstrado que a tua força de querer viver é inesgotável. Sei o quanto desejas o culminar deste ciclo. Aos maternos, que são casa. Que vivem para que nada falte aos seus. Que criaram uma família numa bolha de amor inesgotável.

Agradeço também aos meus tios, que são os meus segundos pais. Obrigada por me ajudarem a alcançar este sonho.

À Maria Inês, minha eterna companheira desde o primeiro dia como alunas da ESE. Foste segurança, em momentos de ansiedade, foste alegria, amizade e lealdade.

A todos os docentes da ESE, esta casa que me acolheu tão bem. Obrigada por partilharem tanto e com tanta dedicação. Obrigada, Professora Daniela Mascarenhas, por ser uma inspiração. Professora Ana Cristina, Professora Cláudia Maia, Professora Ângela Couto, Professora Sara Aboim, Professora Susana Vale e Professor Rui Bessa, agradeço imenso poder ter sido vossa aluna.

Às Supervisoras Institucionais, Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira e Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores, obrigada por tanto. Por toda a ajuda, acompanhamento e compreensão. Por tornarem este desafio bem mais leve e fácil.

Às orientadoras cooperantes, que roubaram um bocadinho do meu coração. À Educadora Beatriz, por ser uma força da natureza, mesmo no auge da sua carreira. À Professora Andreia, por toda a liberdade e orientação que nos proporcionou. Tal como disse, “a amizade será para sempre”.

À dona Olga, Assistente Operacional, obrigada por levar tanta alegria e disposição para os nossos dias.

E, para terminar, agradeço a todas as crianças que se cruzaram comigo. Obrigada pelas imensas aprendizagens que realizamos em conjunto. Mas, sobretudo, obrigada por vivermos momentos inesquecíveis. Juntos cativamo-nos e criamos laços que nunca se irão deslaçar. Amo-vos muito!

RESUMO

O presente relatório emerge do processo desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, conforme CREC da Escola Superior de Educação do Porto. Segundo o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, é considerado como um requisito essencial para a obtenção do grau de Mestre. Assim, a PES potenciou a construção da identidade profissional docente de perfil duplo, uma mais-valia para a criança dado se tratar de um perfil integrado.

Será apresentado o percurso formativo da Mestranda na PES e a sua atitude crítico-reflexiva e ética em relação aos desafios que encontrou, como uma narrativa que faz desabrochar o docente para a profissão. Relevou-se a mobilização de referentes teóricos e normativos legais que sustentaram a prática educativa, a aproximação à Metodologia de Investigação-Ação promotora de práticas inclusivas e significativas para as crianças e de uma transformação da profissionalidade docente.

A PES ocorreu sob uma perspetiva socioconstrutivista, favorecendo e contribuindo para um saber coconstruído com a díade, o professor cooperante, o supervisor institucional, a família e a comunidade em geral. A escuta das partilhas feitas por esses profissionais, com mais experiência, marcou o trajeto realizado e contribuiu para uma formação mais rica e sólida.

Em suma, a PES contribuiu para o desenvolvimento de competências que envolvem as dimensões profissional, social e ética, a participação na escola e de relação com a comunidade, formando um docente qualificado para o exercício da profissão.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Perfil Duplo; Perspetiva Socioconstrutivista; Crianças; Investigação-Ação

ABSTRACT

This document emerges from the process developed within the range of the Curricular Unit Supervised Educational Practice (PES), integrated in the study plan of the Master Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education (Primary School), according to CREC of the Escola Superior de Educação do Porto. According to Decree-Law nº 79/2014 of May 14, it is considered an essential requirement for obtaining a Master's degree. Thus, the PES potentiated the construction of a dual profile teaching professional identity, an added value for the child, given that it is an integrated profile.

The Master's student's training path in PES will be presented and her critical-reflexive and ethical attitude towards the challenges she encountered, as a narrative that makes the teacher blossom for the profession. The mobilization of theoretical references and legal norms that supported the educational practice, the approach to the Research-Action Methodology that promotes inclusive and meaningful practices for children and a transformation of teaching professionalism was highlighted.

The PES took place under a socio-constructivist perspective, favouring and contributing to a knowledge co-constructed with the duet, the cooperating teacher, the institutional supervisor, the family and the community in general. Listening to the sharing made by these professionals, with more experience, marked the path taken and contributed to a richer and more solid training.

In short, PES contributed to the development of skills involving the professional, social and ethical scopes, participation in school and relationship with the community, forming a qualified teacher for the exercise of the profession.

Keywords: Supervised Educational Practice; Double Profile; Socioconstructivist Perspective; Children; Research-Action

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – ESQUEMA DA ZDP	6
Figura 2 – FASES EXISTENTES NA I-A	43
Figura 3 – MUDANÇAS QUE AS CRIANÇAS GOSTARIAM DE REALIZAR NAS DIVERSAS ÁREAS	48
Figura 4 – ANTES E DEPOIS DA TRANSFORMAÇÃO DA ÁREA DA CASINHA	50
Figura 5 – PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO QUE AS CRIANÇAS GOSTARIAM DE DESENVOLVER	52
Figura 6 – MOMENTO DE PESQUISA DAS INFORMAÇÕES	53
Figura 7 – EXPLORAÇÃO DA PETINGA OFERECIDA POR UM PESCADOR	57
Figura 8 – OBSERVAÇÃO DAS GAIVOTAS E DOS BARCOS	57
Figura 9 – REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	59
Figura 10 – MOMENTO DA DESCOBERTA DOS ALUNOS SOBRE O TEMA DO PROJETO	62
Figura 11 – TRÍADE AUTORA-CONTEXTO DE PORTUGAL-CONTEXTO DO BRASIL SOBRE OS SIGNIFICADOS DO MURO	65
Figura 12 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS	67
Figura 13 – UTILIZAÇÃO DA APLICAÇÃO TOY THEATER – BUILD VIRTUAL BUILDING BLOCKS PARA AUXILIAR NA RESOLUÇÃO DOS DESAFIOS MATEMÁTICOS	68
Figura 14 – EXEMPLOS DE CRIAÇÕES DOS PARES NO SITE TOY THEATER – BUILD VIRTUAL BUILDING BLOCKS	69
Figura 15 – SITE DA WEBQUEST E REALIZAÇÃO DAS TAREFAS PROPOSTAS	72
Figura 16 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS DADAS POR UM DOS TRIOS	73
Figura 17 – EXEMPLO DE UM POSTER CRIADO POR UM TRIO	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - PRINCIPAIS ATRIBUTOS DE TRÊS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: HIGH/SCOPE, MEM E PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	17
Tabela 2 – ESQUEMA SISTEMÁTICO RELATIVO AOS CONCEITOS DE MULTIDISCIPLINARIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE	21
Tabela 3 – ROTINA DIÁRIA DO GRUPO.....	32
Tabela 4 – INTERESSES EVIDENCIADOS PELO GRUPO.....	34
Tabela 5 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EVIDENCIADAS PELO GRUPO	35

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNICOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EI – Educador de Infância

ELI – Equipa Local de Intervenção

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

FUC – Ficha da Unidade Curricular

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

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 dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

RESUMO	IV
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO DAS CRIANÇAS.....	3
1.2. A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	11
1.3. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	18
1.4. TODAS AS CRIANÇAS TÊM DIREITO A BRINCAR.....	24
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	27
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EPE	45
3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	45
3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	60
METARREFLEXÃO	77
REFERÊNCIAS	80
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	89

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Espelha e sintetiza o processo formativo, ao longo de vários meses, que possibilitou a construção da profissionalidade de um perfil duplo docente, na especificidade de EPE e 1º CEB, previstas no Decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Considerando que o profissional é capaz “de um olhar sequencial e crítico sobre os dois níveis educativos” (Ribeiro et al., 2018), este relatório tem como base a descrição da prática educativa fundamentando decisões e refletindo criticamente pedagogias e impactos num grupo de crianças com idades heterogéneas, compreendidas entre os três e os seis anos e, posteriormente, em contexto de 1º CEB, com uma turma do 3º ano de escolaridade. No decorrer da PES, foi procurada a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, potenciadora da tomada de decisões (Ribeiro, 2022-2023), desenvolvendo-se, segundo o CREC, uma observação participante, intervenção educativa em ambos os contextos, reuniões de planificação realizadas entre a equipa educativa, e as intervenções, individuais e colaborativas, concretizadas em atividades da comunidade educativa. Assim, todos estes aspetos potenciaram o desenvolvimento de aprendizagens significativas e de competências a nível pessoal, social e profissional. Importa referir que as decisões pedagógicas estiveram assentes nos referenciais teóricos e legais que orientam a ação, bem como tendo por base a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), caracterizada por ser constituída por várias fases, nomeadamente, observação, planificação, ação e reflexão.

Assim, o documento segue uma estrutura de acordo com as indicações do Conselho Técnico-Científico responsável pelas Orientações para a Elaboração, Entrega e Defesa do Trabalho final para obtenção do grau de Mestre. Deste modo, no primeiro capítulo, denominado de “Enquadramento teórico e legal”, integram-se os construtos teóricos e legais, gerais e específicos de cada nível de ensino. No que concerne ao primeiro subcapítulo, intitulado “Educação: Um direito das crianças”, serão desenvolvidos os seguintes tópicos: o direito à educação, a sua evolução e importância da inclusão; os principais paradigmas educativos; papel da criança e do docente; articulação curricular; transição educativa; profissional de perfil duplo; e, Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Num segundo momento, revelar-se-ão as particularidades de cada valência, tendo como foco a identidade do educador de infância (EI), no segundo subcapítulo, e do professor do 1º CEB, no terceiro subcapítulo. No último subcapítulo faz-se referência à importância do brincar, tão crucial na vida de todas as crianças.

O segundo capítulo explana a caracterização das duas instituições cooperantes, pertencentes ao mesmo agrupamento, assim como os grupos de crianças, referindo as características específicas destes, as quais foram consideradas em todos os momentos de intervenção. Tal caracterização só foi possível através da observação realizada que, como já foi referido, constata na Metodologia de I-A, também analisada nesse mesmo capítulo.

No terceiro capítulo serão apresentadas, fundamentadas e refletidas as práticas pedagógicas desenvolvidas na PES. Sendo impossível explicar todas as práticas, destacar-se-ão algumas que contemplaram o período de estágio, o qual decorreu entre os meses de outubro de 2022 a maio de 2023, as quais tiveram por base, em ambas as valências, a MTP, que potenciou o trabalho colaborativo e cooperativo, onde a criança tem um papel ativo e constrói o seu próprio saber.

Por fim, encontra-se uma metarreflexão, onde estão escritas breves considerações finais, adotando-se uma postura de retrospectiva e reflexão, esta última ocorrida transversalmente ao longo de todo o documento, procurando-se problematizar, fundamentar e solucionar os desafios, aprendizagens e conquistas que se avistaram ao longo de todo o percurso.

1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo apresentar-se-ão os marcos teóricos e legais que orientaram a PES desenvolvida durante o ano letivo em vigor, de modo a concretizar-se uma prática educativa coerente, significativa e pertinente, atentando ao desenvolvimento holístico da criança. Assim, inicia-se com o subcapítulo denominado “Educação: um direito das crianças”, onde se aborda este direito fundamental, bem como a evolução da educação e a importância da inclusão. Referem-se também os principais paradigmas educativos e qual o papel da criança e o do docente. Enfatiza-se a importância da articulação curricular, a transição educativa, o profissional de perfil duplo e, para terminar, a MTP. Posteriormente, expor-se-ão particularidades de cada valência, focando-se, no segundo subcapítulo a identidade do educador de infância, que se denomina “A importância do Educador de Infância” e, no terceiro subcapítulo do professor do 1º CEB, intitulado “A importância do professor do 1º CEB”. Termina com o subcapítulo “Todas as crianças têm direito a brincar”, abordando-se a importância e urgência de tal ação.

1.1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO DAS CRIANÇAS

“A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito (...)” (UNICEF, 2019, p. 23). Este é um dos muitos direitos que podem ser lidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual foi, no dia 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990. Mas a verdade é que a realidade ainda não é a desejada. Em setembro de 2022, pôde ler-se uma notícia, lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o seguinte título “UNESCO alerta que 244 milhões de crianças não começarão o novo ano letivo”. Essas crianças têm entre seis e 18 anos e ainda não conhecem um direito que é delas, e, infelizmente, há até uma região, a África Subsaariana, onde cerca de 98 milhões de crianças não têm o direito à educação, sendo que esse número tem tendência para aumentar (UNESCO, 2022b). Foi também no início de 2022, mais precisamente a 24 de fevereiro, que assistimos, desde então, a uma invasão da Ucrânia pela Rússia, que veio trazer inúmeros prejuízos. A educação foi, portanto, bastante afetada, pois já foram milhares as escolas destruídas, considerando-se que são menos de 60% as escolas capacitadas para receber crianças, sem saber quem estará lá para as receber, pois também foram já milhares as vidas perdidas (UNESCO, 2022b).

A desigualdade de género é também uma preocupação, pois ainda há muitas crianças do sexo feminino a quem a educação continua a ser negada. Como não poderia deixar de ser, a mestrande deseja também mencionar a ativista paquistanesa, Malala Yousafzai, a qual já ganhou um prémio Nobel da Paz, em 2014, tendo, nessa altura, 17 anos. Malala iniciou a sua luta pela educação das

mulheres quando tinha apenas dez anos, transformando-se num alvo a abater para os talibãs, que a conseguiram alvejar quando esta voltava da escola. Atualmente, Malala continua a sua luta por esse mesmo direito, tentando dar voz às mais de 130 milhões de meninas que continuam sem o direito à educação (Malala, 2022).

Não podemos, portanto, descurar a importância da inclusão, pois a educação deve ser um direito de todos e não um privilégio só para alguns. Todas as crianças devem ter oportunidade de aprender, de realizar aprendizagens significativas, sendo respeitadas e valorizadas, oferecendo-lhes espaços educativos de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam que cada um alcance os objetivos. Só assim teremos uma sociedade mais justa (Pereira et al., 2018; UNESCO, 2019). Tal como é salientado no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, é fundamental que se “afaste a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados”, para que consigam atingir o sucesso educativo (Decreto-Lei nº 54/2018, 6 de julho, 2018, p. 2919). A inclusão implica, portanto, que se adotem práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando as características individuais de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Neste âmbito, e tal como salienta Nóvoa (2009, p.86), “os alunos podem escolher a sua escola, mas as escolas não podem escolher os seus alunos” porque, se escolhem, não deviam, não é justo. Por isso, é fulcral que se elimine qualquer tipo de discriminação e desigualdade no acesso ao ensino.

É indiscutível que ainda existe muita desigualdade no mundo, nomeadamente, no que diz respeito ao direito à educação. Mas, afinal, qual é a importância desta na vida das crianças? Bem, comecemos primeiro pelo conceito de educação que, de facto, é algo desafiante e complexo. Para Freire (1995), citado por Caetano e Tuchinki (2021, p. 51), a educação “é um processo de humanização”, pois a convivência com outros seres humanos é educativa, estimulante e enriquecedora, sendo que “o homem deve ser o sujeito da sua própria educação”. Além de Freire, foram vários os autores que definiram educação, apresentando pontos comuns, como o facto de a caracterizarem “como um processo de influência sobre as pessoas que conduz a sua transformação e as capacita para interagir com o meio” (Calleja, 2008, p. 109). Para Vasconcelos (1997, p. 19) a “educação é “uma conversa entre indivíduos””, a qual está intimamente ligada à interação.

A educação tem vindo a sofrer diversas alterações ao longo do tempo, e, se recuarmos a tempos obsoletos, esta adotava um método expositivo, onde o ensino era meramente transmissivo, tradicional, sendo que o professor adotava uma postura de autoridade e soberania, apresentando-se como detentor do conhecimento. Os alunos eram apenas expectadores de um monólogo realizado pelo docente, os quais deviam aprender sem questionar, realizando uma aprendizagem recetiva e

mecânica, dando ênfase à repetição. Como se pode constatar, as relações entre pares eram mínimas, valorizando-se, apenas, a prática individual (Ferro, 2010; Flach & Behrens, 2008; Gregorio & Pereira, 2012). Questionado pela mestrandia acerca do seu ensino, o avô materno desta, que vivenciou o ensino primário na década de 50, referiu que “tinha uma lousa, um caderno (...). Só ouvíamos a professora. Não tínhamos atividades. Não podia falar na escola... Sempre com respeito... Se falasse a professora “dava cinco bolos” (batia com a tábua na mão)”. Percebe-se, portanto, que o papel do aluno era o de um sujeito irrelevante na sociedade, tendo o professor o domínio total dos conteúdos a abordar, apenas transmitindo-os aos discentes (Leão, 1999).

Ao longo dos anos, a escola foi sofrendo alterações e mudanças, começando-se a definir novos objetivos e caminhos, sensivelmente, a partir do final do século XX (Flach & Behrens, 2008). A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, apresentou-se como fulcral para o sistema educativo, estabelecendo o quadro geral do mesmo, ressaltando a importância do papel da educação na construção de cada cidadão, bem como preocupações relacionadas com a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, 1986).

A escola começou a ser vista como um espaço de inter-relações, e o professor adotou o papel de alguém que deve ser reflexivo sobre a ação (Coll et al., 1997). Prevalece agora a opinião de que é necessário aprender significativamente, o que significa que não importa apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios.

Fala-se, portanto, na conceção construtivista, que advém como amparo ao processo de ensino-aprendizagem (Coll et al., 1997). Moraes et al. (2021, p.2), referem que no “processo ensino-aprendizagem de abordagem construtivista, a relação entre alunos e professores dá-se de forma harmoniosa e de respeito mútuo, sem a tradicional postura autoritária do professor”. Por sua vez, este último coloca-se na posição de mediador do conhecimento e não como mero possuidor deste. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos são os conhecimentos prévios, pois é fundamental que se olhe para a criança como alguém que não está vazio, não é uma “tábua rasa”. Por isso, o construtivismo firma a posição de que é imprescindível que a criança parta desses conhecimentos para que construa novos significados (Coll et al., 1997).

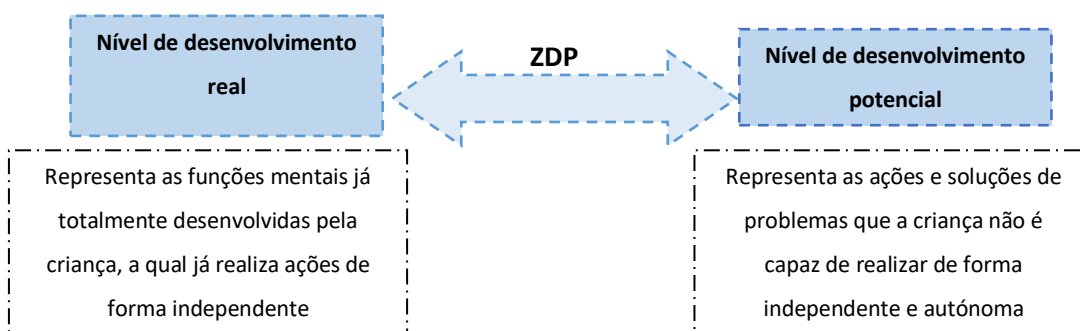
Ressalva-se, assim, “a importância do papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento”, organizando-se a prática educativa de forma a respeitar o envolvimento e participação de todos os alunos, opondo-se a concepções tradicionais (Bidarra & Festas, 2005, p.180).

Como afirma Berbaum (1992), citado por Ferralha (2007, p. 80) “(...) todos os alunos devem dar sentido àquilo que fazem para ter a mínima oportunidade de aprender, e eles só podem fazer isto estabelecendo uma ligação entre a situação na qual se encontram e os seus conhecimentos prévios.”. Assim, é fundamental que se dê à criança o apoio necessário para que esta consiga realizar algo que

não conseguiria individualmente, tal como enuncia a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Figura 1), apresentada por Vygotsky (Folque, 2018).

Figura 1

Esquema da ZDP (Boiko & Zamberlan, 2001)



Como é possível perceber através da figura 1, o desenvolvimento da criança ocorre em dois níveis, o real e o potencial, sendo que o conceito de ZDP indica a distância entre os mesmos. No entanto, “para transformar o que é potencial em real, faz-se necessária a instauração de um espaço de ações partilhadas” (Santos et al., 2010, p.121).

O conceito de ZDP faz refletir acerca do papel do docente no processo educativo da criança. Este conceito permite que educadores e professores entendam quais os processos que já estão completos e aqueles que ainda estão em formação e, dessa forma, possam desenvolver a sua prática. O docente deve, portanto, partir do que a criança já sabe, pois esta já teve contacto com ideias, conceitos, valores e conceções, bem como já experienciou, imitou, observou, questionou e, a partir do conhecimento do nível de desenvolvimento real da criança, o docente pode e deve ampliar, estimular e desafiar a mesma a construir novos conhecimentos e novas aprendizagens (Boiko & Zamberlan, 2001), contrariamente ao que acontecia em tempos passados, onde o docente assumia um papel de transmissão de conhecimentos.

As teorias construtivistas defendem que o papel do educador centra-se na mediação da aprendizagem, promovendo situações desafiadoras, que causem conflito e, por sua vez, o avanço cognitivo de cada criança. Ser professor é, tal como afirma Sebastião da Gama, citado por Cosme (2017, p. 6) “(...) ensinar umas coisas e aprender outras. Ensinar, não: falar delas. Aqui e no pátio, e na rua e no vapor, e no comboio e no jardim, e onde quer que nos encontremos.”. Folque (2018), enfatizou a necessidade do docente aproveitar tudo o que a criança sabe, usando-a como ponto de partida para aumentar conhecimentos e construir outros. No entanto, assiste-se a um fenómeno incompreensível, que consiste no facto de alguns docentes tenderem “a ensinar mais como foram ensinados do que como foram ensinados a ensinar” (Fosnot, 1996, p. 294), perpetuando a pedagogia transmissiva. Questiona-se este facto e alvitra-se a resposta: Talvez por ser mais fácil e dar menos trabalho.

Contrariando essa tendência não desejável, a ação educativa deve, portanto, adotar “princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem” (Folque, 2018; Oliveira-Martins et al., 2017, p. 29), bem como de suscitar a concepção de “aprender a aprender”, a qual proporciona ao aprendente um controlo progressivo sobre os seus processos de aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia e autorregulação (Folque, 2018; Martins et al., 2017, p. 29). Deste modo, as relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do processo educativo são fundamentais, enriquecendo as aprendizagens de cada um (Lopes da Silva et al., 2016). Nestes meandros, a aprendizagem em grupo tem um grande poder, pois a interação e a troca de ideias consistem numa oportunidade de reflexão, percebendo-se e conhecendo diferentes maneiras de olhar para algo (Fosnot, 1996).

O docente ocupa um lugar fulcral, pois a assunção de valores, princípios e competências que cada criança atinge, depende das práticas pedagógicas e didáticas que são realizadas, permitindo que a criança desenvolva a sua autonomia e liberdade, pois pensar numa educação baseada no construtivismo é pensar numa escola onde as pessoas têm autonomia e liberdade, onde podem pensar e refletir acerca dos seus próprios processos de conhecimento e, por sua vez, terem acesso a novas informações. É pensar num espaço permeável a transformações, a diferenças, ao erro e, felizmente, à criatividade (Boiko & Zamberlan, 2001). É conceber oportunidades para que as crianças possam estar em contacto com realidades e culturas que, sem a escola, lhes teriam ficado inacessíveis (Nóvoa, 2022). Nesta perspetiva, a escola “não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que esta “vida”, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido” (Nóvoa, 2022, p. 18). No entanto, a essência de um bom educador/professor situa-se, em primeiro plano, na paixão pela profissão, admitindo-se que esta tem uma influência significativa no desempenho profissional e na satisfação do docente (Formosinho, 2009).

Edgar Morin, filósofo francês, afirma que um dos principais objetivos da educação é educar para os valores, os quais são agregados pela criança desde muito cedo, sendo imprescindível que esta se compreenda a si mesma para que consiga, posteriormente, compreender os outros. Este autor considera ainda que uma problemática presente na educação é a observação de práticas onde se distinguem momentos dedicados a cada domínio, concluindo-se, desta forma, que não se pratica a articulação de saberes (Morin, 2022). Percebe-se que assumir uma educação de qualidade passa por colocar em prática a articulação curricular e a interdisciplinaridade, de modo a facilitar uma melhor apropriação dos conhecimentos, recusando um currículo dividido em áreas e disciplinas, estanques entre si, com conteúdos que são transmitidos às crianças (Cosme, 2017; Luz, 2022). De forma mais particularizada, distinguem-se duas dimensões de articulação curricular. A primeira diz respeito à

articulação horizontal, sendo, portanto, a conjugação de saberes de várias áreas disciplinares de um mesmo nível de aprendizagem. A segunda dimensão, a articulação vertical, refere-se “a uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Carreira, 2017, p.24).

Tal como salienta Leite (2012), é fulcral que se recorra a processos de construção do conhecimento que envolvam diversos pontos de vista bem como distintas áreas do saber. Ora, a EPE, é exemplo nesta dimensão, uma vez que as áreas de conteúdo são abordadas de uma maneira integrada e globalizante, sendo que a articulação entre as áreas de desenvolvimento e aprendizagem dão ênfase à importância do ato de brincar, que constitui uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Leite, 2012, p. 10). Ao brincar, a criança está a exprimir a sua personalidade e a desenvolver inúmeras competências, como a curiosidade e a criatividade, relaciona aprendizagens e assume responsabilidades (Lopes da Silva et al., 2016). Já concernente ao 1º CEB, o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, enfatiza a necessidade de o docente utilizar saberes transversais de uma maneira integrada, potenciando o desenvolvimento integral das crianças.

Tão importante como a articulação horizontal, já aqui mencionada e analisada, é também a articulação vertical, visada na Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, determinante na estruturação dos percursos das crianças, tendo um papel preponderante no sucesso, ou insucesso das mesmas, sobretudo nos anos de transição de ciclo (Carreira, 2017). Deve-se, portanto, obedecer a um aprofundamento das aprendizagens realizadas, completando-as e alargando-as (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, 1986). Posto isto, a transição é uma etapa que marca a vida de qualquer criança, devendo-se dar especial atenção a estas fases, que acontecem de acordo, normalmente, com a idade da criança. As primeiras transições e o modo como a criança as vive são fundamentais, pois podem influenciar a forma como esta irá viver as transições futuras. Desta forma, a primeira transição a acontecer na vida da criança diz respeito àquela que acontece do ambiente familiar para a creche e/ou para a EPE e, por conseguinte, da EPE para o 1º CEB. Assim, dar continuidade às aprendizagens é essencial, para que a nova etapa se vá construindo a partir dos seus conhecimentos prévios e das suas capacidades (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

A transição para a EPE merece uma atenção redobrada por parte do educador, pois este deve acompanhar a adaptação de cada criança, sem exceção, conhecendo a sua realidade, para que o ambiente educativo se possa ajustar às suas necessidades e características. Por isso, a participação da família nesta integração, bem como ao longo de todo o processo educativo, é imprescindível, já que facilita a comunicação entre esta e a escola. É também importante que haja um contacto prévio com

a família antes do ingresso desta na EPE, com vista a um maior conhecimento das idiossincrasias pessoais e sociais. Esta ligação inicial, para além de aportar informações imprescindíveis à sua inclusão, traz também benefícios para a família, na medida em que lhe fornece bases securizantes e lhes facilita a “separação” que é feita (Lopes da Silva et al., 2016). No que concerne à transição seguinte, após a conclusão da EPE, as crianças vão conhecer um novo ciclo, sendo que estas podem transitar em situações bem distintas, nomeadamente, podem ter frequentado a EPE apenas durante um ano, e outras durante dois ou três, ou podem ter de mudar de instituição para ingressar neste novo ciclo educativo.

Assim, são vários os fatores que podem facilitar a transição educativa ocorrida da EPE para o 1º CEB, como “a partilha de ambas as etapas educativas no mesmo edifício” ou, não sendo possível, é essencial que a criança conheça previamente os espaços, pois traz segurança. Também a existência de irmãos mais velhos no mesmo espaço educativo é considerado um facilitador, e, ainda, a importância do estabelecimento realizar uma boa organização ao longo do processo, sendo exemplo a constituição das turmas, a localização das salas, a articulação de projetos e atividades entre os profissionais de ambas as etapas educativas bem como com a família (Deolinda et al., 2018, p.329). Tal como na EPE, o envolvimento das famílias é essencial, para que possa existir comunicação entre a escola e as mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com o DL nº 79/2014, de 14 de maio, proporcionou-se a oportunidade da formação de profissionais com perfil duplo, tal como no caso da mestranda, ressaltando-se inúmeras vantagens dessa formação. Ainda relativo ao DL, este visa que um profissional de perfil duplo apresenta uma visão amplificada relativamente ao desenvolvimento da criança, bem como uma visão holística da educação, sendo capaz de apropriar os conhecimentos científicos, metodológicos, pedagógicos e didáticos de acordo com as características específicas de cada nível de ensino (Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio). Vasconcelos (2012), refere ainda que um profissional com este perfil é capaz de despertar na criança o interesse para questionar, para investigar e resolver problemas, bem como promover abordagens integradas em problemas que sejam definidos pela criança, adotando, por isso, a MTP, a qual será explanada de seguida. Para colmatar, segundo Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa (2016), um profissional com tal perfil possui a capacidade de promover transições coerentes e contínuas, as quais, como já foi referido, são de extrema importância para a vida da criança.

Com vista a promover aprendizagens significativas, são vários os educadores e professores que recorrem à MTP, pelas suas características “inovadoras, flexíveis, capazes de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho et al., 2011b, p. 49). Ensinar e aprender através de projetos é um impulso para despoletar um trabalho entusiasmante,

desenvolvendo-se diversas capacidades, como colocar questões, pesquisar, cooperar e trabalhar em grupo, dando asas à criatividade. O principal objetivo desta metodologia é a aquisição de saberes de diferentes áreas a partir de uma pesquisa orientada, tal como ocorreu em contexto de EPE, com o surgimento do projeto “A viagem das gaivotas”, que adveio da curiosidade das crianças em relação a este animal e em contexto de 1º CEB, através do projeto “Os muros e os contextos”, também oriundo dos interesses da turma (Many & Guimarães, 2006). No Trabalho de Projeto, o papel da criança é o de investigar e o do adulto é o de orientar, conhecendo os métodos e as fases que constituem esta metodologia, para que possam ser aplicadas durante o mesmo. Estas fases permitem a organização dos objetivos, bem como das tarefas a serem executadas ao longo do projeto (Many & Guimarães, 2006).

A primeira inicia-se com uma situação que desperte a curiosidade e o interesse das crianças, incitando-as a investigar, sendo, por isso, importante que a situação englobe “problematicidade”, ou seja, gere dúvida e incerteza (Oliveira-Formosinho et al., 2011b). Desta forma, a primeira fase (Fase I), intitulada de “Definição do problema”, é onde se formula o problema ou as questões que vão ser investigadas, partilhando-se os saberes que as crianças já possuem sobre esse determinado assunto, ou seja, “parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos”, podendo-se realizar uma “teia” inicial, onde o adulto regista, juntamente com as crianças, os conhecimentos já assimilados ou o que desejam saber (Vasconcelos et al., 2011, p. 14). Nesta fase, realizam-se longas conversas em pequeno e grande grupo, mediadas pelo educador, que se preocupa em dar voz a todas as crianças e garantindo a complexidade do mesmo (Katz et al., 1998).

A segunda fase (Fase II), que tem como título “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, é mais concreta, partindo-se para a delimitação das linhas de pesquisa e criando-se os “mapas conceituais”, dando-se resposta a diversas questões, nomeadamente, “O que se vai fazer?”, “Por onde se vai começar?”, “Como se vai fazer?” (Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2011). Dividem-se as tarefas, respondendo à pergunta “Quem faz o quê?”. Reflete-se ainda na questão “Quem pode ajudar?”, como a família, a comunidade e outras crianças, sendo que o educador deve observar o grupo, aconselhando-o e orientando-o quando for necessário (Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2011, p. 15).

Assim, esta fase é o mote para a fase III, denominada “Execução”. Nesta fase, as crianças começam a realizar a pesquisa necessária, organizando, selecionando e registando as informações, reconstruindo-se as teias iniciais, apresentando-se o que já se aprendeu e dando resposta ao problema gerado na primeira fase.

Por fim, existe a fase IV, da “Divulgação/Avaliação”, sendo, portanto, a “fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17) sendo que se convidam as

crianças das outras salas, as famílias, a comunidade, para que possam ver o trabalho que foi desenvolvido, o qual pode estar espelhado nos corredores da escola, online, no átrio... Esta fase, apresentada como sendo a última, pode ocorrer ao longo das restantes fases, seja através de momentos de partilha do trabalho que está a ser desenvolvido ou em momentos de reflexão. Salientar que todos estes passos do projeto não têm uma sequência obrigatória nem são estanques, devem, sim, fluir de forma flexível, integrada e criativa (Oliveira-Formosinho et al., 2007; Oliveira-Formosinho et al., 2011b; Vasconcelos et al., 2011).

Para colmatar, como é possível perceber, o trabalho de projeto, no quotidiano de uma pedagogia construtivista, enfatiza a invenção, a liberdade, a cooperação, a autonomia e a autenticidade, valores que são mencionados no *Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Esta metodologia caracteriza-se por visar a incerteza, pois apresenta uma multiplicidade de direções (Katz et al., 1998). O educador é o guia de todo o processo e simultaneamente o aprendiz que busca novos saberes, devendo observar atentamente cada criança e as suas necessidades, estando disponível e atento. Este deve intervir o menos possível, escutando e dando voz à criança, até porque, um dos muitos direitos que a criança possui e, no Trabalho de Projeto, garante-se, é o direito de a criança ter voz e ser escutada (Abrantes et al., 2002; Katz et al., 1998; Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Apresentados os pressupostos teóricos e legais referentes à prática educativa tanto da EPE como do 1º CEB, é agora importante abordar as especificidades referentes a cada um desses níveis educativos, bem como o perfil do educador de infância e do professor do 1º CEB, respetivamente.

1.2. A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Falar em EPE é falar no EI. Mas, primeiramente, importa compreender o que é a EPE e direcionar a atenção para alguns pressupostos teóricos que lhe subjazem. Segundo a Lei-Quadro nº 5/1997, de 10 de fevereiro, que emergiu na sequência dos princípios que foram estabelecidos na LBSE, a EPE afirma-se como sendo a primeira etapa da educação básica no processo de educação da criança. Esta apresenta um carácter facultativo e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e a idade de ingresso no 1º CEB, no entanto, apesar de não ser obrigatória tem havido grande preocupação por parte do governo, essencialmente desde 1996, para a avaliar, desde que os pais assim o desejem (Folque, 2018; Lei-Quadro nº 5/97, 10 de fevereiro, 1997).

De acordo com a Lei-Quadro, anteriormente referida, o princípio geral da EPE consiste em promover o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, bem como o seu desenvolvimento social enquanto cidadão, acentuando-se esta convicção com os nove princípios gerais pedagógicos apresentados ao longo da mesma, que serão, de seguida, sucintamente mencionados. Assim, cabe à

EPE promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, estimular a sua inserção em grupos sociais diversos, cooperar para a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso à escola e ao sucesso da aprendizagem, sendo fundamental que se estimule o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas individualidades. A expressão e comunicação devem, também, ser desenvolvidas, assim como a curiosidade e o pensamento crítico. À criança devem ser oferecidas condições de bem-estar e segurança, incentivando-se a participação das famílias no processo educativo e, não menos importante, a realização do despiste de inaptações, deficiências e precocidades, de forma a que se defina o melhor encaminhamento para cada criança (Lei-Quadro nº 5/97, 10 de fevereiro, 1997).

Ao abordar a EPE, fazemos inevitavelmente referência às *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (OCEPE) (2016), uma vez que se constituem no primeiro documento curricular publicado neste âmbito. Estas surgem enquanto dimensão científica de apoio à ação do EI, considerando que este planeia, avalia, estabelece relações com a família, a escola e a comunidade (Folque, 2018). De sublinhar que as OCEPE adotam uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem, defendendo-a enquanto ação-abrangente e integrada, valorizando o contexto e a importância deste para o desenvolvimento de cada criança. Na EPE, desenvolve-se um clima relacional, onde o cuidar e o educar estão intimamente ligados. As experiências proporcionadas pelo meio físico e social, assim como a maturação biológica, são, nesta fase, fundamentais para que ocorra desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança, assumindo uma configuração holística (Lopes da Silva et al., 2016). As OCEPE mencionam, sustentam e validam cientificamente as áreas de conteúdo, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, enquanto dimensões importantes do currículo fundamentando-se na conceção de que a aprendizagem e o desenvolvimento nunca se dissociam (Folque, 2018). Estas áreas de conteúdo foram concebidas numa perspetiva de continuidade entre este nível educativo e o nível seguinte, promovendo a comunicação entre o educador de infância e o professor do 1º CEB.

No entanto, é fundamental que se reconheça a importância da articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem com a ação lúdica da criança. Destacando que o ato de brincar é natural da/na criança e onde se revela a sua forma holística de aprender, pois a criança envolve-se inteiramente nessa ação, demonstrando empenhamento, prazer, concentração e persistência (Lopes da Silva et al., 2016). Importa realçar a pertinência de possibilitar que a criança tenha “oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). É fundamental que o educador observe e se envolva no brincar da criança, sem que interfira nas suas

iniciativas, para que possa conhecer melhor os interesses da mesma, bem como encorajá-la e colocá-la em desafios (Lopes da Silva et al., 2016).

O ambiente educativo é, por isso, uma peça fundamental para que o EI possa promover o envolvimento da criança. Para tal deve oferecer múltiplas experiências e materiais diversos, do interesse desta, e que estimulem a sua curiosidade. A forma como o ambiente educativo está organizado influencia o bem-estar da criança, para além do seu envolvimento e aprendizagem, o qual deve acolher múltiplas relações e interações e potenciar aprendizagens plurais. Este ambiente deve, por sua vez, ser um local seguro, oferecendo diversas oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, proporcionando uma educação justa e mais equitativa (Azevedo et al., 2002). Nas OCEPE, o ambiente educativo está descrito “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). No que toca ao ambiente educativo da sala, este abarca a organização do grupo, do espaço e do tempo pedagógico, pois as interações no grupo, os materiais disponíveis e a organização dos mesmos, e, ainda, a distribuição e gestão do tempo são fatores que determinam o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Azevedo et al., 2002; Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, é essencial que existam materiais suficientes e diversificados em cada área de interesse, de forma a que seja possível que várias crianças possam brincar e explorar em simultâneo. Cada área deve estar apetrechada de materiais que promovam e apoiem uma variedade de atividades lúdicas, adaptadas aos interesses e capacidades das crianças. Tal como é salientado por Lopes et al. (2016, p.26), a “progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados”. Deve-se também optar por materiais que sejam naturais e recicláveis, pois, promovem várias aprendizagens, bem como incentivam à criatividade, possibilitando, assim, o desenvolvimento da criança para uma consciência ecológica (Lopes da Silva et al., 2016). De sublinhar que a arrumação dos materiais promove a constituição de ciclos de “escolha-uso-arrumação”, sendo que o docente deve estar constantemente a observar as ações das crianças, verificando se estas consideram ou não realizar estes ciclos (Hohmann & Weikart, 2011, p. 176).

Lopes da Silva et al. (2016) referem a importância da reflexão por parte do EI relativamente às oportunidades educativas que o ambiente educativo poderá oferecer. Como tal, é fundamental que este planeie intencionalmente a organização desse mesmo espaço, realizando os ajustes necessários mediante as suas observações. A EPE exige, portanto, que o EI esteja atento à criança, refletindo constantemente sobre a sua prática, mostrando interesse em elevar a sua qualidade sempre que se justificar. A observação e o registo devem estar presentes ao longo da prática, pois permitem recolher

informações para avaliar, questionar e refletir acerca da mesma, sendo imprescindíveis para que o educador possa conhecer cada criança, assim como as evoluções de desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, o EI deve refletir sobre a sua intencionalidade educativa, atribuindo sentido à ação, a qual passa por, de forma cíclica, observar, registrar, planejar, agir, avaliar e refletir (Lopes da Silva et al., 2016).

Refira-se que para além do docente observar/registrar comportamentos, atitudes, narrativas e evoluções das crianças, é também fulcral que este recolha informação sobre o contexto de vida das crianças junto das famílias, por forma a conseguir ““ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14). No que concerne à ação de planejar, o EI deve refletir sobre as suas intenções educativas, e de que forma as pode adequar ao grupo. Planejar consiste, assim, numa antecipação do que é importante desenvolver para que as crianças possam alargar as aprendizagens, bem como agir, perante o que foi planeado. O educador deve ser consciente de que planejar não significa prever propostas que se devem cumprir concretamente, mas deve estar aberto a receber sugestões das crianças. Seguidamente, com o desenvolvimento da ação planeada, o docente realiza uma reflexão sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam. Assim, “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática”, sendo “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Esta avaliação ocorre tanto para o adulto como para as crianças. Nesta linha, o educador deve avaliar a sua prática, questionando-se sobre as reações e atitudes das crianças, e se esta respondeu aos interesses e necessidades das mesmas. A avaliação das aprendizagens de cada criança ajuda a perceber como está a aprendizagem a evoluir, a qual é reinvestida na ação educativa, “sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16).

Tal como afirma Vasconcelos (1997, p.19), “educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador. Implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado e, ainda, trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança.”. Neste contínuo, a autora menciona que “os educadores competentes motivam as crianças através de interações sociais ricas e complexas” (Vasconcelos, 1997, p. 19). As relações e interações estabelecidas pela criança têm muito poder, constituindo oportunidades de aprendizagem para a mesma. Tal como refere o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o educador deve relacionar-se com a criança para que se desenvolva uma segurança afetiva e a autonomia da mesma, bem como promover a cooperação entre crianças, de modo a que todas se sintam integradas e valorizadas. Assim, cabe ao educador estimular e apoiar a criança nessa aprendizagem e desenvolvimento, tirando partido das interações que o contexto educativo possibilita

e, desta forma, esta consiga, progressivamente, defender as suas ideias, respeitando as dos outros (Lopes da Silva et al., 2016).

As interações estabelecidas entre os pares são também fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo que, referido por Rocha e Fôlha (2021, p.158), esta deve ser apoiada e incentivada pelo adulto, pois essas iniciativas “favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conto os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação de ideias”. Mello e Rubio (2013, p.7) salientam que “pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança.” Como tal, essas experiências afetivas são preponderantes para a vida da criança, sendo a qualidade dos laços afetivos fundamental para o desenvolvimento holístico da criança (Mello & Rubio, 2013).

Deste modo, pensar no EI, é pensar em alguém que desenvolve a ética de cuidar e educar, ações estas que se articulam e que contribuem para que as crianças sejam capazes de agir de forma autónoma (Marta, 2015). Para esta autora (Marta, 2015, p.147), “a criança e o profissional devem aprender a ser felizes, num clima de convivência saudável”, sendo que este clima deve ser proporcionado da melhor forma possível pelo EI, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos e competência de cada criança.

O adulto deve, ainda, relacionar-se positivamente com as famílias, promovendo o sentimento de conforto e confiança, de forma a que não se promovam conflitos, mas sim uma boa comunicação, favorecendo uma relação de complementaridade. O EI deve propor tarefas que a criança possa realizar com a família, uma vez que “as atividades integradas nas rotinas familiares são as mais fáceis de executar para os pais, e podem ter um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças”, sendo, um exemplo, o simples ato de pôr a mesa em família (Mata & Pedro, 2021, p. 57). À luz destes autores, a parceria estabelecida entre o docente e cada família possibilita um maior conhecimento da criança, a qual apresenta fragilidades e pontos fortes. Deste modo, juntos, conseguirão desenvolver estratégias educativas comuns, dando resposta aos possíveis problemas de forma eficaz, favorecendo uma maior segurança para a criança (Mata & Pedro, 2021). Assim, importa que tanto o EI como as famílias estejam dispostos a trabalhar colaborativamente, estando de mãos dadas para que todas as crianças atinjam o sucesso.

Também as interações entre pares são fundamentais para o desenvolvimento da criança, e, tal como menciona Katz (2006), citado por Arezes e Colaço (2014), “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel ativo, em vez de um papel passivo”, devendo o educador dar oportunidade às crianças para se relacionarem. Tal como a mestrandia pôde observar na

PES realizada na EPE, ter um grupo de crianças com idades heterogêneas pode ser muito estimulante, uma vez que as crianças mais velhas gostam de desafiar e ajudar as mais novas, e as segundas seguem o exemplo dos mais velhos, desenvolvendo-se bastante a autonomia de cada criança (Arezes & Colaço, 2014, p. 115).

Desta forma, corroborando com Santos et al. (2010, p.139), é fundamental as “interações de crianças com níveis de desenvolvimento diferenciado para potencializar as trocas e a criação de zonas de desenvolvimento proximal”, cabendo ao EI “estar sempre atento, observando e pesquisando os mais diversos sinais que a criança produz ao romper com o real para, paradoxalmente, apropriar-se criativamente da realidade.”. Tal como é evidenciado por Lopes da Silva et al. (2016), a existência desta diversidade de faixas etárias contribui para o enriquecimento de interações no grupo, promovendo diversas ocasiões para o desenvolvimento de aprendizagens entre as crianças (Santos et al., 2010). Espera-se, assim, que o educador possibilite e crie oportunidades para que a criança comunique e explore a diversidade de linguagens ao seu alcance, potenciando o desenvolvimento de uma aprendizagem em rede (Ribeiro, 2016).

Nesta linha, o educador está em constante observação, devendo orientar a sua prática segundo as abordagens pedagógicas que lhe parecem promover mais e melhor (des)envolvimento, ajustando-as à sua forma de educar e de estar. Pese embora as práticas em EPE sejam bastante ecléticas, existem três abordagens pedagógicas que são as mais utilizadas neste contexto e se consubstanciam em paradigmas socio-construtivistas, a saber: High/Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Pedagogia-em-Participação. Reitera-se que em todas as abordagens pedagógicas, o papel da criança é evidenciado, assumindo-se como um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, e onde a voz desta é escutada e aceite, tal como os seus interesses e necessidades. Esta escuta, realizada pelo EI bem como pelos restantes intervenientes do processo educativo, é fundamental para as relações que se vão estabelecendo, propiciando uma maior aproximação entre os sujeitos (Coelho et al., 2021).

Em todas as abordagens pedagógicas mencionadas, o EI é tido como um facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem da criança, organizando o ambiente educativo, aliando o saber e o sentir, as emoções e o conhecimento, a cultura e as histórias que lhe são pessoais (Nóvoa, 2009; Oliveira-Formosinho et al., 2013; Lopes da Silva et al., 2016). A perspetiva construtivista, referida anteriormente, está intrinsecamente relacionada com todos estes modelos, pois a criança é vista como detentora de direitos, ativamente inserida em todo o processo educativo, a qual investiga de forma curiosa e crítica, construindo conhecimentos significativos (Bidarra & Festas, 2005).

Observe-se, de seguida, os principais atributos das três abordagens pedagógicas aludidas (Tabela 1):

Tabela 1

Principais atributos de três abordagens pedagógicas: High/Scope, MEM e Pedagogia-em-Participação

Abordagens Pedagógicas na EPE		
High/Scope	MEM	Pedagogia-em-Participação
<ul style="list-style-type: none"> • Construção da autonomia da criança; • Aprendizagem pela ação; • Aprendizagem através das interações significativas entre crianças e adultos; • Organização do ambiente, com áreas especializadas, e das rotinas destinados à aprendizagem pela ação; • Escolha livre dos materiais (os quais estão ao alcance das crianças); • Rotina diária coerente e flexível. • Importância das interações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo baseado em problemas e motivações da vida real; • Pedagogia de cooperação educativa (negociando atividades e projetos); • Trabalho curricular em interlocução coletiva; • Desenvolvimento pessoal e social da criança enquanto cidadão ativo e democrático; • Cooperação e solidariedade entre os indivíduos; • Grupos heterogêneos; • Utilização de instrumentos de pilotagem; • Construção de novos conhecimentos a partir do que a criança já sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rege-se pela democracia; • Construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua; • Colaboração entre pares; • Criação de áreas diferenciadas e tempos pedagógicos onde a ética das interações permite desenvolver atividades e projetos; • Materiais pedagógicos que promovem o brincar e o jogar, aprendendo com bem-estar; • Interações pedagógicas como mediadoras do direito da criança a ser respeitada e a participar.

Nota. Adaptada de Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho et al., 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho et al., 2011; Zenhas, 2022.

Conforme observamos, as abordagens pedagógicas rompem com modos tradicionais e transmissivos, dando ênfase ao “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” e “os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa”. No que se refere às atividades e projetos, estes são gerados de forma a que as crianças conquistem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 28). Como tal, a criança é considerada como um ser ativo e participativo, sendo objetivos o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”, ressaltando-se as motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

É esperado que o EI organize o ambiente educativo que propicie as interações entre os pares e as relações entre eles, potencializando diversas aprendizagens significativas, permitindo o desenvolvimento de competências das áreas salientadas nas OCEPE, promovendo a cooperação e solidariedade, e oportunidades de aprendizagem com o outro (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

A EPE apresenta-se, conforme aludimos, como um nível educativo de extrema importância quer para criança quer para o educador, pelo que tomamos as palavras de Eduardo Sá (2006, p. 123).,

como nossas, quando afirma que “em todos os graus de ensino, a escola deveria ser um jardim-de-infância, onde se aprendesse como quem desmancha os brinquedos.”

1.3. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, a qual veio estabelecer o quadro geral do sistema educativo, o ensino básico apresenta-se como universal, obrigatório e gratuito e apresenta inúmeros objetivos, salientando-se a importância da formação geral de cada cidadão e o desenvolvimento do mesmo, criando condições para que se promova o sucesso escolar de todos os alunos. Este quadro mantém-se atual e foi reforçado pelo PASEO, referindo que é necessário “garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos”, bem como o alargamento do “número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7).

O ensino básico comporta três níveis de ensino, sendo que o primeiro nível corresponde ao 1º CEB, e tinha como objetivo específico “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio a 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, p.3070). No entanto, importa referir que existem muitos outros objetivos que se foram afirmando ao longo do tempo. Assim, já não sendo suficiente que os alunos aprendam a ler, escrever e contar, surgiram objetivos que visam a mobilização de valores e competências necessárias para que cada um possa intervir de forma consciente ao longo da vida, tomando decisões fundamentadas e participando de maneira ativa, consciente e cívica. Para tal, é fundamental que a cada criança sejam oferecidas condições para que aprendam, de modo a que todas alcancem o sucesso (Oliveira-Martins et al., 2017).

Tal como refere a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, o ensino primário é globalizante, realizando-se a monodocência, podendo existir coadjuvações em áreas especializadas (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Como tal, o professor do 1º CEB assume a gestão integral do currículo, bem como da organização do tempo e do espaço, dos ritmos de aprendizagem de cada aluno e dos comportamentos de cada um, existindo flexibilidade o docente promove flexibilidade “na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o PASEO” (Decreto-Lei nº 55/2018, p.2931). O docente deve assumir, assim, um papel investigativo e reflexivo sobre a sua ação, pois este abarca uma grande responsabilidade no dia a dia dos seus alunos (Vale & Mouraz, 2014). Na sua dimensão profissional, social e ética assume-se como um profissional de

educação com a função específica de ensinar, apoiando-se na investigação e reflexão, garantindo as mesmas oportunidades a todos os alunos, os quais devem desenvolver autonomia e incluir-se na sociedade. O docente deve promover o bem-estar de todos os aprendentes, respeitando as suas diferenças culturais e pessoais, assumindo, assim, uma dimensão cívica e formativa, de acordo com as exigências éticas e deontológicas a ele associadas (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Sendo promotor de uma escola inclusiva, o professor deve mobilizar e integrar conhecimentos científicos das diversas áreas bem como as competências necessárias para que se promova a aprendizagem dos alunos (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, 2001). Segundo o mesmo documento, é esperado que promova aprendizagens significativas através da articulação das diferentes áreas, considerando os conhecimentos, capacidades e experiências que cada aluno já possui, bem como os interesses, dificuldades e necessidades de cada criança, desenvolvendo a autonomia dos mesmos e relacionando-se positivamente tanto com os seus alunos como com as famílias e comunidade, de modo que se atinja o sucesso de cada criança. Este ponto servirá de base na construção das planificações para a intervenção no contexto educativo (capítulo III).

Com a implementação da Escola a Tempo Inteiro (ETI), a qual visa promover uma “educação global” para a criança, promovendo serviços educativos de enriquecimento curricular complementando as atividades letivas obrigatórias, surgiu o Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho. Tal salienta a importância das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no ensino primário, as quais devem incidir “nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (Despacho nº12591/2006, 16 de junho, p.8783; Pires, 2014). Deste modo, as AEC permitem que exista uma monodocência coadjuvada, potencializando o trabalho colaborativo entre docentes, onde a cooperação, a ajuda e a confiança devem assumir um papel fulcral entre colegas (Lima & Fialho, 2016). Além disso, a existência das AEC visa a promoção da igualdade de oportunidades no que concerne ao acesso a atividades de diversos domínios que, em muitos casos, as famílias não conseguem oferecer às suas crianças (Pires, 2014).

Por forma a responder a todos estes desafios e necessidades vindas da educação, surgiu o PASEO, homologado a 26 de julho de 2017 através do Despacho nº 6478, encontra-se organizado e estruturado em princípios, valores e áreas de competências (Despacho nº6478/2017, de 26 de julho). Este apresenta os princípios e visão pelos quais se orienta a ação educativa, e os valores e as competências a desenvolver, revelando-se essencial para a adoção de “estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8).

Considerando as áreas de competência presentes no PASEO, as AE foram homologadas através do Despacho nº 6944-A/2018 a 19 de julho. Como tal, apresentam os conteúdos específicos de cada

unidade curricular, assim como as possíveis ações estratégicas de ensino, visando o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO articulando as diferentes áreas curriculares (Decreto-Lei nº55/2018, de 06 de julho). Assim, com tais documentos orientadores, é oferecida ao professor mais autonomia, de forma a que ocorra flexibilidade curricular e gerindo o currículo de diferentes maneiras, para que se promova o desenvolvimento de AE (Decreto-Lei nº 55/2018, de 06 de julho, 2018).

No entanto, não são apenas estes documentos que contribuem para que se atinja o sucesso educativo dos alunos, sendo essencial a ação do docente e o empenho que este dedica para que tal aconteça. O papel da escola deve ser o de um verdadeiro centro de aprendizagem, onde o professor assume diversas ações como ajudar, incentivar e facilitar as aprendizagens realizadas pelos alunos (Leite & Orvalho, 1995). Refletir sobre si e sobre os outros é essencial na vida de um professor, o qual, empenhado e inovador, deve estar aberto a transformações e desafios, promovendo, tal como é referido na LBSE citado por Estrela et al. (1997, p.60), a formação de cidadãos “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Tal como é referido por Estrela et al. (1997, p.171), a relação estabelecida entre o professor e os seus alunos “é uma relação em que o professor se entrega, se esquece de si e apaga; se disponibiliza e é solícito; se abre e dá ao amor, à amizade”. A relação que o professor estabelece com a família e a comunidade revela-se também fulcral para o sucesso escolar da criança, pois proporciona a conexão necessária para ocorrer o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Sol et al., 2021). Acresce que também que esta relação baseia-se num “respeito pelo direito das famílias e das comunidades a participarem na ação educativa e num respeito pela autonomia e pelas competências profissionais dos professores” (Nóvoa, 1994, p.10).

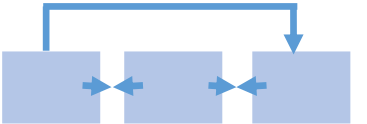
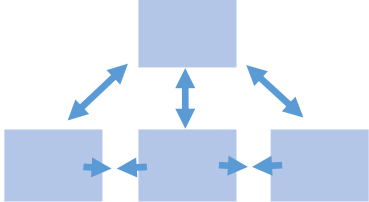
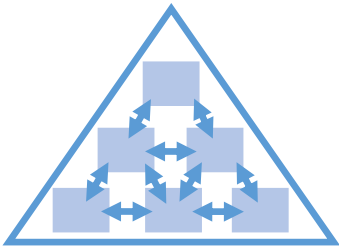
Destarte, para que o docente promova aprendizagens significativas é fundamental que realize uma gestão e lecionação do currículo de forma articulada e interdisciplinar, currículo esse que abrange componentes que devem ser distribuídas pela carga horária de forma coerente, sendo o Português e a Matemática aquelas que apresentam mais horas destinadas às mesmas na matriz curricular. O Estudo do Meio e a Educação Artística ocupam menos horas letivas, no entanto, é crucial que sejam desenvolvidas e tidas como fulcrais para a aprendizagem global do aluno. A par destas, também constam na matriz o Inglês, nos 3º e 4º anos, a Educação Moral e Religiosa, que é de oferta obrigatória, mas de caráter facultativo, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar. Aborda-se também a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), componentes inscritas na matriz curricular, atribuindo uma dimensão globalizante ao ensino. A disciplina de Português Língua não Materna também deve ser facultada a alunos que não tenham o Português como língua não materna. Estas componentes aqui mencionadas e os tempos que são atribuídos na matriz

podem ser geridos até 25% do total da carga horária de cada ano de escolaridade pela instituição de ensino, conferindo autonomia e flexibilidade curricular às escolas. Como tal, através desta matriz curricular-base procura-se promover uma melhoria da qualidade do ensino, valorizando a “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p.2931).

Na prática pedagógica realizada no 1º CEB, orientada pela matriz suprarreferida o docente, em regime de monodocência, assume uma grande responsabilidade pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e moral da criança. Assim, é fulcral que o professor promova a articulação curricular, de modo a recusar um currículo que esteja segmentado em disciplinas que sejam estanques entre si, reconhecendo que os desafios e exigências quotidianas levam à articulação dos saberes. Esta última abarca três conceitos que relacionam as disciplinas e os conteúdos presentes nas mesmas, sendo eles a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Tabela 2) (Leite, 2012).

Tabela 2

Esquema sistemático relativo aos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Multidisciplinaridade	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade
<p>As disciplinas mantêm as suas fronteiras de conhecimento, mas, pontualmente, relacionam-se entre si.</p>	<p>As disciplinas inter-relacionam-se e o “nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações”. Deste modo, constroem-se saberes mais complexos e menos fragmentados, onde as disciplinas interagem entre si (Leite, 2012, p.89).</p>	<p>Neste conceito, mantêm-se os conhecimentos-base das disciplinas, mas estas deixam de estar compartimentadas. “Como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”, com o objetivo de compreender o mundo (Nicolescu, 1999, p.16).</p>
		

Observando o que foi referido na tabela, constata-se que, segundo Leite (2012), a transdisciplinaridade é o conceito que apraz maior articulação entre disciplinas, sendo que esta corresponde “ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). A importância desta é também referida no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (2018, p.2931), apresentando-se como um dos princípios orientadores a “assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”. Não sendo um conceito tão rico quanto este, mas que também privilegia a articulação curricular, é a interdisciplinaridade, igualmente referida no Decreto-Lei acima mencionado, constituindo outro princípio a “Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade” (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, p.2931). Como tal, espera-se que o docente reflita acerca da importância da articulação curricular, privilegiando a inter e transdisciplinaridade. Desta forma, ao longo da PES atentou-se a essa mesma importância, aplicando-se metodologias ativas, envolvendo os alunos em processos de aprendizagem onde o aprender a aprender foi uma realidade e espaços ubíquos, colaborativos, baseadas em projetos que favoreciam a compreensão da realidade atual (Graça et al., 2020).

De forma a favorecer a articulação curricular e privilegiando uma perspetiva transdisciplinar, o docente deve mobilizar a MTP, já explanada anteriormente, onde todos os participantes se envolvem e participam ativamente, respondendo aos desafios propostos e desenvolvendo aprendizagens.

De acordo com a teoria humanista, onde Carl Rogers teve muita influência, “o aprendiz é visto como um todo – sentimentos, pensamentos, ações – não só intelecto. Neste enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos. Ela é penetrante, visceral, e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo” (Moreira, 1999, p.16). Enfatiza as relações interpessoais, essenciais para a construção da personalidade do aluno e no ensino centrado no mesmo, promovendo capacidades como ser crítico, participativo, proativo e autossuficiente (Lima et al., 2018).

A aprendizagem significativa, evidenciada por Ausubel, também tem vindo a ser bastante defendida para ser desenvolvida em sala de aula, a qual “tem defendido um humanismo mais viável”, assumindo a importância da “integração construtiva de pensar, sentir e agir”, onde “o aprendiz é visto como um ser que pensa, sente e age de maneira integrada, mas é a aprendizagem significativa que torna positiva esta integração, de modo a levá-lo à auto-realização” (Moreira, 1999, p.16). Desta forma, cabe ao professor promover experiências significativas para os alunos, os quais já possuem

conhecimentos e, como tal, é fundamental que sejam valorizados para que novos conhecimentos sejam integrados, interiorizados e compreendidos, ao invés de existir apenas memorização mecânica (Casanova et al., 2018). O docente deve promover a aprendizagem por descoberta, conceito este iniciado por Bruner, onde o professor “apresenta todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender”, motivando-o a descobrir relações entre conceitos, construindo novas relações (Casanova et al., 2018, p.16).

Recorrendo a metodologias ativas, o professor é um facilitador e orientador do processo de aprendizagem, o qual observa e guia o mesmo (Graça et al., 2020). Estas proporcionam que os alunos se tornem protagonistas do processo, otimizando “o tempo de sala de aula com atividades mais práticas, dinâmicas e interativas, em que a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a reflexão sobre a prática” apresentam-se como indispensáveis para as práticas pedagógicas (Junior, 2022, p.147). A avaliação acontece ao longo de todo o processo, permitindo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, realizando-se um processo contínuo e individual de intervenção pedagógica (Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril).

De forma a mobilizar as metodologias ativas evidenciadas, as escolas foram introduzindo novos recursos digitais bem como novas formas de ensinar e aprender, reformulando os seus principais recursos, nomeadamente, os manuais escolares (Quadro-Flores et al., 2015).

Neste rumo, falar da diferenciação pedagógica torna-se relevante, caracterizando-se como um meio de atenuar as dificuldades dos alunos, pelo que exige estratégias de aprendizagem focadas e alinhadas com o currículo e o aluno. Assim, é necessário adotar práticas que antecipem e previnam o insucesso e o abandono escolar, dando ênfase à diferenciação pedagógica e à intervenção precoce. Tal como é defendido por Niza, “só a partir de uma diferenciação pedagógica, centrada na cooperação entre professor e alunos e destes entre si, poderão pôr-se em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática” (Henrique, 2011, p.171). Importa referir que diferenciar não significa que haja uma individualização do ensino, mas “uma regulação dos itinerários que devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa” (Clérigo et al., 2017, p.102).

Como é referido por Quadros-Flores et al. (2012, p.339), “o mundo está a virar de página” e, como tal, exigem-se novos saberes, novas formas de atuar, de relacionar e de viver numa escola sem fronteiras, reforçando a importância das relações com os pares, bem como com outras entidades. Nesta nova página, importa que as escolas reformulem os seus recursos, analógicos e digitais, promovendo práticas inclusivas e significativas, integradas em metodologias ativas (Quadro-Flores, 2016). Assim, as TIC ocupam um papel crucial no processo de aprendizagem, as quais acarretam inúmeras potencialidades, sendo fundamental que o professor reflita acerca do futuro da sociedade e de que forma pode incluir as TIC nas suas práticas (Quadro-Flores et al., 2012). Como tal, reforçando o

que os mesmos autores referem, é essencial saber integrar as tecnologias digitais no contexto educativo, devendo ser utilizadas “como ferramentas pedagógicas que criem um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz, face a múltiplas situações problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e redefinir as suas ideias iniciais, construindo, assim, o seu próprio conhecimento” (Ruivo & Carrega, 2013, p.22).

Espera-se, portanto, que as tecnologias sejam integradas nas práticas docentes, alinhadas com os objetivos da aula, as estratégias pedagógicas, os recursos e a avaliação. Como menciona Ponte (2002, p.21), os professores “precisam de ser capazes de integrar as TIC no ensino-aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando o seu uso com o de outros meios didáticos.”. Tal implica que estes tenham conhecimento técnicos sobre os recursos e equipamentos que a instituição de ensino disponibiliza, o que, muitas vezes, é escasso e desmotiva os docentes, constituindo um fator inibidor da integração das TIC (Graça et al., 2021).

Como corrobora Quadros-Flores (2016), e tal como concorda a mestranda, “é necessário, além da aquisição da aquisição de habilidades em TIC, formar professores para a aplicação pedagógica da tecnologia, isto é, planificar atividades didáticas, prever objetivos, organizar tarefas, saber agrupar e questionar situações”, bem como “selecionar sítios na Web ou atividades na Internet, saber criar materiais didáticos de natureza multimédia e interativa, organizar fóruns de debates ou de colaboração entre alunos de outros colégios, etc.” (Quadros-Flores, 2016, p.51).

A tecnologia representa, assim, uma “ferramenta que permite, simultaneamente, a concretização de um currículo centrado no aluno e a criação de espaços onde se podem ensaiar atividades significativas de aprendizagem”, bem como possibilita a interação social entre indivíduos, constituindo um meio de comunicação à distância, potenciando o trabalho colaborativo, como será exposto no Capítulo III, onde se procurou desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos através da realização de diversas atividades relacionadas com as TIC (Ponte, 2002, p.10).

1.4. TODAS AS CRIANÇAS TÊM DIREITO A BRINCAR

Na atualidade faz-se grande apologia do ato de brincar, talvez por contraste a uma vida mais individualista, mais inundada de espaços fechados e mais imersa num mundo tecnológico. Carlos Neto, grande propulsor desta dimensão do brincar, informa-nos que “brincar e ser ativo é a solução para todos os males” (Neto, 2020, p. 37). De facto, a ação da brincadeira, através do jogo exploratório, de ação, livre e espontâneo, ultrapassa crenças, diversidade de culturas e espaços geográficos, representando, por isso, uma linguagem entendível por todos. Esta ação pode ser categorizada em quatro grandes grupos, nomeadamente, o jogo simbólico, o qual é poderoso e rico, sendo uma

extensão da imaginação da criança, que representa diversos papéis (faz-de-conta); o jogo com objetos, caracterizado pela capacidade da criança para manipular diferentes objetos, sendo exemplo as construções ou simples objetos que encontram no espaço exterior como paus, pedras, folhas, etc.; o jogo social, onde são utilizadas regras, sendo usualmente observadas formas de jogo cooperativo, de oposição, isolado, observador, sendo exemplo o jogo da macaca ou o mata, e, por fim, o jogo de atividade física, caracterizado pelo dispêndio de energia através da atividade motora, como correr, lançar, trepar, gatinhar, etc. (Neto, 2020). Na ótica do mesmo autor de referência “estas formas de manifestação lúdica na infância, quando não existem constrangimentos internos ou externos em cada sujeito, marcam para sempre as nossas memórias enquanto seres humanos” (Neto, 2020, p. 39). Pelo que o educador deve observar e envolver-se nas brincadeiras da criança, tornando este ato de brincar num meio privilegiado que promove a relação entre estes, desenvolvendo a cumplicidade e a confiança enquanto pedra basilar do seu desenvolvimento. Simultaneamente potencia o desenvolvimento da criança para, entre outros aspetos, tomar iniciativas, fazer descobertas, expressar opiniões, resolver problemas, cooperar com outros, norteando-a para que “aprenda a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

É fundamental que se dê oportunidade à criança de ser criança, sendo que o ato de brincar influencia o desenvolvimento desta. Nesta senda desenvolvimental pode imaginar e criar, dando lugar às fantasias, utilizando as suas habilidades criativas, decidindo a sua realidade. Ao brincar, a criança descobre-se a si própria e explora o mundo, as pessoas e as coisas, sendo um poderoso mediador de socialização (Ferreira et al., 2018). Esta atividade é o meio mais natural para a aprendizagem e apresenta efeitos no desenvolvimento da criança, pois esta, ao brincar, “tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (Ferreira et al., 2018, p. 42).

É urgente brincar e, como tal, é urgente que os educadores e professores compreendam a sua importância na vida de cada criança. É importante organizar o processo educativo de forma mais centrada na ludicidade, contribuindo para um desenvolvimento mais feliz e mais positivo de cada criança (Lucia et al., 2006). Até porque, citando Carlos Neto (2020, p. 18), “(...) brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta.”. O autor menciona ainda que “Brincar/jogar não é meramente uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Brincar/jogar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.” (Neto, 2020, p.18).

Brincar constitui-se, assim, como um dos direitos mais importantes na vida da criança, que vale a pena explorar e colocar na base das suas necessidades e interesses.

Devido à importância deste ato, foi objetivo que na PES, em ambos os contextos educativos, o brincar fosse uma prioridade, sentindo felicidade e liberdade em todas as crianças, as quais, muitas vezes, são “privadas” de brincar com a mudança de nível de ensino. No entanto, como afirma Fortuna (2000, p.9), “brincar na sala de aula é uma aposta”, pois esta “é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno”.

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

“Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural. Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira-Formosinho et al., 2011a, p. 11).

Para que se concretize o desenvolvimento de cada criança, é fundamental conhecer o contexto onde esta está inserida, e todo o (des)envolvimento que nele acontece, conforme evidencia Oliveira-Formosinho et al. (2011). Torna-se, neste sentido imprescindível, neste capítulo, proceder à caracterização do agrupamento onde se realizou a PES, bem como dos ambientes educativos habitados, por forma a conhecermos dois dos alicerces pedagógicos da educação de infância e do desenvolvimento da nossa PES. Procedemos ainda à explanação da metodologia que sustentou a nossa ação pedagógica e investigativa: a I-A.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A PES ocorreu num Agrupamento do Grande Porto, homologado no ano de 2004, integrando, desde 2007/2008, o programa “Território Educativo de Intervenção Prioritária 3” (TEIP 3). Este agrupamento é constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino, sendo que a PES decorreu em dois desses estabelecimentos. Além disso, este tem, em média, mil e quinhentos alunos, distribuídos por níveis de ensino: EPE, 1º CEB, 2º CEB e 3º CEB (PE, 21-25).

No Projeto Educativo (PE) do Agrupamento, referente aos anos de 2021 a 2025, verificava-se que, nas várias instituições, existia uma vasta heterogeneidade de culturas e saberes, desigualdades económicas, sociais e culturais bastante notáveis, bem como dificuldades na promoção do sucesso escolar. Assim, o Agrupamento ambicionava contrariar este facto, criando igualdade de oportunidades para todos e lutando contra o insucesso, o absentismo e o abandono escolar, bem como a indisciplina e comportamentos menos positivos. Pretendia que os seus alunos adquirissem as competências essenciais e se formassem como cidadãos autónomos e responsáveis, ambicionando educar e formar as crianças da EPE e alunos do Ensino Básico para que fossem capazes de participar ativamente na escola e na sociedade (PE, 21-25).

Evidenciava uma missão centrada na promoção de um ensino exigente e de qualidade. A igualdade de oportunidades dos alunos, visava a sua integração ativa, tanto na escola como na sociedade e, ainda, a formação de “cidadãos dotados de competências das áreas do SABER e do SABER

ESTAR que lhes permitem assumir-se como cidadãos livres, responsáveis, interventivos, capazes de enfrentar as exigências da sociedade atual” (PE, 21-25, p.7).

Ainda no PE, podiam ler-se as fragilidades e problemas do agrupamento elaborados a partir do relatório de autoavaliação referente ao ano letivo 2020-2021 e que se centravam, fundamentalmente em questões de organização interna de fraca participação dos encarregados de educação e situações de indisciplina. Nesta linha, o agrupamento definiu áreas de intervenção, metas, objetivos e estratégias de ação a priorizar (PE, 21-25). Neste sentido, criou vários projetos, nomeadamente, “Ciências Experimentais”, desenvolvido pelo Departamento de Ciências, em cooperação com as educadoras/professoras (PE, 21-25).

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização do ambiente educativo em EPE assenta em três pilares: organização do estabelecimento educativo, organização do ambiente educativo da sala, nomeadamente, a organização do grupo, do espaço e do tempo, e, ainda, as relações entre os diferentes intervenientes. Cada estabelecimento educativo apresenta a sua organização, especificidades e características, devendo proporcionar um contexto facilitador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a inclusão de todas as vozes, dando resposta a cada uma delas (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Lopes da Silva et al., 2016). Cabe ao EI observar atentamente a criança no ambiente educativo, bem como as suas vivências em grupo, registando-as de forma sistematizada no sentido de compreender e refletir acerca dos seus progressos na senda das suas idiosincrasias (Cardona & Rodrigues, 2021).

O primeiro período da PES decorreu em contexto educativo da EPE. O estabelecimento em questão apresentava-se amplo e era constituído por dois pisos. No rés do chão encontravam-se as três salas de EPE, que apresentavam um espaço comum entre elas, com cacifos individuais. Saindo desse espaço, comum às salas, existiam duas casas de banho comuns. Nesse mesmo piso existiam espaços compartilhados entre os dois níveis educativos, como a cantina, o polivalente, a sala de professores, a biblioteca, uma casa de banho para os docentes e outra para os não docentes e uma sala utilizada para guardar material, mas também para realizar algum apoio a alunos que necessitem.

Ainda no rés do chão, mas no espaço exterior, observavam-se dois portões, um para a entrada/saída das crianças da EPE e outro para os alunos do 1º CEB, e espaço envolvente, com o piso em cimento, apresentando apenas um pequeno jardim. Relativamente aos equipamentos existentes nesse espaço, existiam dois escorregas e uma “casinha” com dois bancos, um campo de futebol, o qual só era utilizado pelos alunos do 1º CEB e um outro campo sintético. Além destes, também existiam

alguns jogos de chão, nomeadamente o “Jogo da Macaca”, o “Jogo da Glória” e um medidor de salto em comprimento. No jardim, existia uma horta, mobilizada pelas crianças. Quanto ao andar de cima, este apresentava duas partes, sendo que numa estavam as duas salas das turmas do 1º ano, e noutra estavam mais três salas, do 2º, 3º e 4º anos. Em ambas as partes, existiam duas casas de banho para os alunos e um espaço comum às salas, tanto às turmas do 1º ano como às restantes, onde estavam expostas produções realizadas pelos alunos.

No que diz respeito à organização do espaço pedagógico, este deve ser visto “como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades”, respeitando a identidade de cada um, sendo considerado um refúgio “seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 44). É também importante que as crianças compreendam a sua organização e potencialidades de utilização, para que possam usufruir de independência e autonomia (Lopes da Silva et al., 2016)

A sala três, onde decorreu a PES, organizava-se em várias áreas de interesse, na linha do modelo High/Scope e MEM (Movimento da Escola Moderna). A organização deste espaço expressava as intenções da EI e da dinâmica do grupo, sendo fundamental que se refletisse a sua organização face às necessidades e a evolução do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). As paredes da sala, assumiam-se como espaços pedagógicos e eram bastante utilizadas para a exposição de trabalhos, bem como para a colocação de instrumentos de pilotagem. Para além das janelas, de grande dimensão, existia uma porta, também em vidro, que dava acesso ao espaço exterior. Este possuía um pequeno coberto, possibilitando abrigo para os dias de chuva. Assim, é fundamental não esquecer que o espaço exterior apresenta bastantes potencialidades educativas, sendo merecedor da mesma atenção que o espaço interior. Ao brincarem neste espaço as crianças estão a mobilizar todo o corpo, quer seja na exploração do meio, de objetos, ou das suas capacidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas/motoras (Bento & Portugal, 2016).

No que toca ao interior da sala, esta apresentava três mesas, sendo que uma delas era de maior dimensão, denominada de “mesa grande”, que continha cadeiras identificadas com a fotografia de cada criança, potenciando maior organização. Além disso, a sala estava revestida por vários quadros, um de argila, outro magnético, e ainda duas paredes de cortiça, as quais, como já foi mencionado anteriormente, possibilitavam a exposição de várias produções das crianças.

Estas localizavam-se no espaço de reunião em grande grupo (tapete), e continham o quadro mensal das presenças, que se caracterizava por ser uma tabela de dupla entrada que, no eixo vertical, apresentava os nomes das crianças, juntamente com as suas fotografias, e, no eixo horizontal, os dias do mês; o quadro semanal do tempo, constituído por uma tabela de dupla entrada contendo, no eixo horizontal, os estados do tempo (em registo pictórico acompanhado de escrita) e, no eixo vertical, os

dias da semana; uma “casa” denominada “Nós somos”, onde estavam visíveis os cartões com a fotografia de cada criança, para que fossem utilizados no quadro semanal de distribuição das tarefas, onde se verificava quem ficava responsável por cada tarefa; a tabela do Plano Semanal, onde estavam identificados os dias da semana e as fotografias das atividades diárias. Todos estes instrumentos pedagógicos, subjacentes ao MEM, afiguravam-se de grande imprescindibilidade organizativa no quotidiano do grupo. À exceção do quadro das tarefas, estavam a uma altura aceitável para que as crianças pudessem manuseá-los, como é recomendável (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Vasconcelos, 1997). Existia também uma coluna com fotografias da rotina de uma criança com NAS para que esta fosse identificando e percebendo a sua rotina diária. De referir que esta foi diagnosticada com perturbação do desenvolvimento psicomotor e suspeita de perturbação do espectro do autismo. Tem cinco anos, mas apenas ingressou na EPE este ano letivo. As identificações da rotina, através das fotografias, constituem-se numa estratégia facilitadora da organização do seu quotidiano.

Nesse espaço eram também partilhadas as novidades de casa e as novidades da escola, onde eram afixadas produções que as crianças iam concretizando. Por exemplo, à segunda-feira eram realizados desenhos do que acontecera durante o fim de semana. Estavam também visíveis os balões de aniversário, mais concretamente, o balão dos três anos, o dos quatro anos, o dos cinco anos e o dos seis anos, onde estavam as fotografias das crianças nas idades correspondentes.

A sala de atividades, organizada em áreas diferenciadas, permite aprendizagens plurais, dando oportunidade à criança de viver múltiplas realidades, experiências, papéis sociais, estilos de interação variados e relações interpessoais múltiplas. Cada área apresenta diferentes materiais, que devem ser escolhidos de forma cuidadosa, cumprindo critérios de natureza ética e estética. Assim, as áreas presentes na sala eram cinco, nomeadamente, a área da casinha, a área do desenho e escrita, a área dos jogos de chão, a área dos jogos de mesa e a área da biblioteca. A área da casinha, bastante requisitada pelas crianças, podia ser frequentada por cinco crianças em simultâneo. Era constituída por diversos materiais, à sua medida, que representavam um quarto e uma cozinha. Aqui, as crianças envolviam-se em atividades de “faz de conta”, ficando, normalmente, satisfeitas ao brincarem sozinhas ou acompanhadas (Hohmann & Weikart, 2011). Esta área representa a vida familiar, já que a criança experiencia diversos papéis, como mãe, pai, irmã, irmão, avó, empregada, etc., (Oliveira-Formosinho et al., 2011a) e permite à criança a utilização dos objetos conforme a sua imaginação determinar.

A área do desenho e escrita, que abarcava até oito crianças em simultâneo, possibilitava o acesso a vários materiais de desenho, de escrita, de pintura, de modelagem e de recorte. Afigura-se como uma área indispensável, pois as expressões, os pincéis, as tintas, e todo o material

suprarreferido, ajudam a criança a representar, a criar e a narrar, desenvolvendo a cooperação e o respeito pelo outro (Oliveira-Formosinho et al., 2011a).

A área da biblioteca acolhia quatro crianças simultaneamente, apresentava uma estante com vários livros, criada pelas estagiárias anteriores, sendo que esta se organizava por temas. Existia também um cartaz, denominado de “Cartão de leitor”, que orientava acerca do número de crianças que poderiam estar presentes neste espaço pedagógico. Esta área também oferecia às crianças bastante conforto, pois era constituída por várias almofadas e um tapete. De sublinhar, que esta área representa “um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o táctil e o espiritual se fundem verdadeiramente”, onde a criança “se sente acolhida e convidada para pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, para se abrir ao mundo...” (Oliveira-Formosinho et al., 2011a, p. 34).

Perto desta última área, estava a área do computador, onde podiam estar até três crianças. Recorriam a esta, mais em situações de pesquisa, não sendo, de um modo geral, muito requisitada pelas crianças, apesar de ser “um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc.”. De referir que é fundamental que as crianças façam uma “leitura crítica” da influência que as tecnologias podem ter na vida de cada uma, compreendendo as suas potencialidades e os seus riscos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93).

A área dos jogos de mesa e a área dos jogos de chão, albergava até dezasseis crianças (oito em cada) e possuíam vários materiais estruturados, os quais correspondem a materiais manipuláveis, que apresentam uma finalidade pré-concebida: puzzles, jogos de encaixe, jogos de enfiamentos e texturas, dominós, blocos lógicos, cubos das operações, ábaco horizontal e vertical, números e letras magnéticas, legos e um globo. Continham, ainda, materiais não-estruturados com múltiplas finalidades. Objetos com os quais as crianças contactam ao longo da sua rotina diária e que podem ter diversas potencialidades. Todos estes materiais estavam organizados em dois móveis presentes no espaço, um de altura adequada e outro um pouco mais alto, que apresentava limitações à manipulação autónoma por parte das crianças. Estas áreas, ofereciam múltiplas possibilidades de jogo simbólico possibilitando a concretização de papéis sociais e relações interpessoais específicas de outro mundo (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

No que concerne à rotina pedagógica, esta era planeada pela EI e conhecida/apreendida pelas crianças. Consistia em “sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas” (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2011, p. 226), no entanto, existia alguma flexibilidade, havendo liberdade para propor alterações. Sublinha-se que a organização do tempo pedagógico deve incluir o ritmo da criança

individual, bem como o dos pequenos grupos e o do grande grupo. Na lógica enunciada, a rotina diária do grupo assumia a sequência que, de seguida, se expõe (Tabela 3):

Tabela 3
Rotina diária do grupo

Manhã 9h – 12h	Receção das crianças, reunião matinal e planificação do dia
	Atividades pedagógicas e/ou exploração espontânea das áreas de interesse
	<u>2.ª feira</u> : Eleição dos responsáveis pelas tarefas semanais
	Novidades de casa
	Expressão Musical (11h15)
	<u>5.ª feira</u> : Organização dos dossiers
	Higiene
Das 12h às 13h30	Lanche da manhã
	Brincadeiras e exploração do espaço exterior
	Higiene
Tarde 13h30 – 15h30	Almoço
	Brincadeiras e exploração do espaço exterior
	Preenchimento dos instrumentos de pilotagem
	Atividades pedagógicas e/ou exploração espontânea das áreas de interesse
	<u>4.ª feira</u> : Expressão Motora (14h30)
Higiene	
Lanche da tarde	

Através das informações, supra expostas, sublinha-se que a EI recebia as crianças à entrada da escola, juntamente com a AO e as educadoras estagiárias. Posteriormente, entravam todos na sala de atividades e sentavam-se no tapete, onde realizavam a reunião matinal, em grande grupo. Anote-se que este é um momento onde a criança se deve sentir acolhida, amparada e protegida, tranquilizando-se da melhor forma possível a criança no momento de separação, a qual é acolhida pela equipa pedagógica calorosamente e sem pressa.

Neste período, cantavam-se os bons dias, planificava-se o dia e, de seguida, ocorriam atividades previamente planificadas com as crianças e/ou exploração espontânea das áreas de interesse presentes na sala. Algumas atividades eram desenvolvidas em grande grupo, sendo maioritariamente as atividades em pequenos grupos que prevaleciam, pois denotava-se que as crianças, desta forma, conseguiam estar mais focadas e concentradas. Este tempo em pequenos grupos é fundamental para as crianças usufruírem de “materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto

de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 375).

Assim, enquanto um grupo estava a desenvolver a atividade selecionada, as restantes exploravam livremente as várias áreas desenvolvimentais. Caso fosse segunda-feira, elegia-se os responsáveis pelas tarefas semanais e, posteriormente, cada criança contava a novidade que trazia de casa, enunciando acontecimentos significativos ocorridos durante o fim de semana para, posteriormente, realizarem o respetivo registo pictográfico, ilustrado com as suas narrativas e registado pela EI. Ainda neste dia, no período da manhã, desenvolvia-se o momento de Expressão Musical e, à quarta-feira à tarde, a Expressão Motora, sendo que estes eram dinamizadas por docentes externos à instituição. À quinta-feira, as crianças organizavam os seus portfólios, colocando as produções que foram desenvolvendo durante a semana, dialogando sobre estas com a EI e as estudantes estagiárias. De salientar, que a organização do seu próprio portfólio, permitia a avaliação das suas produções, percebendo se estavam finalizadas ou não, e se estabelecesse uma interação positiva acerca das mesmas. Posteriormente, procediam à sua higiene para, de seguida, lancharem. Da parte da manhã todas as crianças traziam fruta, verificando-se que as famílias estavam sensibilizadas para a importância de uma alimentação saudável. Findo o lanche, dirigiam-se para o espaço exterior, onde realizavam diversas brincadeiras e explorações. Caso estivesse a chover, as crianças mantinham-se na sala de atividades explorando as áreas desenvolvimentais existentes. Após o período de almoço, a tarde iniciava-se com uma reunião em grande grupo para procederem ao preenchimento do quadro das presenças e do quadro do tempo, o primeiro preenchido pelo chefe da semana e o segundo preenchido pela criança responsável por essa tarefa semanal. De seguida, continuavam-se as atividades iniciadas de manhã ou iniciavam-se outras, escutando-se possíveis propostas, e/ou exploração espontânea das áreas de interesse. Por fim, às 15h, as crianças procediam à sua higiene para, seguidamente, lancharem. A partir das 15h30, algumas das crianças permaneciam na sala (componente de apoio à família - AAAF), sob a responsabilidade da assistente operacional (AO).

Relativamente às características do grupo, ressalva-se a importância da existência de diversos fatores que influenciam o seu funcionamento, nomeadamente, as características individuais de cada criança, o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades e a dimensão do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo em questão, era constituído por vinte crianças, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino, sendo que uma das crianças apresentava NAS, seguida pela Equipa Local de Intervenção (ELI), estando presente, em dois dias da semana, uma professora de Educação Especial para prestar apoio psicopedagógico em cooperação com a EI. No que diz respeito às idades, estas estavam compreendidas entre os três e os seis anos, tendo maioritariamente crianças com quatro anos. Esta heterogeneidade era bastante enriquecedora e potenciadora da inclusão, sendo que as

crianças mais velhas assumiam a responsabilidade de cuidar dos mais novos e, estes, por sua vez, enriqueciam e alargavam as suas aprendizagens e interesses e desenvolviam a interação com os outros (Folque et al., 2015).

A maioria das crianças tinha nacionalidade portuguesa, sendo que duas crianças tinham nacionalidade brasileira. A maior parte do grupo ficava no prolongamento de horário das AAAF, a partir das 15h30. A maioria das famílias residia no concelho onde a escola estava inserida e as idades dos pais variavam entre os vinte e oito e os quarenta e nove anos, tendo a maioria habilitações entre o 9º e o 12º ano (PAG, 2022).

Quanto aos interesses do grupo, verificava-se que existiam gostos variados, atendendo às áreas presentes nas OCEPE, tal como se pode constatar na tabela seguinte (Tabela 4):

Tabela 4

Interesses evidenciados pelo grupo

Interesses evidenciados		
Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação	Área do Conhecimento do Mundo
- Atividades em pequenos grupos (Todos); - Ter autonomia para fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades (Todos).	<p>Domínio da Educação Física: - Explorar livremente o espaço (Todos);</p> <p>Domínio da Educação Artística: <u>Subdomínio das Artes Visuais:</u> - Atividades de expressão plástica (Todos); <u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:</u> - Manipular fantoches (L., R., L., G., T.); <u>Subdomínio da Música:</u> - Cantar e inventar canções (Todos);</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <u>Componente da Comunicação Oral:</u> - Relatar acontecimentos (Todos); - Ouvir histórias (L., R., T., A.C., M., J., L., G., L., M., K., B.);</p> <p>Domínio da Matemática: <u>Componente dos Números e Operações:</u> - Explorar diversos materiais presentes no espaço educativo (T., J.B., K., L., R., G., D.); - Realizar contagens (Todos).</p>	<p><u>Componente da Abordagem às Ciências:</u> - Animais, com especial interesse pelas gaivotas (Todos); - Ter comportamentos de preocupação com o ambiente (Todos); - Apreciar fenómenos naturais que observam (Todos);</p> <p><u>Componente do Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias:</u> - Usar tecnologias em várias atividades (Todos).</p>

No que concerne às dificuldades de aprendizagem evidenciadas, estas eram mais notórias nas crianças que frequentavam o contexto da EPE pela primeira vez, sendo que uma grande dificuldade apresentada por estas crianças prendia-se com o facto de não conseguirem localizar certos materiais presentes na sala de atividades. A única necessidade constatada em todas as crianças referia-se ao

pouco conhecimento sobre o meio envolvente, sendo fundamental realizar saídas com as mesmas para colmatar tal facto. Atente-se, portanto, à tabela relativa às dificuldades de aprendizagem evidenciadas, tidas em conta aquando da PES na EPE, como se irá constatar no Capítulo III (Tabela 5):

Tabela 5

Dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo

Necessidades de aprendizagem evidenciadas		
Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação	Área do Conhecimento do Mundo
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em localizar e arrumar certos materiais (J.B., V., J.A., A.C., L., J., A., M., L., D.M.); - Dificuldade em conhecer os diferentes momentos da rotina diária (E.); - Dificuldade em fazer escolhas e tomar decisões (M., V., A., J.A., L., K., M., A.C.); - Insegurança (L., M., A.C., M., J.A., V.). 	<p>Domínio da Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade no domínio de certos movimentos (M., E.); <p>Domínio da Educação Artística:</p> <p><u>Subdomínio das Artes Visuais:</u> - Dificuldade na motricidade fina (M., V., A., L., D.M., J.A., E., K., A.C.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouca criatividade e dificuldade em expressar-se (M., A., J.B., J.A., V., D.M.); <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em recriar e inventar histórias e diálogos (Todos); <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <p><u>Componente da Comunicação Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na linguagem oral (M., L., L., V., J.A., T., A.C.); - Dificuldade em recordar e recontar momentos vividos (V., J.A., M., A.C., L., A., M.); <p>Domínio da Matemática:</p> <p><u>Componente dos Números e Operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em realizar contagens (K., J.B., V., D.M., A., M., J.A., A.C.); - Dificuldade na identificação de certos numerais (K., J.B., V., D.M., A., M., J.A., A.C.). 	<p><u>Componente da Abordagem às Ciências:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouco conhecimento acerca da reciclagem (J.B., M., V., J., A., L., L., G., D., D.M., J.A., M., K., M., B., A.C.); - Pouco conhecimento sobre o meio envolvente (Todos).

A educadora cooperante, tal como as educadoras estagiárias, estavam a descobrir e a conhecer melhor cada criança, sendo, por isso, fundamental as interações que se estabeleciam. Esta relação entre EI e criança é fulcral para o desenvolvimento do processo educativo e para que a criança ganhe confiança e segurança no adulto e se desenvolva neste clima. Estas interações podiam ser estabelecidas de várias formas, encorajando-se as crianças a procurarem-se umas às outras, dando apoio e resolvendo problemas juntas, fomentando a cooperação entre as mesmas de forma a que todas se sentissem valorizadas e integradas, num clima afetivo (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, 2001). Nesta senda relacional, potenciavam o seu desenvolvimento cognitivo enquanto se iam

conhecendo melhor e ganhando maior confiança, interagiam e exploravam o ambiente físico e social (Arezes & Colaço, 2014).

A AO tinha também um papel importante, pois esta estava com as crianças em vários momentos e orientava-as para o que fosse necessário, havendo bastante cooperação entre esta e a EI.

A relação entre a escola e a família é fundamental, pois “o processo de trabalho colaborativo e o estabelecer de parcerias entre educadores/as e famílias é essencial para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo das crianças” (Mata L. & Pedro I., 2021, p.23). Esta relação afigurava-se positiva, notando-se a participação de algumas famílias em diversas atividades. A EI e os encarregados de educação estavam em contacto permanente, quer por *e-mail*, quer nos momentos de receção/entrega das crianças. Estas interações possibilitavam diálogos breves, centrados na criança, conscientes de que todos eram coeducadores da mesma (Lopes da Silva et al., 2016).

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

O segundo período da PES ocorreu no mesmo Agrupamento onde foi realizado o estágio na Educação Pré-Escolar, mas numa outra instituição. Esta, comparativamente à primeira, era mais espaçosa, sendo que comportava vários níveis educativos, contendo, no rés do chão, quatro salas de Pré-Escolar e, ainda, 16 salas de 1º CEB, havendo quatro turmas de cada ano de escolaridade. Observava-se também neste piso o PVX bem como a existência da biblioteca, a qual era bastante ampla e um espaço muito acolhedor e calmo e, à sua frente, situava-se a reprografia. Existiam várias casas de banho, sendo que umas eram destinadas para os professores e outras para os alunos, a sala dos professores, salas onde se realizavam os vários apoios e momentos de atividades educativas e o ginásio. No espaço exterior desse mesmo piso observavam-se vários jogos pintados no chão, como o Jogo da Macaca, o Jogo da Glória e Salto em Comprimento, um labirinto, mesas e bancos, um campo de basquetebol e um outro de futebol, ambos de cimento, e um parque com diversões, nomeadamente, com três escorregas. Subindo-se para o 1º andar verificavam-se as salas referentes ao 2º e 3º CEB, e muitas outras destinadas a apoios, casas de banho e laboratórios. No piso -1, era onde se localizava a cantina e o bar para os alunos, o auditório, casas de banho e, no espaço exterior observava-se o jardim, o campo de jogos, o qual era de cimento, e um outro ginásio de tamanho superior. Deste modo, é possível compreender que a escola apresentava grandes dimensões, mas, nos dias chuvosos, a confusão era grande, pois o espaço exterior não comportava nenhum coberto, ficando todos os alunos no interior do edifício. Em todos os andares era possível observar elevador, para além das escadas disponíveis.

Relativamente à sala onde decorreu a PES, localizada no rés do chão, era composta por vários materiais e equipamentos, não possuindo muito espaço livre, mas tendo dimensões que satisfiziam as necessidades dos alunos. Esta usufruía de bastante luz, tanto artificial como natural, sendo que uma das paredes era completamente revestida por janelas, com estores de rolo, sendo algo muito positivo. No entanto, nas horas de maior exposição solar, a sala acabava por ficar mais quente, o que refletia uma maior agitação em certos alunos. A parede oposta às janelas era constituída por vários armários embutidos, onde se arrumavam diversos materiais, como cadernos suplentes, folhas, material de escrita e portfólios. Ao lado dos mesmos existia uma banca, o que facilitava a higiene e a realização de atividades que necessitavam desse apoio. As restantes duas paredes estavam repletas de várias produções realizadas pelos alunos, os quais demonstravam muita satisfação por verem os mesmos expostos, promovendo o desenvolvimento da autoestima com a valorização dos trabalhos. Existiam ainda placards com informações de conteúdos das áreas de Matemática e Português, que auxiliavam os alunos em vários momentos, como no caso das ordens e classes de um número. Era também visível um quadro branco, onde se escrevia com marcador, e um projetor, utilizado regularmente para a exposição de exercícios dos manuais e visualização de vídeos.

No que concerne à disposição das secretárias dos alunos, estas eram partilhadas por dois alunos em cada, sendo que estavam dispostas num formato em U, mas os cantos eram abertos, para facilitar a circulação, estando cinco alunos na fila de frente para o quadro e quatro em cada uma das outras filas. No meio desse U, existiam ainda duas filas, cada uma com quatro alunos. A secretária da docente cooperante, que possuía um computador, estava num local perto do quadro, virada para as secretárias dos seus alunos, de modo a que fosse possível visualizar todos os alunos. Ao lado da mesma, estava a secretária de um aluno, sendo o único que estava numa mesa individual, por necessitar de maior apoio. Na fila que ficava mais perto da secretária da docente estavam os alunos que apresentavam mais dificuldades, necessitando de um maior apoio. A restante disposição dos alunos era aleatória e as secretárias estavam daquela forma uma vez que, tal como afirmava a docente cooperante, a dinâmica da sala de aula funcionava bem daquele modo, mas era fulcral uma atenção e observação constante, de modo a compreender se todos os alunos estavam confortáveis e a realizar aprendizagens significativas. No entanto, é importante referir que esta disposição era várias vezes alterada, pois os alunos trabalhavam em grupos em muitos ocasiões, o que se traduzia numa alteração dessa disposição. Tal como afirma Ferrão Tavares (2000), citado por Teixeira e Reis (2012), é indispensável que o docente reflita sobre a organização do espaço, pois este deve ser um meio facilitador da interação e, como tal, é essencial que seja um espaço dinâmico, que facilite a deslocação das cadeiras e secretárias consoante as atividades.

Na sala de aula existiam também alguns recursos didáticos analógicos, guardados nos armários, podendo ser utilizados pelos alunos com permissão da docente, os quais eram responsáveis pela arrumação dos mesmos, desenvolvendo, assim, a autonomia, responsabilidade e cumprimento de regras, tal como referido no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Eram exemplos de recursos o jogo do “Semáforo” e o jogo “Rastros”, Ábaco, Geoplanos e Sólidos Geométricos. Muitos outros recursos estavam numa outra sala, nomeadamente, o jogo dos “Gatos e Cães”, o jogo do SuperTMatik, Polydrons, Triominós, Xadrez, Damas, Blocos Lógicos, Tangrams, Cubos Encaixáveis, Discos Fracionários e Barras de Cuisinaire. Deste modo, os diversos jogos correspondiam a instrumentos de aprendizagem, incitando o aluno a experimentar, descobrir e desenvolver competências cognitivas e sociais, num ambiente motivador, enriquecido e agradável (Alves & Bianchin, 2010). Ainda ao abrigo do Decreto-Lei mencionado, este aporta a importância da utilização de recursos variados, sendo necessário desenvolver competências ao nível das TIC. Como tal, os alunos utilizavam diversas vezes os seus computadores e os tablets eram várias vezes requisitados e, em ambos os recursos, os alunos adoravam conhecer novas aplicações e ter liberdade para explorá-las. No entanto, a *internet* da instituição apresentava bastantes falhas, sendo que os alunos traziam os seus routers de *internet*, tendo também a docente cooperante um router para quando fosse necessário. No entanto, apesar dos imprevistos que ocorriam, os alunos eram capazes de ultrapassá-los, emprestando computadores aos colegas e partilhando *internet*. Estes refletiam, assim, bastante “motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação”, tal como refere Flores (2011, p. 97)

No que concerne à ação diária da docente, ressalva-se o desenvolvimento de uma pedagogia construtivista, baseada num espaço de flexível ao erro e à criatividade, tal como mencionado no Capítulo I. Também prevalecia uma pedagogia de escuta ativa, sendo notória a preocupação da docente em ouvir os seus alunos, criando um clima de proximidade entre estes.

Relativamente às estratégias mais utilizadas pela docente cooperante, salienta-se o uso do manual escolar, bem como fichas de trabalho e o caderno diário. O computador e recursos relativos a jogos matemáticos também eram utilizados nas práticas educativas, apesar de não serem tão frequentes. Como tal, considerou-se fulcral a exploração de estratégias complementares às referidas anteriormente, promovendo-se mais momentos aliados às TIC, realização de atividades em grupos, prevalecendo a cooperação e colaboração, e a utilização de vários espaços da instituição para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tal como será enunciado no Capítulo III.

No que diz respeito à rotina pedagógica e à sua organização, o horário escolar iniciava às 9h e culminava às 17h30, sendo que, tanto da parte da manhã como da tarde, existia um intervalo de 30 minutos. Este horário aportava a componente letiva lecionada pela docente cooperante, as Atividades Livres e as AEC, estas últimas que eram lecionadas, não só ao fim do dia, mas também noutros horários

como ao início da manhã, antes da hora do almoço ou a meio da tarde. Como tal, eram várias as AEC disponíveis, nomeadamente, Educação Física, Ciências, Artes e Música. A disciplina de Inglês era lecionada dois dias por semana, num total de 2h, contudo as disciplinas de Matemática e Português eram lecionadas, semanalmente, 7 horas, Estudo do Meio ocupava 3 horas, Educação Artística ocorria, no total, ao longo de três horas e trinta minutos, Educação Física comportava 1 hora e 30 minutos e Educação para a Cidadania ocorria 30 minutos. Importa salientar que à 3ª feira o aluno de nacionalidade ucraniana tinha Português Língua Não Materna (11h-12h30), às 4ª (9h30–10h30 e 11h–12h30) e 6ª feiras (11h-12h30) era realizada coadjuvação, onde vinha uma professora dar apoio aos alunos que apresentavam maior necessidade e a professora de Educação Especial vinha às 4ª (11h30-12h30), 5ª (9h-9h45) e 6ª (10h30-11h20). Quinzenalmente, a turma deslocava-se à biblioteca, às 11h30, para entregar e/ou requisitar livros e apresentarem as histórias dos livros que tinham lido, se assim desejassem. Esse momento era sempre muito enriquecedor, pois os alunos demonstravam que tinham realmente feito uma boa leitura dos seus livros, dando a conhecer aos colegas as histórias que cada livro comportava. Este contacto sistemático com a biblioteca advinha do projeto “Escola a Ler” e, portanto, todas as turmas eram convidadas a desenvolvê-lo. Também quinzenalmente ocorria a aula de Yoga, pertencente ao projeto “Coração em Ação” direcionado para o 1º CEB, sendo orientada por uma professora da instituição, ocorrendo à 4ª feira, das 14h às 15h30. Um outro momento muito enriquecedor acontecia mensalmente, com a ida de duas educadoras sociais, que davam voz ao Projeto “ECO – Envolver, Criando Oportunidades CLDS 4G”, onde, por norma, liam uma história à turma e trabalhavam em torno da inteligência emocional através da mesma. Importa referir que a rotina era flexível, na medida em que a docente escutava os seus alunos e as possíveis decisões e alterações que estes poderiam sugerir, satisfazendo as necessidades e interesses dos mesmos.

Tal como se verifica, eram várias as professoras que intervinham nos diferentes momentos do dia, sendo fundamental o contacto sistemático entre estas e a professora cooperante. Assim, foi possível observar um trabalho colaborativo entre vários professores, não só intervenientes na turma em questão, os quais se procuravam em diversas situações e por múltiplos motivos, sendo que “refletir com os demais professores e partilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida” (Damiani, 2008, p. 221).

Abordando, agora, a turma onde ocorreu a PES, esta era do 3º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, nove do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Doze dos alunos tinham nacionalidade portuguesa, seis tinham nacionalidade brasileira e um aluno era de nacionalidade ucraniana. Esta diversidade de culturas traduzia-se num grande desafio para a PES, assumindo-se a possibilidade do desenvolvimento de um projeto

integrando alguma destas nacionalidades, brasileira e/ou ucraniana, focando-se a importância dos direitos humanos. A turma demonstrava bastante curiosidade e interesses nas diversas áreas, no entanto existia um pequeno grupo de alunos que revelava ainda alguma imaturidade nas atitudes comportamentais de autonomia e de alguns conhecimentos básicos (S.; T.; R.M.; D.; R.F.; G.). Esses mesmos alunos apresentavam falta de concentração, dificuldade no cumprimento de regras de sala de aula como levantar o braço para falar e aguardar pela sua vez e na organização dos materiais. Um dos alunos mencionados, o S., no ano letivo transato estava medicado para a concentração e teve efeitos muito significativos, conseguindo o aluno estar atento e concentrado por mais tempo. No entanto, no ano letivo em questão a encarregada de educação informou que o aluno já não estava medicado, o que justificava a sua desatenção e impaciência ao longo do dia, revelando, também, algumas dificuldades de aprendizagem. Um outro aluno, o R.F., apresentava Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, usufruindo das Medidas Universais, Seletivas e Adicionais, pois apresentava traços da perturbação do espectro do autismo, o qual era acompanhado por uma AO na sala de aula e na cantina e tinha, também, uma professora de Educação Especial, já referida anteriormente. Este aluno revelava bastante dificuldade na concentração, bem como comportamentos desajustados à sala de aula, o qual se tornava, frequentemente, agressivo. Considerando tais factos, foi necessário um cuidado acrescido aquando da construção das planificações para a PES.

As maiores dificuldades evidenciadas na turma prendiam-se com a escrita e a resolução de situações problemáticas, ao nível curricular. De relevar, ainda, que a turma não tinha um ritmo de aprendizagem homogéneo, observando-se diferenças significativas, tanto ao nível do tempo que dispensavam para realizar cada tarefa, como também ao nível da compreensão dos diversos conteúdos, sendo necessária diferenciação pedagógica em alguns casos, apoiando mais esses alunos. Também é importante salientar a necessidade de realizar visitas de estudo, pois muitas crianças apresentavam pouco conhecimento do meio envolvente, devido a lacunas do meio familiar. Relativamente aos interesses e necessidades dos alunos, era fulcral atentar a todos os alunos de forma individual, compreendendo quais os apoios a serem dados e conhecendo cada criança como um ser único e especial. É também relevante mencionar que a turma sentia grande satisfação quando realizava trabalhos a pares ou em grupos, assim os alunos interagiam e trocavam informações, tentando maximizar a aprendizagem de todos os elementos do grupo. A aprendizagem colaborativa ocorria com alguma frequência educando os alunos para diversas competências sociais, como “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo”, etc., sendo que era fulcral verificar se todos os intervenientes estavam a cooperar com o seu grupo,

havendo situações em que tal não se verificava e, aí, era necessário a intervenção do adulto (Lopes & Silva, 2010, p. 143).

A turma interessava-se bastante pela realização de desafios, maioritariamente matemáticos, e, quando estes eram concretizados, todos os alunos mantinham uma postura muito atenta e correta, respeitando os colegas. Como tal, a Matemática era uma área apreciada pela grande parte dos alunos, bem como o Estudo do Meio, onde gostavam bastante de aprender e dialogar acerca dos países. Um dos alunos mais desatentos e com um comportamento mais desafiador tinha um fascínio pela Geografia e, por isso, sempre que se abordava algo relacionado com a mesma, este mostrava-se muito satisfeito e interessado. Adoravam, também, escutar histórias e conhecer novas canções. Em suma, era uma turma que respondia positivamente a todos os desafios que eram propostos, mostrando muito entusiasmo, sendo que, no geral, tinha maior aproveitamento ao nível do cálculo matemático, na interpretação e gramática e a todos os conteúdos relacionados com Estudo do Meio. Algo que também se caracterizava por ser visivelmente apreciado pelos alunos era o Projeto da Escrita da turma, sendo que existia um cartaz na sala com o nome de cada aluno e, sempre que algum escrevia o melhor texto, este era anunciado à turma e colocado no cartaz. Este projeto abarcava desafios comuns aos alunos, no entanto, caso algum quisesse escrever de forma livre fazia-o, entregando os textos à docente para que a mesma, posteriormente, o avaliasse. Deste modo, os alunos desenvolviam o gosto pela escrita, refletindo sobre os processos de construção da linguagem.

Ao longo de toda a observação realizada foi também possível verificar que a professora cooperante mantinha uma relação muito próxima e afetuosa com todos os seus alunos. Sentia-se um clima acolhedor, onde a amizade e o respeito eram uma constante. A díade pôde também estabelecer uma forte ligação com toda a turma, criando-se um ambiente bastante saudável, onde todos os intervenientes demonstravam carinho e afeto, o que contribuía para momentos de aprendizagem mais significativos. Os alunos mostravam felicidade, sendo que, tal como afirma Rubio, citado por Francisco e Araújo (2002, p. 5), “pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre outros tantos, necessários para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança”, gestos estes que estavam bem presentes diariamente. Os alunos, por sua vez, também se relacionavam bastante bem, cooperando e ajudando-se uns aos outros, demonstrando que mantinham valores como o altruísmo, a empatia e o respeito. Apesar dessa interação ser mais visível quando os alunos realizavam trabalhos a pares ou em grupo, sempre que surgia alguma situação para ajudarem o outro, eles faziam-no. Desta forma, os alunos que necessitavam de mais apoio eram auxiliados por outros que conseguiam ajudar, sendo algo muito enriquecedor, auxiliando o desenvolvimento do conhecimento, pois estes aprendiam ao dar e receber ajuda, ao partilhar o seu conhecimento, refletindo acerca das ideias que iam surgindo.

No que concerne à relação estabelecida entre a escola e a família, esta era maioritariamente favorável, no entanto, existiam alguns casos em que a família pouco colaborava com a escola, refletindo-se num menor aproveitamento dos alunos bem como numa instabilidade no que se refere às competências socioemocionais. Como tal, era notório que só existia sucesso quando todos os intervenientes trabalhavam para o mesmo propósito, sendo fundamental um contacto sistemático entre a escola e a família, o qual era realizado via *e-mail*, plataforma *Classroom*, caderneta do aluno ou no horário de atendimento. Assim, a colaboração entre as mesmas era fulcral para que os alunos tivessem as melhores oportunidades de aprendizagem e serem crianças felizes (Malho, 2006).

Por conseguinte, após todas as observações ultrarreferidas, construíram-se planificações, sempre em colaboração com o par pedagógico, a professora cooperante e a professora supervisora, que respondessem às necessidades e dificuldades de cada aluno, bem como aos seus interesses, resultando em práticas pedagógicas ricas, construtivas e felizes, vigorando a inclusão de todos os alunos e o respeito entre os mesmos.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da PES, foi fundamental desenvolver uma constante observação e registos para, seguidamente, existir uma reflexão sobre as práticas educativas, assumindo-se uma aproximação à Metodologia de I-A (Dias, 2020).

A I-A enfatiza a importância de compreender e melhorar as práticas educativas, através da recolha de informações sistemáticas de modo a provocar mudanças positivas (Rodrigues, 2021). Privilegia, sobretudo, a prática, enquanto elemento-chave. Sublinha-se que a prática e a reflexão andam sempre lado a lado, uma vez que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p.358). No entanto, tal como afirma Estrela (1994), para que se possa conhecer o contexto e intervir, é fundamental que se observe primeiramente.

Corroborando com Alarcão (2001, p.8), a I-A, “para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida”.

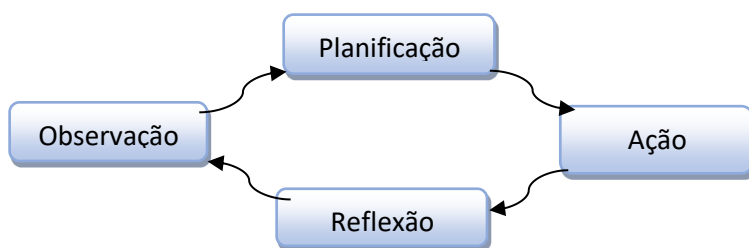
Vários são os autores que desconstruíram a I-A, citados por Latorre (2005), nomeadamente Elliot (1993) afirma que esta assume-se como o estudo de uma dada situação social para que se consiga melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. Já Kemmis (1984), caracteriza-a como uma ciência prática e moral e ciência crítica. Lomax (1990) enuncia-a como sendo uma intervenção cuja intenção é proporcionar uma melhoria e para Bartalomé (1986) esta é um processo de reflexão onde estão interligadas a investigação, ação e formação. Na I-A, o docente assume a prática educativa como algo

em constante investigação, questionando as suas ações, o seu trabalho docente e os seus objetivos, bem como as estratégias que utiliza, avaliando todo o processo e resultados (Latorre, 2005). Este deve estar consciente de que a teoria e a prática dialogam numa estreita relação.

Deste modo, a I-A é composta por várias fases: observação, planificação, ação e reflexão (Latorre, 2005) (Figura 2).

Figura 2

Fases existentes na I-A (Latorre, 2005)



Kemmis y McTaggart (1988), citados em Latorre (2005), mencionam várias características da I-A, essencialmente o facto desta metodologia ser participativa, seguindo uma espiral que apresenta várias fases, supra apresentada; a IA é colaborativa, concretizando-se no grupo e com as pessoas implicadas; é uma metodologia que implica registar, analisar e observar atentamente todo o ambiente, sendo que é essencial utilizar um diário pessoal para se registarem as observações e reflexões. Tal como sucedeu na PES o diário de bordo revelou-se numa mais-valia, no registo de todas as informações e reflexões, registos fotográficos e vídeos. Ainda para estes autores, os principais benefícios desta metodologia são a compreensão e a melhoria da situação onde a prática educativa ocorre (Latorre, 2005).

A I-A “implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia a dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas”, sendo que a investigação, a ação e a formação devem estar em permanente articulação (Coutinho et al., 2009, p. 363). Desta forma, o investigador deve começar por conhecer o contexto onde irá atuar, realizando uma observação participante, estando presente na vida do grupo, para que consiga compreender o meio social ao qual se irá apropriar, sendo que, quanto maior for o período de contacto entre o observador e o grupo, mais intimidade e confiabilidade irão surgir (Estrela, 1994). Ao longo da PES, as conversas com as docentes cooperantes foram imprescindíveis, ajudando bastante a perceber comportamentos, atitudes, bem como interesses, dificuldades e necessidades de cada criança. Estas forneceram também alguns documentos referentes a cada grupo e ao agrupamento, portadores de bastantes informações. Tal recolha de informação sucedeu-se ao longo de uma observação direta e indireta.

Recolhidas todas as informações relativas à realidade, importa desenvolver a planificação, antecipando as práticas que poderão ser mais vantajosas para que as crianças desenvolvam

aprendizagens significativas, com consciência de que possa ser passível de sofrer alterações mediante possíveis imprevistos. Assim, ao longo da PES foram construídas, em conjunto com o par pedagógico e as docentes cooperantes, as planificações semanais, que eram um suporte para a ação (Coutinho et al., 2009). Tais planificações eram enviadas para as supervisoras institucionais, que concretizavam uma análise crítico-constructiva, reenviando novamente as planificações. De salientar que era também construído um guião de Pré-Observação, definindo quais as intenções pedagógicas relacionadas com a atividade supervisionada.

Ao longo da ação ocorrida na PES, pretendeu-se dar voz às crianças, escutando as suas sugestões e intenções para as planificações, relevando-se que os momentos de partilha de ideias e opiniões eram essenciais para que surgissem novas experiências, bem como possíveis projetos.

No que se refere à última fase da I-A, esta distingue-se em três tipos: reflexão na ação, a qual ocorre durante a prática educativa, permitindo reajustes ao longo da mesma; reflexão sobre a ação, ocorrendo após de a prática ter sido desenvolvida, e reflexão sobre a reflexão na ação, a qual permite auxiliar o docente a evoluir no seu desenvolvimento, olhando de forma retrospectiva para a ação, refletindo sobre a mesma (Oliveira & Serrazina, 2002).

De referir que ao longo da PES, os seminários também se revelaram imprescindíveis, pois potenciavam a reflexão sobre a ação, no confronto com as práticas educativas e com diversos contextos educativos. As narrativas também enriqueceram a prática, pois foram momentos onde se refletiu acerca da ação da mestrande e do par pedagógico, numa perspetiva de melhoria. De referir que realizar a PES com um par pedagógico tornou-se enriquecedor e motivador. A cooperação, a partilha de ideias e opiniões relativamente à ação potenciavam a reflexão conjunta e definiam caminhos de maior qualidade (Latorre, 2005). Nesta linha e conforme recomenda o Decreto-Lei nº 240/2001, tornamo-nos em futuros profissionais que “refletem sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, 2001, p. 5572).

Deste modo, a adoção da I-A foi essencial para que se desenvolvessem práticas educativas significativas, permitindo um conhecimento aprofundado dos ambientes educativos. Através da espiral relatada anteriormente, desenvolveram-se experiências pedagógicas de acordo com as crianças, as quais tiveram sempre um papel ativo ao longo do processo de aprendizagem.

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EPE

No presente capítulo estarão explanadas as práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto de ensino, sustentadas em metodologias ativas (conforme capítulo I), numa perspectiva humanista que valoriza a inclusão e uma cultura construtivista. Neste sentido, a mestranda apropriou-se dos interesses, dificuldades e necessidades dos alunos para serem mobilizados nas planificações que transcrevem as estratégias pedagógicas e recursos didáticos ajustados aos objetivos da aula e de uma avaliação que traduz o currículo atual (Decreto-Lei nº55/2018). Ainda, numa perspectiva interdisciplinar centrada no desenvolvimento e participação de todos os alunos, as práticas educativas foram desenvolvidas num ambiente de colaboração e de cooperação entre os mesmos.

Deste modo, ao longo da PES, valorizou-se que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.5). Tal como referido também no primeiro capítulo, é fulcral que a educação seja um direito alcançado por todos, o que “implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos” (Pereira et al., 2018, p.4).

De seguida apresentam-se as práticas desenvolvidas em educação Pré-Escolar, 1ª contexto de intervenção na PES, e as práticas desenvolvidas no 1º CEB, 2º contexto de intervenção.

3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“A educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores. Os educadores competentes motivam as crianças através de interações sociais ricas e complexas (Vasconcelos, 1997, p.19).

A EPE assume uma grande importância na vida de cada criança, devendo assegurar-se a democratização de oportunidades e o apoio necessário a cada educando, tal como já foi referido ao longo do Capítulo I. É crucial que o EI tenha consciência das suas práticas pedagógicas e ações, questionando-se constantemente acerca das mesmas e do impacto na educação e desenvolvimento de cada criança. Como tal, a observação é essencial como forma de perceção sistemática da criança, consistindo numa estratégia do EI para analisar e refletir acerca das ações da mesma, percecionando as suas interações, valores, atitudes e experiências. Portanto, essa observação envolve reflexão, problematização, para que se possa interrogar e interpretar a realidade, num jogo de levantamento de hipóteses. Ao observar a criança, o EI responde a quem a criança é, revelando o seu temperamento,

potencialidades e necessidades. Este ato permite ainda a construção de interações dialógicas entre este e a criança. Assim, a observação é “um elemento fundamental para uma educação que respeite as crianças, pois apenas um olhar atento e cuidadoso possibilita ao educador oferecer as melhores experiências de desenvolvimento” (Manfré & Ariosi, 2019, p. 159). Essa observação, sistemática e participante, esteve presente ao longo de toda a prática educativa, porém, as duas primeiras semanas da PES foram essenciais, permitindo um conhecimento maior do contexto, bem como das crianças e dos seus interesses, necessidades e rotinas. As conversas com a educadora cooperante foram também uma grande fonte de informação, possibilitando um conhecimento mais amplo e profundo.

Importa salientar que ao longo deste capítulo serão descritas algumas das ações pedagógicas desenvolvidas na PES, na impossibilidade de abarcar a sua totalidade. Deste modo, a mestranda narrará atividades relacionadas com três projetos desenvolvidos, mencionando ainda outra atividade paralela.

Tal como foi salientado no Capítulo I, as crianças têm direito à educação, mas este não é o único direito destas. Face a esta abordagem as crianças evidenciaram poucos conhecimentos acerca dos mesmos. Assim, no dia 20 de novembro de 2022 celebrou-se o Dia Universal dos Direitos da Criança e, como tal, o grupo assistiu a uma curta-metragem, denominada “Mudar o Mundo”, que apresentava situações onde os direitos das crianças são, frequentemente, esquecidos. As crianças assistiram com bastante atenção, ressaltando que este era um grupo que se interessava bastante por visualizar vídeos, particularmente a criança com NAS. Após a visualização do mesmo, foi realizado um diálogo em grande grupo, onde as crianças puderam partilhar ideias e opiniões relativamente ao que viram, expondo a sua tristeza ao perceberem que nem todas as crianças vivem com as mesmas condições, ouvindo-se expressões como: “Mas elas não deviam estar na guerra!” (M.), “Elas não são novas para trabalhar?” (T.), “Porque é que estão a dormir na rua?” (D.). Durante este momento as crianças desenvolveram a linguagem oral, pois foram escutadas e souberam escutar o outro, focando-se o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, presente na Área de Expressão e Comunicação (Lopes da Silva et al., 2016).

Seguidamente, as crianças foram desafiadas a realizar um vídeo, uma vez que tinham bastante interesse por esse registo, no qual referissem os direitos que estas considerassem mais importantes, através da representação gráfica e de áudio. Assim, as crianças escolheram se queriam representar graficamente ou gravar a voz, e procedeu-se à distribuição dos direitos para que não fizessem registos repetidos. Desta forma, as crianças escolheram registar alguns direitos, tais como: como o direito a um nome, a uma família, a ir à escola, a uma casa, a brincar, a segurança, a comer e a ir ao médico. Estes foram desenhados e cada um deles foi gravado ao microfone de um telemóvel por diferentes crianças. Nesta atividade, desenvolveu-se a Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como competências ao nível do Domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais. Nesta linha, sublinha-se que as crianças utilizaram diversos materiais, apropriando-se gradualmente dos mesmos, como lápis, marcadores, tintas, pincéis, papéis, tesoura e cola, desenvolvendo a destreza manual e a motricidade fina no manuseamento dos mesmos (Lopes da Silva et al., 2016).

O resultado do registo audiovisual, que dava conta de todos os desenhos e as gravações feitas, fez jus ao processo, nos parâmetros de beleza, de implicação e de aprendizagem. Este foi partilhado com os colegas de outra sala de educação Pré-Escolar (em formato papel), bem como com as famílias, através do *Padlet* do grupo (explicitação da sua origem e pertinência ainda neste capítulo). Desta forma, as tecnologias tiveram um papel importante, onde a criança não foi apenas consumista, mas também produtora, alargando conhecimentos neste domínio (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo demonstrou muito entusiasmado aquando da ida à sala 1. Para apresentarem o seu trabalho. Esta ideia foi sugerida por uma criança, tendo esta sugestão sido um momento significativo, pois as crianças que apresentaram voluntariamente desejaram comunicar, fortalecendo a sua capacidade para falar perante um público, desenvolvendo a sua linguagem oral. Após a apresentação, estas mostraram-se bastante felizes pelo que tinham conseguido, elevando assim a sua autoestima e autoconceito. Este momento tornou-se também vantajoso para o grupo da sala 1, pois estes puderam conhecer e entender que direitos possuem, de uma forma apelativa e dinâmica.

Referindo, novamente, a importância da observação, as primeiras semanas permitiram perceber que eram várias as crianças que tinham dificuldades em localizar e arrumar certos materiais, não conseguindo apropriarem-se do espaço, visto que de um grupo com 20 crianças, 12 ingressaram no contexto no ano letivo em questão, necessitando de mais tempo para se conseguirem apropriar do espaço. De reforçar, complementando informações do Capítulo I, que a autonomia no espaço educativo aporta marcantes influências no desenvolvimento das crianças. Ora, desta dificuldade, surgiu e definiu-se um problema, que integrou a (Fase I) da metodologia de projeto.

O par pedagógico, juntamente com a educadora cooperante, após perceber tal problema, considerou pertinente reunir o grupo de forma a escutar as opiniões das crianças relativamente a esta questão. Algumas das crianças, que já demonstravam maior conhecimento nessa arrumação, destacaram situações como: “No armário do quarto tinha comida” (R.), “Eu vi um animal na caixa de um jogo” (T.), “Os livros às vezes não estão nos sítios certos” (L.). Nesse mesmo diálogo, realizado “à volta da mesa grande”, as crianças foram questionadas relativamente à arrumação dos materiais, desafiando-as a pensar. Foi-lhes perguntado se estas sabiam realizar a arrumação e se era fácil localizar os vários objetos presentes no espaço, ao que responderam: “na área da casinha os objetos estavam sempre misturados, e havia coisas da cozinha no quarto e coisas do quarto na cozinha” (R.), na área

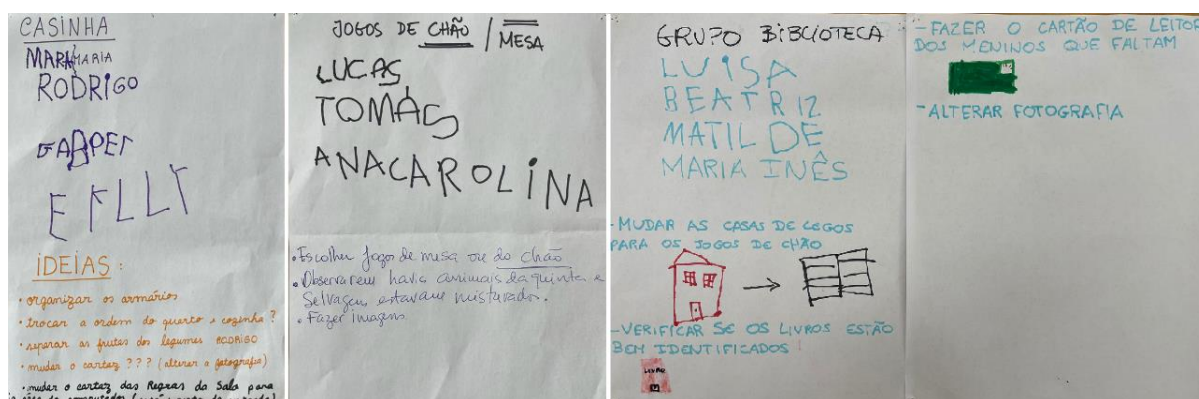
da biblioteca “os livros estavam sempre misturados” e nas áreas dos jogos de chão e de mesa “os jogos e os animais nunca estavam no sítio certo”.

Desta forma, era essencial que os materiais estivessem em prateleiras acessíveis, caixas transparentes, com rótulos para que as crianças pudessem identificar facilmente, de maneira a que estas não tivessem dificuldade em encontrar, utilizar e arrumar os materiais de que necessitavam, sozinhas, desenvolvendo autonomia e responsabilidade (Hohmann & Weikart, 2011). Como tal, no seguimento deste diálogo, e percebendo que era uma necessidade do grupo a organização do ambiente educativo, foi proposta a organização as áreas para que as dificuldades supracitadas fossem colmatadas.

Após dialogarmos, a maior parte das crianças concordou, no entanto, nem todas quiseram participar e, por isso, aquelas que fizeram essa escolha exploraram uma área que não estivesse organizada. As crianças que deram um sim como resposta, tiveram a liberdade para escolher qual a área onde gostariam de atuar, daquelas que apresentaram mais problemas. Neste diálogo que foi realizado em grande grupo, foram desenvolvidas competências relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social, pois as crianças tiveram de fazer escolhas e tomar decisões e saber escutar, respeitando os colegas. O desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita também esteve presente, o qual se enquadra na Área de Expressão e Comunicação, sendo que as crianças escutaram e foram escutadas, desenvolvendo a linguagem e, aquelas que escolheram alguma área, escreveram o seu nome na folha correspondente à mesma (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, e como estavam três adultos na sala, estes distribuíram-se pelas três áreas. Após a formulação dos grupos, cada um dirigiu-se para a área onde iria intervir e o adulto foi escrevendo as ideias que as crianças iam sugerindo, perfeccionando-se, assim, quais as mudanças que estas queriam realizar, não esquecendo o que ouviram dos colegas na reunião em grande grupo (Figura 3).

Figura 3
Mudanças que as crianças gostariam de realizar nas diversas áreas



Tal como se pode verificar pela Figura 1, onde se desenvolveu a fase II do projeto, na área da casinha estiveram presentes quatro crianças, nas áreas dos jogos de chão e de mesa três, e na área da biblioteca outras três. Denote-se que, ao longo da execução do planeado (fase III), foi notório o interesse por parte de outras crianças que, inicialmente, não o demonstraram e, como tal, preferiram ficar a explorar outras áreas.

Assim, essas crianças foram também convidadas, posteriormente, a participar. Uma vez que a área onde a mestranda se integrou foi a da casinha, será sobre essa que irá recair maior atenção. No entanto, importa referir quais as principais alterações que foram realizadas nas restantes áreas, sendo que, na área da biblioteca, as crianças afirmaram que gostariam de mudar as casas de legos para os jogos de chão, e verificar se os livros estavam bem identificados, conforme a organização anteriormente proposta. Também, anteriormente, foram criados cartões de leitor que serviam, conforme já referimos para regular o número de crianças na área. Face ao número de crianças (12) a frequentar, pela primeira vez, a sala houve necessidade de fazer o respetivo cartão de leitor e, por fim, alterar a fotografia do cartaz referente a essa área, pois também apresentava crianças que já não frequentavam.

Relativamente às áreas dos jogos de chão e de mesa, estas apresentavam-se separadas em espaços distintos, no entanto, a organização foi realizada nas duas em simultâneo, pois continham materiais/jogos pedagógicos a necessitarem de reorganização. Este grupo decidiu, ainda, separar os animais domésticos dos selvagens, colocando-os em caixas diferentes, ambas transparentes e identificadas com etiquetas. Também mencionaram que gostariam de alterar a fotografia dos cartazes dessas áreas, pelas razões mencionadas anteriormente: atualização do grupo.

Um dos aspetos fulcrais nestas áreas foi a realização de etiquetas para identificar os jogos, pois tornou-se bastante mais claro para a procura e arrumação destes.

No que diz respeito à área da casinha, o grupo, inicialmente, mencionou que era importante organizar os armários, pois estavam bastante desarrumados e nunca encontravam os objetos que desejavam, bem como trocar a ordem do quarto e da cozinha, pois uma criança mencionou que “em casa, não tenho a cozinha e o quarto juntos. Porque é que aqui está assim?” (R.). Ouvindo esta criança, o grupo afirmou que deveriam trocar os armários para separar as duas divisões da casa. As crianças, com a ajuda do adulto, foram alterando a disposição dos móveis, modificando-os várias vezes até chegarem a um acordo, sendo que uma criança salientou que “Agora o quarto já não está na cozinha. E parece que até tem uma parede!” (Figura 4).

Figura 4

Antes e depois da transformação da área da casinha



Seguidamente, afirmaram que queriam separar as frutas dos legumes, isto porque, as cestas tinham sempre tudo misturado e, uma vez que na semana anterior tinham estado a fazer a sopa do Nabo Gigante e a distinguir o que era fruta e legume, consideraram ser fundamental estes estarem separados nas cestas da cozinha. Outra das ideias foi alterar a fotografia, como nas restantes áreas, bem como a colocação de uma campainha, pois, após terem sido desafiados por um adulto com a questão “Estou na casinha, não estou? Então, onde é que possa bater à porta ou tocar à campainha?”. Indignados com tal pergunta, o entusiasmo foi enorme para colocarem uma campainha, escolhendo o local mais ajustado bem como o som da mesma. Foi também colocada, nessa área, uma carteira com um cartão multibanco, pois as crianças, após serem questionadas sobre como é que faziam se quisessem ir às compras, concluíram que necessitavam de dinheiro ou de um cartão. Uma criança levou também para esta área um telemóvel que tinha em casa, demonstrando o interesse com que estava a organizar a mesma.

Desta forma, com as alterações realizadas nesta área, foi notório o enriquecimento do jogo simbólico das crianças, sublinhando-o como potenciador de diversas aprendizagens, onde se desenvolve a imaginação, a criatividade e, entre outros aspetos, a construção da sua vida social (Barboza & Volpini, 2015). Por exemplo, com a colocação da campainha, uma das crianças começou a imaginar que a porta do frigorífico passara também a ser a porta de casa, abrindo-a sempre que alguém tocava à campainha, sendo que as outras crianças começaram a realizar o mesmo. Outra observação constatada nessa mesma área relacionou-se com o facto de as crianças realizarem, com mais frequência, mercados. Espalhavam vários objetos para venda, utilizando o cartão de multibanco para pagar o que consumissem.

As mudanças efetuadas nas várias áreas, contribuíram para que se desenvolvem vários objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que as crianças se apropriaram, mais e melhor, do espaço, promovendo o seu conhecimento relativamente aos materiais. Tornaram-se mais capazes

de fazer escolhas e tomar decisões, não se sentindo tão inseguras, desenvolvendo um sentido de identidade própria como pessoas independentes e autónomas. O desenvolvimento da motricidade global e fina, bem como da criatividade e expressão foram constantes nestas alterações e reconfigurações de espaços e materiais. Assim, as áreas do saber envolvidas foram a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação (Fase IV) (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Após as alterações efetuadas nas diversas áreas, houve uma conversa em grande grupo onde as crianças dialogaram sobre as mudanças que tinham sido realizadas, de modo a que o grupo compreendesse as mesmas. Assim, todos os dias as crianças tinham liberdade para explorar as diferentes áreas, apropriando-se, cada vez mais, de cada uma delas e, sempre que fosse necessário e relevante, eram feitas alterações de acordo com os interesses e necessidades das crianças. A organização dos espaços e dos materiais numa lógica democrática, ajudam a criança a situar-se no espaço, a fazer seleção, a organizar conjuntos e a problematizar várias questões conforme recomendam as OCEPE (2016), na área de conteúdo da matemática.

Seguidamente, um outro projeto desenvolvido com o grupo foi designado por “A viagem das gaivotas” que, como se pode verificar, foi um projeto que esteve relacionado com as gaivotas, pois a diáde, juntamente com a educadora cooperante, apurou que este animal despertava bastante curiosidade em muitas crianças. Tal foi mais evidenciado aquando da leitura de um poema que versava sobre as aves. Neste processo foi questionado às crianças, se costumavam observar estas aves na zona circundante à escola, sendo que algumas crianças responderam que viam muitas gaivotas e que faziam imenso barulho.

Aberto o diálogo acerca das gaivotas, foi notória a curiosidade das crianças em saber mais acerca deste animal, sendo que a EI as questionou como poderiam pesquisar informações para saber mais particularidades. Como resposta, uma criança afirmou “Eu tenho em casa a Enciclopédia dos Animais, vou pedir aos pais para a trazer para a escola” (L.), no entanto, aquando da pesquisa na mesma, verificou-se que não abordava esta ave. Desta forma, foi necessário realizar uma planificação e organizar o trabalho a ser desenvolvido e, por isso, em grande grupo, à volta da mesa grande, foi questionado: quem gostaria de pesquisar informações acerca das gaivotas? Responderam afirmativamente quatro crianças.

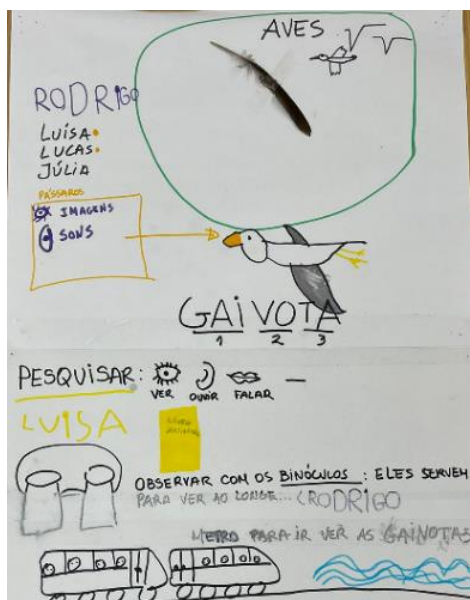
Para realizarem a pesquisa, foi importante compreenderem que esta poderia ser feita através da observação questionamento e escuta. Nestes instantes, uma das crianças mencionou: “Eu costumo ver gaivotas na praia com os binóculos. Podíamos ir ver todos” (R.). Mas, como se iriam deslocar até lá? Questionaram os adultos. Ao que uma criança, respondeu “Podemos ir de metro” (D.M.), pois este era um transporte utilizado pela criança no seu dia a dia. No entanto, foi perceptível que a maioria das

crianças nunca tinha andado de metro e muitas nem sabiam do que se tratava. Ainda em grande grupo, o L., que tinha levado uma pena de gaivota, mencionou que poderiam colá-la na folha para que todos soubessem como era uma pena, sendo que também sentiram a sua textura. Assim, foi enriquecedor perceber que, após a realização desta ação da criança, foram várias as que, ao longo das semanas, trouxeram penas que iam encontrando no espaço exterior, estando muita atentas quando estavam no recreio, ficando num estado de bastante alegria sempre que encontravam alguma. Como tal, todas as penas iam sendo colocadas num pote, que as crianças viam e mexiam diariamente.

De seguida, é possível visualizar a folha que foi preenchida com todas as informações suprarreferidas (Figura 5).

Figura 5

Planificação do trabalho que as crianças gostariam de desenvolver



Durante este diálogo foram desenvolvidos objetivos referentes à Área de Formação Pessoal e Social, através do debate realizado para organizar o que se iria pesquisar e quem o faria, sendo fundamental reconhecer a importância de esperar pela vez de cada um para intervir, dando oportunidade a todos. Também a Área de Expressão e Comunicação foi desenvolvida, ao nível do domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, ao fazerem registos/desenhos sobre o que iam dialogando. Ainda nesta área, desenvolveu-se o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da escrita dos nomes das crianças que queriam participar na pesquisa, bem como na observação da escrita das restantes palavras e, ainda, a divisão silábica da palavra gaivota, a qual foi executada com palmas, tal como era habitual realizar-se para apurar a sua consciência fonológica. Já referente à Área do Conhecimento do Mundo, desenvolveram-se conhecimentos referentes ao meio envolvente, nomeadamente ao dialogar acerca das gaivotas, das suas características e do seu habitat,

bem como do metro, entre outros meios de transporte. Deste modo, foi desenvolvido o sentido de pertença a um local, conhecendo características do mesmo (Lopes da Silva et al., 2016).

Realizada a segunda fase do projeto, seguiu-se a terceira, relativa à execução. Importa referir que a mestranda apenas vai abordar algumas das atividades desenvolvidas, sendo que uma destas, o podcast “Aprendemos Juntos” emergiu da atividade de pesquisa que algumas crianças realizaram sobre as gaivotas. As pesquisas foram realizadas em pequenos grupos, os quais eram orientados pelas educadoras estagiárias. Assim, as crianças tinham à sua disposição diversos materiais, como folhas com imagens de diferentes gaivotas, da sua alimentação, bem como de curiosidades acerca das mesmas, tendo também um computador com vários vídeos e áudios sobre este animal. Este último recurso mencionado tornou-se numa mais-valia, pois as crianças já se sentiam bastante familiarizadas com a tecnologia, interessando-se sempre que esta era utilizada (Figura 6).

Figura 6

Momento de pesquisa das informações



Ao longo das pesquisas, foi possível verificar que as crianças ficavam extremamente satisfeitas sempre que descobriam algo novo, sendo que esse papel de crianças investigadoras contribuiu para que estas desenvolvessem o interesse por aprender, bem como por investigar e descobrir coisas novas, promovendo, deste modo, a autonomia destas na construção do conhecimento (Tavares et al., 2017). Desta forma, foram várias as áreas de conteúdo e as competências que lhe subjazem, desenvolvidas ao longo do trabalho de pesquisa, começando por salientar, na Área de Formação Pessoal e Social, a autonomia já referida anteriormente, bem como o respeito pelo outro, escutando-o, valorizando-o e cooperando com os colegas no processo de aprendizagem. Também foi promovido o desenvolvimento da linguagem oral ao nível da formulação de frases, pois o diálogo foi uma constante, bem como a abordagem à escrita, pois, apesar de não ser uma introdução formal da escrita, as crianças puderam contactar com diferentes letras e palavras, pedindo a uma das educadoras que fosse lendo algumas informações que estavam escritas, como o nome das quatro espécies que foram apresentadas, e as

curiosidades. Importa referir que todas essas informações estavam acompanhadas de imagens, para facilitar a compreensão da criança, lendo-se, apenas, quando estas não concluíam o que estava lá referido.

O domínio da Matemática, presente na última área referida, também foi desenvolvido, ao nível da formulação de questões como “Quantas espécies de gaivotas ficaram a conhecer?”, “Quantas espécies de gaivotas existem?”, “Quantas patas tem uma gaivota?”, desenvolvendo-se o sentido de número, através da realização de contagens, permitindo às crianças “sustentar o desenvolvimento (progressivo) da noção e sentido de número para que possam ir criando uma efetiva compreensão do sistema de numeração”, que irá possibilitar a compreensão do sistema de numeração, possibilitando a realização de operações, cálculo mental e resolução de problemas recorrentes do dia a dia (Pires et al., 2013, p. 114). Da Área de Conhecimento do Mundo foram também exploradas várias competências, nomeadamente referentes à observação e colocação de questões que evidenciavam o desejo das crianças em querer saber mais sobre o assunto, envolvendo-se num processo de descoberta e exploração, entrando no “mundo” das gaivotas, animal presente no meio envolvente onde as crianças estavam inseridas (Lopes da Silva et al., 2016).

Posteriormente, após as pesquisas realizadas, como forma de consolidação, também em pequenos grupos, as crianças dialogaram o que tinham aprendido com as pesquisas, sendo que o gravador do telemóvel de uma das educadoras estagiárias estava ativo, captando toda a conversa, com o intuito de, posteriormente, o grupo acompanhar a conversa, potenciando a aprendizagem dos conteúdos abordados e os ritmos de cada criança, pois podiam ouvir as vezes que entendessem (Marques & Reis, 2011).

Ao longo da primeira conversa com um dos grupos, as crianças relataram o que aprenderam, mencionando as quatro espécies de gaivotas que conheceram, nomeadamente a gaivota-de-cabeça-preta, a gaivota-de-audouin, a gaivota-d’asa-escura e a gaivota-de-patas-amarelas, bem como a sua constituição. Questionadas sobre a alimentação das gaivotas, uma das crianças mencionou que comiam “coisas que deixam cair no chão” (R.), “pizza” (R.), “peixe” (G.), e que as gaivotas costumam estar “na praia onde estão os pescadores” (T.). Já o segundo grupo, mencionou outras curiosidades sobre as gaivotas, como o som que estas produziam, imitando-as, afirmando ainda que “as gaivotas comem um peixe inteiro!” (D.), sendo que logo a M. respondeu, dizendo que “elas são “comilosas” (comilonas+gulosas), elas comem muito, a sério!”. Referiram também que as gaivotas “não voam sem vento” (L.), “existem 50 espécies” (L.) e afirmaram ainda que “elas choram porque têm sal no corpo” (L.), ao que outra criança logo acrescentou “pois, porque a água tem sal, e elas vão apanhar peixe e depois ficam com sal no corpo” (M.). Para concluir, outra curiosidade que gostaram de saber foi que

“as gaivotas atacam baleias porque têm fome” (T.) e, por fim, “a espécie que existe mais é a das patas amarelas” (C.).

Nestas conversas, as educadoras estagiárias iam intervindo sempre que se justificava, mas eram maioritariamente as crianças que dialogavam e davam a conhecer tudo o que tinham aprendido (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, foi enriquecedor perceber que, ao longo das gravações, as crianças mantinham diálogo entre elas, estando cerca de cinco a seis crianças por gravação. Denotando-se que estas desenvolveram a importância de escutar o outro, dando-lhe espaço, valorizando a participação de todos os colegas. Deste modo, prevaleceram competências relativas ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente ao nível da Linguagem Oral, presente na Área de Expressão e Comunicação (Lopes da Silva et al., 2016).

Após as gravações referentes às várias pesquisas realizadas estarem editadas, sendo que foram duas as realizadas sobre informações acerca das gaivotas, em grande grupo, foram colocadas as gravações, para que todas as crianças pudessem escutar as informações que os colegas tinham aprendido sobre as gaivotas e, desta forma, as restantes crianças puderam também desenvolver aprendizagens, desenvolvendo-se o sentido da audição, onde o grupo desenvolveu a capacidade de escuta, concentração e atenção. Nesse momento uma criança mencionou que “Isto parece o que eu ouço no carro!” (R.), explicando que, na viagem para a escola, ouvia o “Eu é que sei!” da Rádio Comercial, mas afirmou que “Eles têm uma música e nós não.” (R), ou seja, parecia o podcast da Rádio Comercial, o qual aborda “o mundo visto pelas crianças”, dando-lhes voz. Assim, a criança questionada sobre o interesse em realizar uma canção para criar o podcast do grupo, logo afirmou que sim (Comercial, 2023).

Como tal, para que o grupo compreendesse do que se tratava um *podcast*, a educadora estagiária colocou um dos episódios do *podcast* “Eu é que sei!”, para que as crianças assim ficassem a conhecer o formato e o conceito. Após a audição do mesmo, algumas crianças referiram que também queriam criar uma música, bem como dar um título ao podcast. Assim sendo, ainda em grande grupo, as crianças foram escutadas de modo a tentar encontrar uma letra que resultasse na canção para o podcast, que ficou denominado por “Aprendemos Juntos”. No entanto, a criação da letra não se revelou uma atividade fácil, já que a maioria do grupo foi perdendo interesse por ser uma tarefa difícil e, também por, na nossa ótica, a estratégia eleita não se afigurar adequada.

Assim, considerando o tempo sobranete da PES, com a concordância das crianças, as educadoras estagiárias criaram a canção e ensinaram-na ao grupo. As crianças captaram bastante bem a melodia e, pouco a pouco, a letra, sendo fundamental a repetição para que a criação fosse preservada na memória das crianças (Godinho & Brito, 2010).

Desde então, cantavam a música diversas vezes ao dia. Assim, esta atividade revelou-se fundamental para desenvolver competências da Área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio da Música, desenvolvendo-se competências relacionadas com a aprendizagem da canção, conhecendo a sua melodia e estrutura rítmica (Lopes da Silva et al., 2016).

As crianças estavam tão entusiasmadas que demonstravam interesse em que a família pudesse escutar a sua produção. Como tal, as educadoras estagiárias consideraram que seria vantajoso a criação de um *Padlet*, sendo este uma plataforma digital onde se podem colocar várias publicações e obter comentários e reações de quem vê, estando restrito apenas a pessoas a quem tenha sido enviado o *link*. Como tal, os encarregados de educação obtiveram o *link*, onde estavam disponíveis os dois episódios do *Podcast*, “As Gaivotas” e “Curiosidades sobre as Gaivotas”. Importa realçar que esta ferramenta aproximou as famílias do ambiente escolar, percecionando o que era realizado no seu dia a dia, e os comentários e mensagens que estas iam deixando mostravam que estavam muito satisfeitas e que sentiam que as crianças estavam felizes. O *Padlet* constituiu, assim, numa estratégia para que a família pudesse atuar e participar na vida escolar das crianças, partilhando ideias e reflexões, desenvolvendo-se maior confiança entre escola e família (Freitas & Santos, 2017).

Depois da realização da atividade suprarreferida e como as crianças demonstravam ainda bastante interesse nas gaivotas e tudo o que estas envolviam, nomeadamente, o mar, os pescadores e o peixe, a diáde considerou que seria significativo e prazeroso para o grupo realizar uma saída de campo, visitando a Docapesca em Matosinhos. Pensamos ser uma oportunidade para alargar e consolidar conhecimentos, pois esta era a “casa” de milhares de gaivotas, que frequentavam o espaço devido à enorme quantidade de peixe que chegava e era vendido na lota diariamente, vindos das centenas de barcos de pescadores.

Assim, numa manhã, o grupo, acompanhado por quatro adultos, saiu da escola e utilizou o metro como meio de transporte. Durante a viagem, os sorrisos nas caras das crianças refletiam a alegria com que estas estavam por experienciar um meio de transporte que quase todo o grupo ainda não tinha tido oportunidade de utilizar e, por isso, foi uma viagem muito divertida.

Chegados à Docapesca, a visita foi realizada durante cerca de uma hora, sendo que, logo na chegada, o grupo contactou com alguns pescadores que tinham acabado de chegar de alto-mar, e que ofereceram duas petingas para as crianças tocarem e perceberem como era a pele destas. Aquando desta oferta, o L., que demonstrou interesse em pegar numa petinga, rapidamente a deixou cair ao chão, pois sentiu-a muito escorregadia e estava com algum medo, mas, depois, com a ajuda e proteção de uma educadora, conseguiu pegar novamente e sentir a textura daquele peixe (Figura 7).

Figura 7

Exploração da petinga oferecida por um pescador



Seguidamente, o grupo pôde ver e ouvir um agente de autoridade a abordar algumas regras e cuidados que existem na Docapesca, nomeadamente no que concerne à quantidade de peixe que cada pescador pode trazer do mar. Posteriormente, o grupo foi conduzido até à lota, sítio onde se encontrava muito peixe de várias espécies, como raia, carapau, dourada, safia, pregado, etc. Enquanto observavam os diferentes tipos de peixe, uma das crianças, o J.B., de apenas três anos, afirmou: “Logo vou dizer ao pai para comprar um carapau e uma safia”, o que demonstrou que estava interessado no que estava a ver e ouvir, bem como o restante grupo que desenvolveu conhecimentos, pois não conheciam muitos dos peixes lá apresentados.

Após a visita à lota, o grupo foi levado a conhecer um pouco do espaço exterior da Docapesca, visualizando a quantidade de gaivotas lá presentes, rondando as 50000, deixando as crianças bastante espantadas e encantadas com o que observavam. Foi-lhes dito, ainda, que o peixe favorito das gaivotas era a sardinha, ouvindo-se logo uma das crianças, a L., dizer “Também é o meu!” (Figura 8).

Figura 8

Observação das gaivotas e dos barcos



Finda a visita, o grupo voltou a caminhar até à estação de metro mais próxima, sendo que, cada criança tinha o seu par, já definido anteriormente na escola, ficando uma criança mais velha responsável por outra mais nova, o que desenvolveu um sentido de responsabilidade nas primeiras, bem como segurança nas segundas. No caminho, algumas crianças começaram a cantar a música do *podcast* que tinham criado, demonstrando, assim, que aquela aprendizagem se tinha revelado muito significativa e interessante. Com a realização da visita de estudo, o grupo desenvolveu conhecimentos sobre o meio envolvente, competência fundamental da Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Na parte da tarde, já na sala de atividades, dialogamos sobre a visita e sobre os conhecimentos que esta lhes aportou. Nestes meandros da partilha de ideias surgiu a possibilidade de realização de outro episódio do *podcast*, denominado “A visita à Docapesca”.

A MTP é composta por várias fases, tomando, agora destaque, a Divulgação/Avaliação. É importante salientar que a avaliação ocorreu ao longo de todas acompanhando, assim, todo o ciclo da ação (Cardona et al., 2021). Este projeto, que, em grande grupo, ficou denominado por “A Viagem das Gaivotas”, já que as crianças foram em busca de conhecimentos sobre este animal e, tal como as gaivotas voam, também cada criança fez o seu próprio voo, divulgado através do *Padlet*. Como a adesão das famílias à plataforma foi muito positiva, a díade, juntamente com a educadora cooperante, concluiu que seria vantajoso utilizar o *Padlet* como forma de divulgar todas as outras atividades realizadas no âmbito deste projeto, entre outras que decorrem paralelamente. Também para a criança com NAS o *Padlet* foi muito positivo, pois esta mostrava-se muito atenta a tudo o que via, memorizando até algumas palavras como “Bom dia”, que ouvia nos vídeos e na escola.

Para finalizar, o terceiro projeto desenvolvido com o grupo ocorreu no âmbito da Educação Ambiental, com enfoque na reciclagem. Isto porque era uma prática a necessitar de ser incentivada, quer na sala, quer na instituição. Também foi apurado que a maioria das crianças não realizava a reciclagem (separação de lixos) em casa com as famílias. Como tal, foi importante consciencializar as crianças para a importância de cuidar do ambiente, sendo que foram desenvolvidas várias atividades nesse âmbito, nomeadamente, a criação dos ecopontos para a sala de atividades. Ainda neste âmbito, foi realizada uma atividade do domínio físico motor, que visava consolidar as aprendizagens acerca da separação dos lixos. A atividade, realizada no pavilhão de educação física, consistia num circuito, a ser realizado três vezes por cada criança, incluída num grupo de quatro elementos.

Cada grupo tinha ao seu lado um arco com quinze materiais diferentes para serem reciclados no final do percurso, onde se encontravam três arcos amarelos, representativo do ecoponto do Plástico/Metal, azul, do Papel/Cartão, e vermelha, do lixo orgânico. Por exemplo, caso uma criança pegasse numa garrafa de plástico, deveria transportá-la ao longo do percurso e, no final, colocá-la no ecoponto do plástico e metal, podendo ter ajuda dos elementos da sua equipa. Deste modo, nesta

atividade foram desenvolvidas inúmeras competências, como o respeito pelo outro e a entreatjada, respeitantes à Área de Formação Pessoal e Social; o equilíbrio dinâmico, orientação espacial e controlo voluntário do movimento, presentes no domínio da Educação Física, da Área de Expressão e Comunicação; e, da Área do Conhecimento do Mundo, focou-se a reciclagem e a preservação do ambiente e recursos naturais (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo da execução da atividade, duas crianças demonstraram dificuldade em realizar vários movimentos (A., E.), e uma outra teve dificuldade no sentido de orientação (J.A.). Já na fase de colocação dos materiais nos devidos ecopontos, sentiu-se alguma insegurança em certas crianças (J.A., K., A., M.), mas os colegas da equipa rapidamente ajudaram (Figura 9).

Figura 9

Realização da atividade proposta no âmbito da Educação Ambiental



Assim, já quando todos os grupos tinham terminado, observou-se o resultado final de cada um, começando pela contagem dos materiais, desenvolvendo o domínio da Matemática, presente na Área de Expressão e Comunicação, bem como o que deveria ou não ser alterado, sendo que tal aconteceu já na sala de atividades, o que sucedeu um momento significativo, pois os grupos conseguiram verificar os resultados, corrigir e questionar, desenvolvendo o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e consolidando a capacidade de reciclar, competência da Área do Conhecimento do Mundo.

Foi satisfatório observar que as crianças estavam felizes a realizar a atividade, ficando muito mais despertas e entusiasmadas quando perceberam que iriam sair do espaço habitual, neste caso, a sala de atividades. Ver os sorrisos nos rostos de cada criança foi sempre uma preocupação e ambição.

A realização da PES constituiu-se numa experiência única e repleta de magia, onde se procurou, sempre, articular teoria e prática, incentivar à mudança, à transformação, abrindo caminhos para a inovação pedagógica num clima relacional de cooperação e de afetos (Latorre, 2005).

3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (Alves, 2012, p.1).

O indivíduo constrói a sua identidade olhando o outro e para si mesmo, sendo que o processo de construção da profissionalidade docente desenvolve-se num espaço relacional (Quadros-Flores, 2016). A escola assume-se com um espaço fundamental para a PES. A observação e contacto com a professora cooperante permitiu a incorporação de saberes modificados e experienciais que, segundo Tardif (2002) são os saberes construídos pelos professores eficientes na sala de aula, ou seja, boas práticas, que devem ser validados pela pesquisa promovendo o professor reflexivo. A reflexão sobre a prática dá oportunidade de recriar e renovar, de compreender a realidade e de tomar consciência de como se fez, por que se fez, onde se fez e como poderei, ainda, melhorar o que se fez.

Assim, nos capítulos anteriores foi evidenciada a importância da observação de cada criança, caracterizando-se por ser uma ferramenta indispensável para a ação do professor, ajudando-o a compreender cada elemento da turma e pensando em possíveis estratégias para que se promovam aprendizagens significativas. Foi desta forma que a mestrandia, juntamente com o seu par pedagógico, iniciou a PES neste contexto, observando cada aluno, procurando perceber as suas especificidades. Também as informações obtidas através da professora cooperante eram um suporte e mais-valia, a qual esteve sempre disposta a ajudar e a partilhar conhecimentos (Manfré & Ariosi, 2019).

As duas primeiras semanas de observação e colaboração foram marcadas por várias questões colocadas pelos alunos relativamente ao projeto que iriam desenvolver, pois estavam ansiosos e curiosos por decidir qual seria. Assim, numa perspetiva de trabalho de projeto, foi pedida opinião à turma sobre o que gostariam de aprender com a díade, como e onde e quando gostariam de aprender. Realçando a Recomendação nº 2/2021, “Ouvir e considerar as opiniões dos/as alunos/as não tem sido uma preocupação frequente entre os profissionais de educação.” (CNE, 2021, p.75). Era, por isso, objetivo do par pedagógico e da professora cooperante que o espaço escolar fosse “o contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e coconstruindo conhecimento” (CNE, 2021, p.78).

Desta forma, alguns alunos mencionaram que gostariam de realizar um projeto sobre o Brasil, realçando que já tinham desenvolvido um projeto sobre Cabo Verde e foi algo que os marcou, pois

puderam contactar com uma escola do país e conhecer a cultura cabo-verdiana com os colegas de lá. Paralelamente a este desejo, ao longo dos dias eram constantes os momentos em que os alunos dialogavam acerca de diferenças e/ou semelhanças existentes entre Portugal e, neste caso específico, o Brasil. Um desses diálogos iniciou quando a V.B., de nacionalidade brasileira, mencionou que “Uns amigos dos meus pais oferecem-nos carona muitas vezes”, sendo que o S. logo retorquiu “O que é isso?”. Seguiu-se a posterior resposta de uma outra aluna, a M., também de nacionalidade brasileira, “Carona é o mesmo que boleia. Sabes o que é boleia, certo?”. Com este diálogo, foi possível perceber que toda a turma ficou desperta para o que estava a acontecer, e outras dúvidas relacionadas com o vocabulário brasileiro e português começaram a surgir.

Com tal acontecimento, as professoras estagiárias, juntamente com a professora cooperante, perceberam que poderiam ter o mote para o início de um projeto em conexão com o Brasil, pois os alunos estavam muito entusiasmados para conhecer mais e melhor esse país, com o apoio e ajuda dos colegas brasileiros. Foram definidos vários objetivos principais relacionados com o projeto, nomeadamente consciencializar os alunos no que concerne à existência de outras realidades e culturas; promover o incentivo da turma para uma cidadania ativa e responsável, adotando uma postura interventiva, solidária e empática na comunidade; identificar obstáculos presentes em ambas as culturas os quais, ao longo do projeto, denominaram-se de muros; e promover um ambiente de aprendizagem multicultural. Até porque “o mundo é rico em sociedades multiculturais e multiétnicas e a educação deve promover a cidadania intercultural”, sendo fundamentais “pedagogias que criem trocas de conhecimentos, práticas e soluções mutuamente enriquecedoras, baseadas na complementaridade, reciprocidade e respeito” (UNESCO, 2022a, p.51). Assim, estes objetivos focaram a cidadania como mote de desenvolvimento e inclusão, e a autonomia e trabalho colaborativo como objetivo e meio de desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais. No sentido da ética, refletiu-se acerca da importância do respeito pelo outro, abordando-se os direitos humanos, sensibilizando os alunos e trabalhando estes aspetos, visando “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Ministério da Educação, 2013).

Tal como referido no Capítulo II, a presença dos alunos de nacionalidade brasileira era muito enriquecedora para todos, os quais ficaram realmente emocionados e felizes quando perceberam que iriam desenvolver um projeto em torno do seu país. Também os restantes colegas demonstraram bastante alegria e satisfação, desvendando o *puzzle* com euforia (Figura 10). Assim sendo, dava início a MTP, caracterizada no capítulo I, iniciando-se pela Fase I, intitulada de “Definição do Problema” (Vasconcelos et al., 2011).

Figura 10

Momento da descoberta dos alunos sobre o tema do projeto



Após essa descoberta, foram colocadas as seguintes questões à turma: “O que sabemos sobre o Brasil?”, “O que gostávamos de saber sobre o Brasil?” e “Onde vamos procurar?”. Com tais perguntas, e consequentes respostas, que iam sendo escritas num mapa concetual concretizado no *Popplet*, desenvolveu-se a Fase II da MTP, a “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, favorecendo-se uma educação motivada e aberta, estimulando nos alunos o questionamento sobre o que os rodeia, conhecendo e compreendendo o mundo. Estes, desde logo, envolveram-se na planificação do trabalho que queriam realizar e que pesquisas seriam necessárias concretizar, utilizando vários recursos e mobilizando saberes e competências de diferentes domínios. Como tal, desenvolveu-se uma educação participada, partilhada e cooperativa (Rangel & Gonçalves, 2011; Vasconcelos et al., 2011).

A turma demonstrou bastante interesse aquando da colocação da primeira pergunta, apresentando alguns conhecimentos prévios, mencionando que “As pessoas são muito afetuosas e festivas” (V.B.), “Festejam muito o Carnaval” (R.M.), “Fazem muitos churrascos” (V.G.), “É lá que está o Cristo Redentor” (J.), “Tem muitos *youtubers*” (T.), “É um dos países maiores do mundo” (S.), “É um dos países mais populosos do mundo” (S.), “É um país muito pobre” (R.Q.), “Tem a Floresta Amazónia” (S.P.) e, posteriormente, da segunda questão, percecionando-se na turma grande curiosidade em realizar aprendizagens significativas em volta do Brasil, realçando-se as tradições, os costumes, os monumentos, os símbolos nacionais e a Floresta Amazónia, pois realçaram-se intervenções como “Quem vive na Floresta Amazónia?” (N.), “Porque é que é considerada o pulmão do mundo?” (J.), “Quais são os significados das cores e símbolos da bandeira?” (R.F.), “Que outras bandeiras existiram?” (S.), “Porque é que os brasileiros são tão festivos?” (T.), “Como é que surgiu o Carnaval?” (G.), “O que é o Cristo Redentor?” (I.), “Que monumentos/estátuas existem no Brasil?” (V.). Durante esse momento foi também verificado que os alunos não conseguiam entender o porquê de o Brasil ser um país pouco

seguro, sendo uma das causas que levou a que algumas das famílias das crianças de nacionalidade brasileira tivessem decidido imigrar.

Findas as duas primeiras questões, os alunos mencionaram ainda que recursos poderiam ser utilizados para que pudessem obter respostas, indicando a *internet*, livros, familiares, os colegas brasileiros, jornais, entrevistas, residentes no Brasil, etc. Após esta última menção, uma das alunas, de nacionalidade brasileira, desabafou, dizendo “Tenho saudades da escola do Brasil” (M.). Ouvindo tal afirmação, a díade aliou a mesma ao facto de os alunos dizerem que poderiam obter informações através de residentes no Brasil e, assim, surgiu a ideia de contactar uma escola brasileira para que pudessem ser realizados encontros *online* de forma a que as turmas compartilhassem conhecimentos e aprendessem de uma maneira diferente e única. Contactada uma encarregada de educação de nacionalidade brasileira, esta foi uma ajuda preciosa para que tudo pudesse acontecer, facilitando contactos e auxiliando a encontrar uma escola disposta a concretizar tal desejo. O processo até ao primeiro encontro foi, ainda, um pouco extenso, sendo necessárias reuniões com a coordenação da escola, esta localizada no Rio de Janeiro, de modo a que compreendessem o que era desejado e como poderiam ser dinamizados os encontros, bem como os conteúdos que as turmas gostariam que fossem abordados. Após alinhar-se o projeto e serem concretizadas as duas primeiras etapas da MTP, e conhecendo quais eram os interesses dos alunos, as práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES relacionaram-se sempre com este. Assim, na impossibilidade de explanar todas as ações desenvolvidas, relatar-se-ão apenas algumas atividades interdisciplinares desenvolvidas neste âmbito, incorporadas na fase III da MTP, denominada “Execução”. Esta iniciou-se a partir da terceira semana da PES, planificando-se unidades de aprendizagem, de modo que serão explanadas apenas duas unidades de aprendizagem onde se desenvolveram atividades gradualmente, as quais eram alternadas entre o par pedagógico. Tal foi fundamental para que cada membro do par tivesse oportunidade de sentir que era capaz de o realizar autonomamente. E que sensação boa é.

A primeira intervenção realizada no âmbito do projeto aqui referido, incorporou a unidade de aprendizagem cuja questão-problema denominava-se “O que estará para além do muro?”, onde prevaleceram metodologias ativas como a aprendizagem por descoberta, conceito este abordado por Bruner, o qual valoriza o aprender a aprender, onde o professor deve intervir de modo a facilitar a descoberta pelo aluno, pretendendo envolvê-lo na construção do seu próprio conhecimento, potenciando uma aprendizagem real, contextualizada e desenvolvendo competências cognitivas (Borba & Goi, 2021, p.2). Uma outra metodologia adotada foi a aprendizagem colaborativa e cooperativa, na qual os alunos exercem um papel ativo no processo de aprendizagem, sendo construída através das interações, estimulando “a discussão e a partilha de ideias entre os pares na

procura de solução de problemas, o que, por sua vez, contribui para o aumento dos processos mentais mais elevados, como o raciocínio, a abstração, o pensamento crítico” (Lopes da Silva et al., 2021, p.3).

A unidade de aprendizagem que aqui se apresenta foi pautada pela transdisciplinaridade, a qual “engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas” (UNESCO, 2000, p.150). Como se irá constatar, partiu-se da temática dos direitos humanos e importância do respeito pelo outro, através da leitura de um livro, e desenvolveu-se inúmeras aprendizagens das várias áreas.

Como tal, a manhã iniciou com um momento de relaxamento, sendo colocado um áudio para que os alunos refletissem sobre o que seria um obstáculo, o que sentiam ao encontrá-lo e como o poderiam superar. Seguidamente, foi apresentada a capa do livro “História de um Muro”, escrito por Isabel Fernandes Pinto e, apenas com as informações/ilustrações da capa e leitura do primeiro parágrafo da contracapa, os alunos foram desafiados a dialogar sobre de que Muro poderá a história tratar. Corroborando com Viana et al. (2018, p.6) “A motivação para ler é uma variável importantíssima. Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor.”.

O ensino da compreensão requer momentos antes, durante e depois da leitura. Este momento antes da leitura ajuda a compreender o sentido global do texto e a identificar detalhes relevantes da história através dos elementos paratextuais. Segundo Viana e Ribeiro (s/d), aqui definem-se os objetivos de leitura e ativam-se os conhecimentos prévios, sendo que podem, ainda, identificar o tipo de texto e gerar expectativas sobre o que vão ler. As ideias das crianças deram origem a um mapa mental, criado no *site bubbl.us*, observando-se respostas como “Um muro que vai tirar liberdade aos animais” (N.), “Um Humano que está farto do muro e vai deitá-lo abaixo” (J.), “Um muro que causa conflitos a diferentes animais” (R.F.), “Só os animais voadores é que vão conseguir passar o muro” (S.).

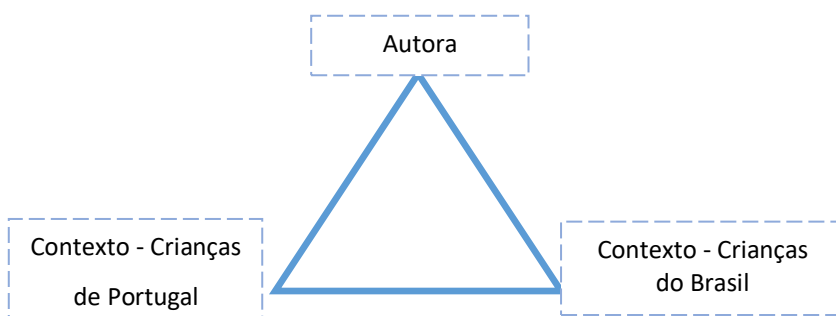
O momento da leitura é para as autoras importante para a identificação da informação relevante e acessória, a realização de inferências, a efetuação de juízos críticos sobre o que é lido e integração da informação veiculada pelo texto nos conhecimentos prévios do leitor, pois “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Vieira et al., 2018, p. 3). A leitura do livro decorreu de diferentes formas, pois era um pouco extenso, optando-se por estratégias para captar a atenção dos alunos e mantê-los motivados. Assim, a história foi projetada em três partes e a leitura foi realizada com pausas para a colocação de algumas questões e registo do que iam ouvindo na modalidade de leitura de texto alternada, em voz alta, entre a diáde e os alunos. Segundo os autores, durante a leitura é importante recorrer a eventuais paragens ou interrupções ao longo do texto, nas quais o aluno é convidado a interrogar o próprio texto (Vieira et al., 2018). Verificou-se que a turma manteve o foco e o interesse, captando a história e a

moral transmitida pela mesma, sendo esta uma fábula. Constatou-se, ainda, que compreenderam a estrutura da história, o que permitiu realizar conexões com contextos da vida, e comparar diferentes visões relativas ao muro.

Deste modo, desenvolveu-se a compreensão leitora, a qual, segundo Viana e Ribeiro (s/d, p.1), “pode ser conceptualizada como a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor”. Assim, a partir da compreensão leitora, reconheceu-se diferentes significados de um muro considerando três participantes (Figura 11). Para a autora, o muro constituía numa redução de direitos. Para as crianças, o muro significava obstáculos da vida quotidiana, nomeadamente, uma separação entre amigos, entre a felicidade e a tristeza, etc. No que concerne aos contextos, foi interessante compreender as diferenças existentes entre os muros dos dois países, onde foi mencionado que “No Brasil, há muita pobreza!” (G.), “Também há muita violência e roubos.” (S.). Neste rumo, um aluno de nacionalidade brasileira revelou que “Foi por isso que a minha família quis vir viver para Portugal, por ser mais seguro” (M.C.).

Figura 11

Triáde Autora-Contexto de Portugal-Contexto do Brasil sobre os significados do muro



Esta compreensão deve-se também ao facto das questões terem sido orientadas para o processo e não tanto para o produto, a exemplo “O que te faz dizer que um muro significa?” em vez de “Onde se encontra o muro?”. Da análise da história, as crianças perceberam a perspetiva da autora sobre a temática tratada. Na perspetiva de Pinto (2021), o muro impôs fronteiras e separou seres, eliminando as realidades polifónicas que povoam um espaço, dando-lhe densidade, aventura, conflito.

Lido e analisado o livro, chegou o momento de construir uma entrevista para realizar à autora, Isabel Fernandes Pinto, pois, através da supervisora, foi possível convidar a mesma, a visitar o contexto educativo e realizar uma conversa com a turma, juntamente com outra turma do mesmo ano de escolaridade, a quem foi feito o convite. Assim, desenvolveram-se aprendizagens sobre a estrutura de uma entrevista, bem como a de um convite, de forma dinâmica e envolvendo todos os alunos, pois estavam bastante entusiasmados com o que se iria suceder. Deste modo, foram muitas as questões

que os alunos quiseram colocar à autora e a conversa gerada transformou-se num momento único, muito enriquecedor e onde a autora nos presenciou com a sua leitura da história, de um modo único e tão intenso. Da conversa fizeram partes questões como “Como é que conseguiu escrever um livro tão incrível?”, “Como surgiu a “História de um Muro”, “Em que se inspirou?”.

Após a leitura do livro que desenvolve o tema dos direitos humanos e dos animais, mostrando que a simples construção de um muro, devido a conflitos entre alguns seres humanos, é fator de perda de direitos por parte dos animais, prosseguiu-se à visualização de uma exposição, na sala de aula, onde eram observadas várias notícias, imagens e vídeos que mostravam os direitos das crianças a serem reduzidos no Brasil. Os alunos descobriram, assim, alguns muros que derrubavam os direitos. Direitos a que todas as crianças deveriam aceder. No entanto, é importante referir que existiu um diálogo com a turma no sentido de perceberem que os muros que ali observaram, estão também presentes em Portugal e no resto do mundo, pois percebeu-se que os alunos de nacionalidade brasileira ficaram sensibilizados com o que viram e ouviram. No final da visualização da exposição, a pares/trios, os alunos escreveram o que sentiram e apresentaram aos colegas para debate. A discussão coletiva permite desenvolver e potencia nos alunos diferentes formas de pensar, estimula a comunicação e possibilita a aquisição de ferramentas e capacidades importantes para que as aprendizagens significativas (Abreu & Alves, s/d). No sentido da compreensão do muro, foram lançados desafios no âmbito da álgebra, nomeadamente sequências de crescimento, fomentando o Raciocínio matemático e comunicação matemática. Para Fernandes (2006) a álgebra fomenta a generalização de algumas operações matemáticas, quando transportada para a vida desenvolve capacidades criativas de resolução de problemas. No âmbito da regularidade presente na pintura de um muro, utilizando como suporte a aplicação *Toy Theater*, as crianças construíram o seu próprio muro virtualmente com vista 3D. Esta escolha adveio do facto de a turma, na sua generalidade, interessar-se bastante por recursos tecnológicos e este é um recurso interativo que permite a construção de muros em cubos de forma intuitiva. A visualização do muro facilita a compreensão matemática. Acrescenta-se a motivação que envolveu as crianças na dinâmica da realização do problema. Para Morán et al. (2000, p.17) “alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais”. A escolha do recurso didático digital deve-se ao facto de que a referida aplicação é intuitiva e de fácil utilização, além de que permite ao aluno resolver o desafio lançado. Quando o recurso responde ao objetivo de aula e está pedagogicamente integrado na estratégia, contribui para melhorar a motivação e, por conseguinte, a compreensão, a concentração, participação, organização, criatividade, eficiência e entusiasmo (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2009).

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, estipulados pela díade juntamente com a professora cooperante, com o objetivo de que os alunos com mais dificuldades nesta área pudessem

ter o apoio dos colegas com menos dificuldades. Assim, juntos, desenvolveram a cooperação, procurando responder às questões de forma conjunta.

Na tarefa, que englobava várias alíneas, pretendia-se que os alunos desenvolvessem o pensamento computacional, que consiste na reformulação de um problema, aparentemente complicado, num problema simples e passível de ser resolvido (Wing, 2016). Esta competência baseia-se em vários pilares, que estão interligados e são fundamentais para o desenvolvimento criativo e crítico dos alunos (Marques & Gamez, 2023), os quais estavam presentes ao longo da tarefa, nomeadamente, a abstração, pois era necessário que extraíssem as informações essenciais do problema, sendo que este, inicialmente, consistia no seguinte “O André quer pintar a primeira fila de um muro, sendo que as faces que ficam no chão de cada tijolo não são pintadas. Quantas faces o André precisará de pintar se o muro tiver apenas um cubo como o da imagem?”. A seguinte fase, da decomposição, caracterizava-se pela estruturação da resolução do problema em etapas mais simples. Tal aconteceu, pois, a tarefa apresentava diferentes alíneas antes que os alunos chegassem à regularidade, como, por exemplo, “E se tiver dois cubos, unidos por um lado?”, “E se tiver três cubos”, “E se forem quatro cubos, quantas faces pintará?”, “E se forem dez cubos?” (Canavarro et al., 2021). Como tal, a tentativa e erro foi um processo de aprendizagem adotado pelos alunos, na medida em que foram várias as ilações realizadas pelos grupos que compreenderam que poderiam não ser as corretas, pois “a procura e a observação de padrões conduz à elaboração de conjeturas e muitas das vezes à generalização e conseqüente prova” (Vale, 2013, p.69).

Ao resolverem as várias alíneas foi realizado o reconhecimento de padrões nas resoluções dos grupos, pois reconheceram a regularidade, tal como se pode observar através dos registos dos alunos (Figura 12).

Figura 12

Exemplos de respostas dos alunos

1.4. E se forem quatro cubos, quantas faces pintará?

$$3+3+3+3+2=14$$

Se forem quatro cubos precisará de pintar 14 faces.

1.5. E se forem dez cubos?

$$3 \times 10 + 2 = 32$$

Se forem 10 cubos precisará de pintar 32 faces.

Para te ajudar, preenche a tabela.

N.º de cubos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N.º de faces	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32

1.8. O que podes concluir? Consegues descobrir a regularidade?

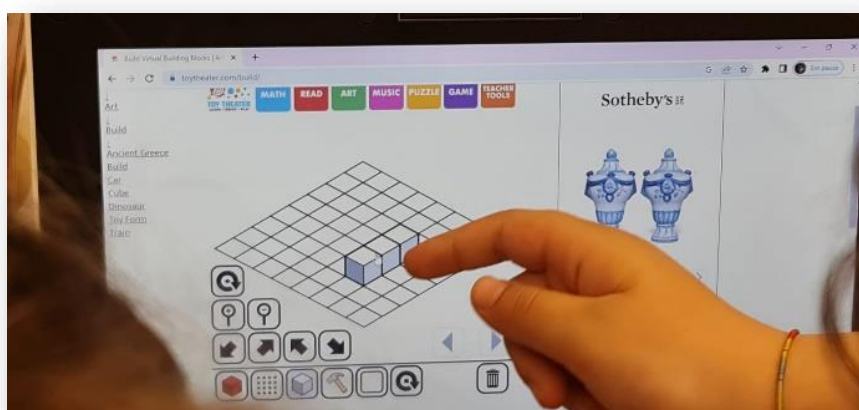
A regularidade é sempre mais 3 e mais 2 e começa em 5.

Como tal, o reconhecimento de padrões “é uma estratégia poderosa de resolução de problemas, e a busca da expressão da generalidade constitui também em si uma atividade de resolução de problemas” (Vale, 2013, p.69). Para Ponte (2009, p. 10) “Álgebra implica ser capaz de pensar algebricamente numa diversidade de situações, envolvendo relações, regularidades, variação e modelação”, pelo que o pensamento algébrico inclui representar, raciocinar e resolver problemas. Assim, dá ênfase aos significados levando os alunos a pensar genericamente, percebendo regularidades através de expressões matemáticas. Para o autor, citando James Kaput e Maria Blanton, tornar o pensamento algébrico uma orientação transversal do currículo significa promover hábitos de pensamento e de representação.

Na fase seguinte, a descoberta da fórmula ou expressão consistia em multiplicar por três e somar dois. Usando a referida aplicação, os alunos podiam testar e verificar a veracidade de expressão encontrada. Esta fase de verificação é importante e dar oportunidade ao aluno de otimizar a solução é estimular a autorregulação, a autonomia do aluno no processo de aprendizagem (Canavarro et al., 2021) (Figura 13).

Figura 13

Utilização da aplicação Toy Theater— Build Virtual Building Blocks para auxiliar na resolução dos desafios matemáticos



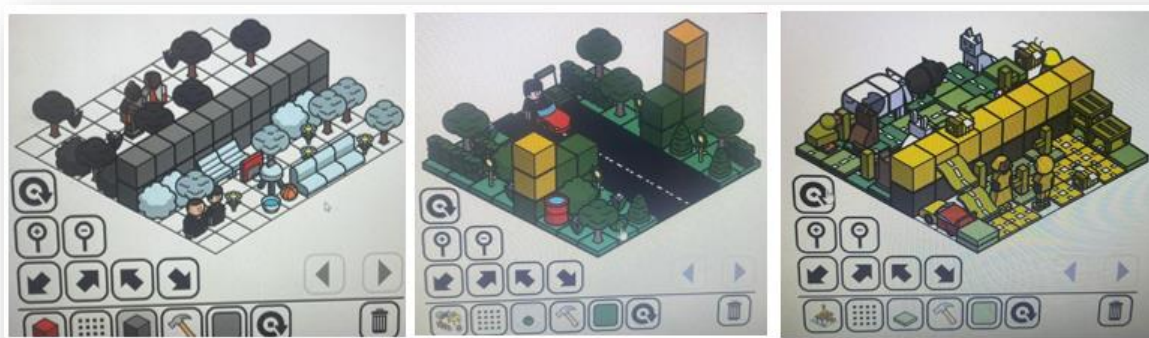
Assim, uma vez que os grupos tinham utilizado o *site Toy Theater - Build Virtual Building Blocks* como suporte para a resolução da tarefa, onde construíram muros, foi colocado o desafio de, a pares, pois em cada grupo existia mais do que um computador, a partir do muro que tinham construído criarem uma história. Para tal, era importante visualizarem que novas figuras poderiam adicionar, observando no *site*, e, após essa observação, os pares iriam escrever a história no caderno. Para tal, deveriam respeitar as várias etapas da escrita da mesma, nomeadamente, a existência de uma situação inicial, a origem de uma complicação/conflicto, as reações das personagens, a resolução e a situação final. Esta atividade foi proposta de forma a que os alunos pudessem desenvolver qualidades na

escrita, registando e organizando as ideias de forma coerente redigindo textos com a utilização correta das formas de representação escrita (Ministério da Educação, 2018a). O texto foi escrito de forma cooperativa, sendo que foi uma estratégia também pensada, pois a escrita era uma das maiores dificuldades apresentadas pelo grupo e, assim, ao concretizarem o texto a pares surgem “ambientes de trabalho mais produtivos e enriquecidos pela interação entre os alunos e os seus saberes cognitivos”, bem como “contribui para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo ao mesmo tempo que os alunos contactam com novos conteúdos linguísticos ao explicitar e confrontar as suas ideias com as dos colegas” (Fonseca & Nunes, 2019, p.150).

Esta foi uma atividade na qual os alunos se envolveram bastante e onde se sentiu a felicidade dos mesmos em conhecerem uma aplicação nova, surgindo a questão “Professora, podes escrever o nome do *site* no quadro? É que eu quero utilizá-lo em casa!” (G.). Assim, a manipulação da mesma possibilitou o desenvolvimento de inúmeras competências, de várias áreas, favorecendo a articulação curricular e potenciou a criação de ambientes de aprendizagem mais ativos, dinâmicos e motivadores. Posteriormente, os pares realizaram a apresentação do que tinham concretizado, observando-se trabalhos realmente criativos, tal como se pode reparar nos registos seguintes (Figura 14). Ao longo das apresentações, foi gravado o áudio do texto de cada trio para que, posteriormente, fosse construído, na aplicação *Story Jumper*, um livro digital com as imagens e áudios dos alunos.

Figura 14

Exemplos de criações dos pares no site Toy Theater – Build Virtual Building Blocks



Uma outra unidade didática realizada no âmbito do projeto teve como questão-problema “Que muros encontramos na Amazónia?” e, durante essa semana, a sala transformou-se na Amazónia. Como tal, foi criado um espaço no centro da sala sem mesas nem cadeiras, para que os alunos, que entraram na sala ao som de uma música dos povos indígenas, adotassem a postura dos mesmos. Assim, após todos se sentarem em círculo, foi questionado sobre como pensariam que viviam os indígenas na floresta. Nesse diálogo surgiu a alimentação e atividades realizadas por esses povos para que obtivessem alimento e, deste modo, foi possível abordar o conteúdo das cadeias alimentares. A

turma assistiu a um *PowerPoint* interativo acerca das cadeias alimentares, nomeadamente mencionando em que consistia e como eram constituídas e, posteriormente, ainda em círculo, os alunos realizaram um jogo para que pudessem consolidar os conhecimentos. Esse jogo constava em formar várias cadeias alimentares, como no exemplo, o primeiro aluno dizia que era uma couve, o segundo aluno afirmava que era um coelho e que tinha comido a couve, o terceiro mencionava que era uma raposa, que tinha comido o coelho, que por sua vez comeria a couve, o quarto dizia que era um índio, que tinha comido a raposa, a qual comeria o coelho, que por sua vez tinha comido a couve. Ao longo do jogo iam sendo colocadas questões como “Quem é o produtor? E o consumidor primário? E o consumidor final?” (Ministério da Educação, 2018b).

Assim, esta atividade foi pensada como forma de os alunos poderem vivenciar uma experiência diferente e, como naquela semana a temática principal era a Amazônia, e a turma demonstrava interesse em aprender e conhecer mais acerca dos povos indígenas, considerou-se que a realização do jogo seria uma boa estratégia para que os alunos se interessassem e motivassem para realizarem aprendizagens significativas. Até porque é urgente que os alunos saiam da cadeira e façam atividades diferentes, para eles até estranhas, porque ficam fora da zona de conforto deles. Ao concretizarem o jogo, como defendem Barros et al. (2019, p.2), este “pode auxiliar no preenchimento de diversas lacunas deixadas pelo processo de transmissão-recepção do conteúdo, facilitando a construção e apropriação do conhecimento e despertando o interesse dos alunos, que terão participação mais ativa no processo ensino-aprendizagem”.

Na mesma semana, os alunos, após entrarem de manhã na sala e sentarem-se nos seus lugares, foram convidados a fechar os olhos e ouvir um pequeno áudio, elaborado pela díade, que os guiava no sentido de refletirem sobre as modificações ambientais que conheceram no dia anterior, através de uma exposição que continha diversas imagens, notícias e vídeos sobre situações que representavam as modificações ambientais no Brasil, sendo elas, a Poluição do solo, da água e do ar; Assoreamento; Incêndios florestais; Desflorestação; Extinção de Espécies. Esta estratégia de uma meditação inicial foi concretizada várias vezes, pois os alunos mostravam sempre bastante interesse nesses momentos e refletia nos mesmos efeitos muito positivos, como a diminuição da ansiedade, a prevalência do foco no presente, a melhoria da atenção e concentração e, conseqüentemente, melhoria do funcionamento cognitivo (Duarte & Júnior, 2019).

Escutado o áudio e realizada a meditação, a turma dialogou sobre a exposição vista, levantando-se a questão “Considerando as modificações ambientais, de que forma podemos ajudar a salvar o planeta?”, surgindo respostas como “Não podemos atirar lixo para os oceanos, porque senão os animais podem comê-lo, como a tartaruga na imagem da exposição!” (R.F.) e “Devemos fazer a reciclagem!” (G.). Após as intervenções dos alunos, estes perceberam que poderiam existir muitas

outras ações que ajudariam a combater as modificações ambientais e que melhorariam o ambiente, sendo que, para tal, era necessário concretizarem pesquisas.

Assim, o desafio lançado foi o de, em trios, realizarem uma *WebQuest*, caracterizando-se por ser uma atividade de pesquisa orientada que favorece o processo de ensino e aprendizagem através da Web (Soares, 2020), a qual foi previamente preparada pelo par pedagógico, desenvolvendo-se uma aprendizagem ubíqua, pois, segundo Santaella (2009, p. 19) “o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite” sendo que “a informação é acessível de qualquer lugar”, o que permitia que, se algum aluno não estivesse presente na sala de aula poderia estar a trabalhar em simultâneo a partir de casa ou outro lugar. Tal recurso foi construído uma vez que, como já foi explanado anteriormente, os alunos mostravam grande interesse aquando da utilização das tecnologias, as quais, quando integradas em ambientes de ensino-aprendizagem bem planeados, potenciam o desenvolvimento de processos de aprendizagem para que os alunos consigam atingir os objetivos propostos, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico. Na ótica de Quadros-Flores (2016, p.52), com a utilização das TIC é promovido o desenvolvimento de “competências socioculturais e atitudes – aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes face às TIC e sua aplicação na formação cultural e democrática do aluno como cidadão; desenvolvimento profissional e competências comunicacionais com a comunidade educativa através das TIC”.

Assim, é notório que, nos últimos anos, a *internet* tem assumido um papel fundamental nos contextos escolares, sendo considerado um recurso profícuo. No entanto, tal como é defendido por Alves & Maciel (2013, p. 2) “para que a internet seja vista como uma ferramenta útil no auxílio de pesquisas escolares, deve-se colocar à disposição do aluno recursos que o orientem diante das inúmeras informações que podem, ao invés de facilitar, dificultar a sua aprendizagem”.

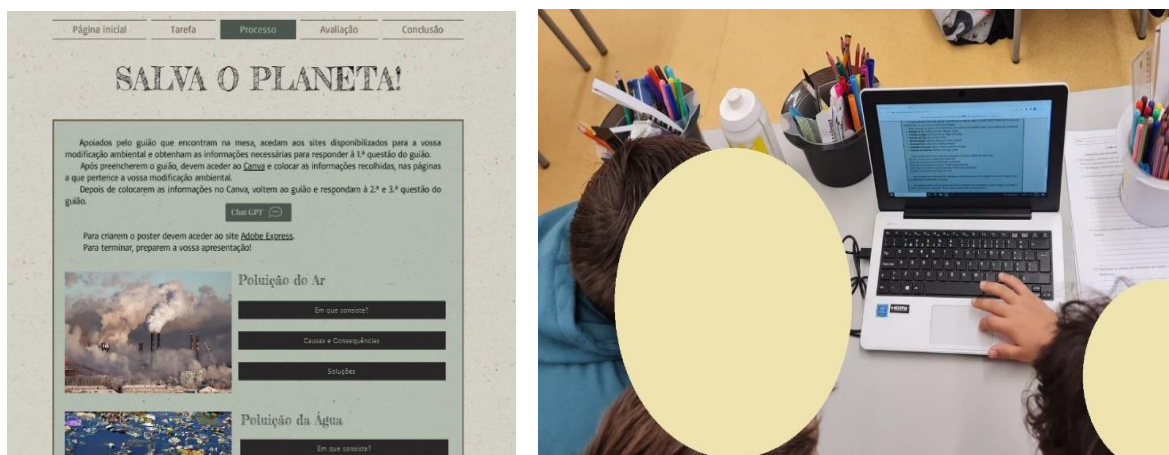
Após os grupos se formarem, contendo um computador cada, foram distribuídos guiões, os quais foram criados como forma de auxiliar as pesquisas realizadas. Ou seja, os alunos, ao entrarem no *site* da *WebQuest*, encontravam cinco separadores, nomeadamente o referente à página inicial, que introduzia a temática em estudo; o da tarefa, onde estava identificado com qual modificação ambiental cada grupo iria ficar e em que consistia a tarefa; o processo, onde os alunos iniciavam as suas pesquisas, colocando as informações no guião que continha as seguintes alíneas “Identifiquem a modificação que pesquisaram”, “Descrevam em que consiste a modificação estudada”, “Enumerem as causas que encontraram sobre a modificação”, “Enumerem as consequências que a modificação pode trazer para o ambiente e para o ser humano”, “Identifiquem as soluções que encontraram que ajudam a ultrapassar a modificação que pesquisaram”; o da avaliação, onde os alunos eram convidados a realizar um *Kahoot!*; e, por fim, a conclusão.

Durante as pesquisas o par pedagógico foi apoiando os grupos que assim o desejavam, sendo que esta metodologia utilizada apresenta a mais-valia de o professor estar mais livre, pois já planeou e realizou o trabalho previamente para que os alunos pudessem pesquisar autonomamente e, assim, consegue estar mais disponível para apoiar os alunos que mais necessitam.

Realizadas as alíneas, os trios acederam ao *Canva* diretamente pela *WebQuest*, e colocaram as informações recolhidas no documento, construindo-se, assim, o livro digital sobre as modificações ambientais, onde todos os grupos trabalharam no mesmo documento, realizando, deste modo, uma “Wiki”, pois construíram coletivamente e colaborativamente o conhecimento (Figura 15) (Campos & Moraes, 2010). Terminado o livro digital, os trios apresentaram os seus trabalhos para discussão.

Figura 15

Site da *WebQuest* e realização das tarefas propostas

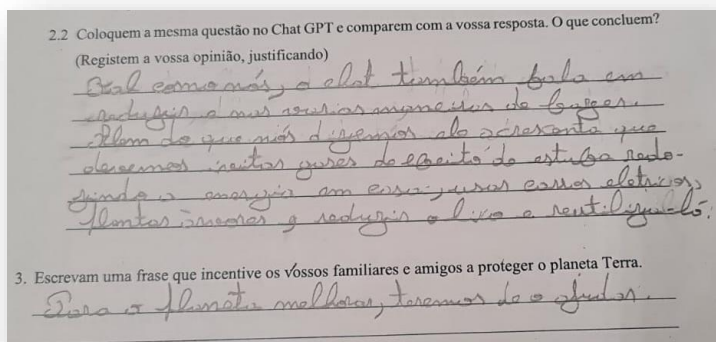


Posteriormente, regressaram ao guião para responderem à segunda questão, que referia o seguinte “Agora que já realizaram pesquisas, respondam às seguintes questões: De que forma podemos proteger a Terra? Depois de responderem por escrito, coloquem a mesma questão no *ChatGPT* e comparem com a vossa resposta. O que concluem? (Registem a vossa opinião, justificando)”.

Para os alunos, foi muito interessante conhecerem este novo recurso, sendo uma novidade e suscitando muita curiosidade, mas foram vários os grupos que sentiram dificuldades em conseguir comparar as suas respostas com as informações que o *ChatGPT* expunha, sendo importante um maior apoio por parte de um adulto, percecionando-se que os alunos não estavam habituados a pensar, a analisar crítica e reflexivamente para concluir algo (Figura 16).

Figura 16

Exemplos de respostas dadas por um dos trios



Por fim, tal como é possível visualizar pela figura anterior, a última alínea do guião correspondia a “Escrevam uma frase que incentive os vossos familiares e amigos a proteger o planeta Terra” e, após a criação da frase, os trios foram desafiados a construir um *poster* onde incluíssem a frase/slogan criado, utilizando o *site Adobe Express*, o qual também representou uma novidade para a turma e, deste modo, suscitou bastante curiosidade. Terminados os *posters*, os trios colocaram-nos no *Padlet* da turma, sendo este uma ferramenta digital utilizada ao longo de toda a PES, o qual foi um espaço colaborativo, onde os alunos foram interagindo sobre as atividades que desenvolveram, ou onde colocavam tarefas como a que foi explanada sobre o *poster*. Também já foi referido neste mesmo capítulo, no âmbito da PES na EPE, que esta ferramenta traz a vantagem de as famílias poderem interagir e observar o que é concretizado no contexto escolar e, deste modo, cria-se uma maior ligação entre escola e família, proporcionando mais confiança e empatia. Assim, mesmo com um olhar à distância, as famílias estão presentes na educação dos educandos.

Ainda no que concerne à concretização dos *posters*, foi possível desenvolver a sensibilidade estética e artística dos alunos através das suas criações artísticas, relacionando-as com os slogans criados, sendo que percecionou-se diálogos realizados entre os trios que eram bastante interessantes, onde os colegas ouviam a opinião uns dos outros, e tentavam alinhar quais as ideias principais, o que gostariam de colocar no *poster* e como. Desta forma, os resultados foram realmente satisfatórios e todos os trios ficaram felizes com o trabalho realizado em cooperação.

Como tal, os *posters* foram concebidos com o objetivo de provocar impacto em quem os lesse/ouvisse, tal como é possível visualizar no *poster* que se segue, onde o trio criou o slogan “Para o planeta melhorar, teremos de o ajudar!”(Figura 17) (Oliveira-Martins, 2017). A escolha da imagem central deveu-se à exposição que tinham visualizado anteriormente relativa às modificações

de nacionalidade brasileira que veio ensinar a confeccionar pão de queijo. Tal foi fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo que a participação e colaboração dos pais no processo educativo é essencial, influenciando positivamente tanto o desenvolvimento escolar dos filhos como dos demais envolvidos (Silva, 2016).

De referir que estes encontros provocaram reações muito positivas nos alunos de nacionalidade brasileira residentes em Portugal, destacando uma aluna que apenas tinha ingressado neste contexto em janeiro deste ano, e ainda não estava muito integrada. Para esta aluna, os encontros ajudaram a que a sua autoestima aumentasse, talvez por se sentir mais próxima do seu país e por poder ajudar os colegas a aprender mais sobre o Brasil. Foi também notório que os alunos, para além de realizarem aprendizagens relativamente ao Brasil, também desenvolveram saberes quanto ao país de residência, Portugal, pois foram vários os conteúdos dos quais os alunos não tinham tanto conhecimento, como, por exemplo, o hino nacional.

Nos últimos dias da PES, foi realizado um diálogo com a turma no sentido de avaliar-se todo o caminho percorrido ao longo do projeto, que se intitulou “Os Muros e os Contextos”, pois ao longo do mesmo foram abordados muros presentes no Brasil, existentes também em Portugal, os quais foram explorados e foram também criados laços entre o contexto escolar de Portugal e o do Brasil, laços esses que mostraram que os muros podem ter vários significados e um obstáculo nem sempre é algo negativo. Nesse mesmo diálogo os alunos conversaram sobre o que tinham aprendido e o que mais os marcou. Assim, com as informações da turma, surgiu um mural, que foi exposto na entrada da escola, para que a toda a comunidade educativa pudesse conhecer o trabalho realizado, constituindo, deste modo, a fase IV da MTP, “Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos et al., 2011).

Com a exposição do trabalho desenvolvido, foi possível promover maior confiança e autoestima nos alunos, bem como potenciar um maior conhecimento na comunidade escolar ao poderem observar o mural e dialogando com os alunos da turma.

Finda a PES, e relatadas algumas das atividades desenvolvidas com a turma, importa referir que, ao longo de todas as intervenções pedagógicas, foi preocupação constante que existisse articulação curricular, privilegiando metodologias ativas e participativas, aliadas com a utilização das TIC, tão necessária nos dias de hoje. A escola consiste também num contexto fundamental para a promoção da cidadania, sendo que foi preocupação constante uma educação centrada na mesma, “nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade (Ministério da Educação, 2013, p.2). Foi sempre possível relacionar as intervenções com o projeto pedagógico desenvolvido com a turma, o que, no olhar da mestrandia, contribuiu para aprendizagens mais significativas e enriquecedoras, pois foi um projeto no qual todos os alunos se

dedicaram e interessaram.

Concordando com Pacheco (2018, p.32), “urge conceber novas construções sociais de aprendizagem, na consideração da escola enquanto nodo de uma rede de aprendizagem colaborativa”. Tal foi considerado ao longo da PES, onde se estabeleceram ligações com a comunidade, numa perspetiva de partilhar conhecimentos.

METARREFLEXÃO

Avizinhando-se a conclusão do percurso que habilita o profissional de perfil duplo na docência na EPE e no 1º CEB, torna-se necessário refletir-se, neste subcapítulo, acerca do percurso formativo e de grande aprendizagem que se fez ao longo de toda a PES.

Assumindo uma posição retrospectiva, importa referir que o crescimento a nível pessoal, profissional e social da mestranda iniciou-se na Licenciatura em Educação Básica, onde a mesma se cruzou com inúmeros profissionais que a ajudaram na construção de bases que vieram a sustentar todo o processo evolutivo. No que se refere à PES, tendo em conta os objetivos definidos para a mesma, presentes na Ficha da Unidade Curricular (FUC), a mestranda desenvolveu capacidades de saber pensar e agir nos contextos e situações, adotando uma atitude reflexiva e investigativa e, ainda, planeou e avaliou a ação educativa de maneira a que todos os intervenientes desenvolvessem aprendizagens. Assim, desenvolveu aprendizagens que a tornam uma profissional da educação. Todas as intervenções foram desenvolvidas à luz de uma postura reflexiva e investigativa, tal como recomendam as etapas da I-A já evidenciadas ao longo do relatório. A metodologia de I-A foi um suporte relevante pois proporcionou práticas inclusivas que foram progressivamente refletidas e transformadas na perspetiva de um profissional que criticamente questiona e se questiona, “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (Alarcão, 2001, p.6). Tal foi preponderante para que se adequasse todas as práticas educativas aos elementos de cada contexto, observando-os minuciosamente, e verificando os seus interesses, dificuldades e necessidades.

Que profissional procurou a mestranda ser? Procurou, sobretudo, preservar e promover as missões, tão lindas, que a educação pode oferecer, organizando-se em torno de quatro aprendizagens essenciais para a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser pilares que Delors et al. (1998) consideram ser da educação. No que concerne aos dois últimos, são aprendizagens que representam grandes desafios, pois, no mundo atual, que é tantas vezes escuro e de violência, é difícil manter a esperança e a cidadania. Mas foi no sentido de quebrar essas barreiras que as ações pedagógicas foram desenvolvidas, para destruir “muros”, dando-se lugar à cooperação, à amizade e ao companheirismo. “Aprender a conhecer”, pretendendo-se que cada criança aprendesse a compreender o mundo que a rodeia, desenvolvendo competências para nele viver. “Aprender a fazer”, evoluindo no sentido do desenvolvimento da autonomia, sendo a criança capaz de produzir o seu próprio conhecimento, adotando o docente a postura de mediador/orientador.

Assim, os direitos das crianças estiveram no centro das aprendizagens marcando o percurso realizado na PES, em ambos os contextos educativos, pois não podem, nunca, ser esquecidos. Como

tal, procurou-se dar sempre voz à criança, pois o direito à educação não inclui apenas o acesso à mesma, “mas uma educação de qualidade que considere as necessidades infantis, entre as quais a de ser ouvida e respeitada” (Rosado & Campelo, 2011, p.421). Uma vez estando a intervir em dois níveis distintos, foi possível compreender melhor o que significava ser um profissional de perfil duplo. Inicialmente, após o contacto com a EPE e a transição para o 1º CEB, os sentimentos que invadiram o coração da mestranda foi de confusão e algum receio, pois, para esta, seriam dois mundos completamente diferentes. No entanto, esse medo foi rapidamente ultrapassado, pois esta tinha ao seu lado pessoas que não largavam a sua mão e que a apoiaram ao longo de todo o percurso. Além disso, os dois níveis só são completamente diferentes se o docente o pretender, sendo que, para que a transição ocorrer de forma suave, é importante que este trabalhe nesse sentido. O profissional, que tem oportunidade para atuar nas duas valências, deve promover uma passagem sem sobressaltos, estimulando “a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição.” (Sim-Sim, 2010, p.113).

Assim, é fundamental dar continuidade às aprendizagens, não antecipando práticas na EPE que podem ser experienciadas mais tarde, e não esquecendo que, aquando da chegada ao 1º CEB, a criança, que começa a ser encarada como aluno, não deixa de ser criança uma criança que também brincar a aprender. Tentou-se potenciar, ao nível do 1º CEB, diversos momentos lúdicos, tanto no espaço de sala de aula como no exterior, verificando-se que o espaço de aprendizagem deve ser selecionado de acordo com a intencionalidade pedagógica. Esse espaço pode ser físico ou no digital, ambos enriquecedores e significativos para todos os alunos nesta nova era. Para além disso, era notória a felicidade dos intervenientes enquanto aprendiam e, ao ver cada sorriso, o coração da mestranda enchia-se de mais orgulho e memórias.

Mas estas memórias não teriam sido tão boas e gratificantes se não tivesse ao seu lado pessoas com corações gigantes, que acompanharam o percurso da PES. Assim, o trabalho colaborativo estabelecido com os diferentes intervenientes do ambiente educativo, nomeadamente, o par pedagógico, as professoras cooperantes, as professoras supervisoras e outros elementos das instituições que foram entrando no caminho, potenciou a que o percurso fosse cheio de boas memórias, de partilhas de conhecimento e de desenvolvimento de muitas aprendizagens que prevalecerão e serão necessárias para o futuro. Em conjunto, procurou-se adotar as melhores estratégias para que cada criança evoluísse e aprendesse, onde houve espaço para a criatividade e oportunidade de tentar, e, conseqüentemente, errar e corrigir, sendo essencial para o progresso pessoal e profissional de cada elemento da díade. Assim, com o apoio recebido e no percurso da metodologia de I-A, foram concretizadas práticas educativas transformadoras.

Para além destes intervenientes, existiram outros que foram os mais especiais neste caminho: as crianças. Aquelas que fizeram com tudo valesse a pena. Aquelas que, todos os dias, faziam com que tudo se tornasse mais fácil. Todas elas tiveram um papel preponderante ao longo da PES, as quais determinaram os projetos desenvolvidos, e entregaram-se a tudo o que era proposto. Todas fizeram parte do caminho onde se procurou responder à diversidade encontrada, numa visão inclusiva e equitativa, como é referido nos objetivos da FUC. Assim, cada criança aprendeu e ensinou, criando-se vivências únicas, partilhadas numa bolha de amor gigante. Um amor que irá permanecer para sempre.

No culminar da sua carreira como educadora de infância, a docente cooperante, que brevemente se reformará, referiu, sabiamente, que ser educadora “é estar atenta, dar intencionalidade a uma prática pedagógica com e para a criança. Observar muito, o que eles fazem, como interagem e saber ouvir... ser curiosa assim como as crianças o são.”, acrescentando que é também “saber aceitar desafios, lutar por ideais e pensar num futuro que construímos com as experiências do passado, mas no presente” (Sousa, 2023).

“Para mim, ser professora é mais do que exercer uma profissão, é uma vocação. Criam-se laços, motivam-se e cativam-se as crianças, e elas cativam-nos a nós” (Veiga, 2023). Este excerto foi escrito pela professora cooperante do 1º CEB e, na visão da mestranda, explana o que esta também sentiu ao longo da PES e no culminar da mesma. Foram muitos os laços criados, com a certeza de que todos os intervenientes se cativaram uns aos outros.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Ministério da Educação.
- Abreu, A., & Alves, A. (2017). Desenvolver o raciocínio matemático dos alunos. Práticas e desafios. *REASON – Raciocínio Matemático e Formação de Professores*.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39881/1/EBOOK_REASON.pdf
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alves, L., & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013
- Alves, R., & Maciel, L. (2013). A WebQuest como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar. // *CINTEDI*.
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA15_ID4142_23102016092820.pdf.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, 10(30), 110-137.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (2002). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância? Educação Pré-Escolar*.
- Barboza, L., & Volpini, M. N. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2 (1), 1-12.
<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>
- Barros, M. G. F. B., Miranda, J. C., & Costa, R. C. (2019). Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, 19(23), 1-4.
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem>.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
<https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bidarra, M. & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.

- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A Perspetiva Sócio-Construtivista Na Psicologia E Na Educação: O Brincar Na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58. <https://www.scielo.br/jj/pe/a/f3FJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?lang=pt&format=pdf>
- Borba, F. & Goi, M. (2021). Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar Ciências. *Research, Society and Development*, 10(1), e1521019508. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.9508>
- Caetano, F. R., & Tuchinki, R. de C. (2021). A Relevância da Educação Como Direito Humano : Educação Para Formação Social Infantojuvenil. *TCC Psicopedagogia*. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1053>
- Calleja, J. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), 109–117. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2705047.pdf>
- Campos, S., & Moraes, M. C. (2010). A Wiki como ferramenta de aprendizagem coletiva: a percepção do aluno adulto. *Renote*, 8(2). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.15226>.
- Carreira, A. (2017). A articulação vertical entre ciclos como uma oportunidade de aprendizagem: dois estudos de caso. *Universidade Aberta*, 1–13. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7361/1/TD_AntoniaCarreira.pdf
- Casanova, M., Barreto, M., Cotrim, N., Ferreira, S., Fati, A., & Morato, P. (2018). Teorias da Aprendizagem. *Psicopedagogia das Necessidades Especiais*. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21339/1/Teorias%20da%20aprendizagem.pdf>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIIPS*, 5(1), 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>.
- Coelho, A., Barni, E., & Federige, J. (2021). A escuta sensível no processo de ensino aprendizagem de crianças na Educação Infantil. *Revista UNIANDRADE*, 1(1), 78-89.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (1997). *O construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Atica.
- Comercial, R. (2023). Eu é que Sei! <https://radiocomercial.iol.pt/podcasts/eu-e-que-sei>
- Cosme, A. (2017). Articulação Curricular e Interdisciplinaridade : Contributo para uma reflexão. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/articulacaocurricular_aveiro.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação*, 13(2), 455-

479.

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
Ac%
Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, 31, 213–230.

<https://doi.org/10.1590/s0104-40602008000100013>

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.

Dias, J. (2020). Relatório de Estágio. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*.

Duarte, C., & Júnior, J. (2019). Técnicas de concentração, relaxamento e autoconsciência na escola pública: as experiências extracurriculares que colaboram com um currículo intercultural no ensino médio. *Movimento-Revista de Educação*, 6(11), 236–249.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia na formação de professores*. Porto Editora.

Estrela, M., Carolo, C., Silva, M., Alves, F., Loureiro, M., Silva, M. & Caetano, A. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2006). Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico. *Universidade de Aveiro*.

https://ria.ua.pt/handle/10773/1467?locale=pt_PT

Ferreira, F., Madeira, R., & Sarmiento, T. (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Ferro, A. (2010). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Nova Etapa.
https://issuu.com/novaetapa/docs/m_todos_e_t_cnicas_pedag_gicos

Flach, C., & Behrens, M. (2008). Paradigmas Educacionais e sua influência na prática pedagógica. *Congresso Nacional de Educação*, (pp. 1-12).
http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Competências e saberes na nova era digital: Exemplificação no 1º Ciclo 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 (2ª edição)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13–35.
<https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf>
- Fonseca, G., & Nunes, F. (2019). Escrever em conjunto para aprender a escrever: uma experiência de escrita colaborativa no 1º ciclo do ensino básico no Agrupamento de Escolas da Lourinhã. *Da Investigação Às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(2), 132–151.
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/183/337>
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos*. Porto Editora.
- Fortuna, T. (2000). Sala de aula é lugar de brincar?. *Cadernos de Educação Básica*, 6.
https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Horizontes Pedagógicos.
- Francisco, D., & Araújo, R. (2002). A importância da relação professor-aluno. *Mycological Research*, 106(11).
- Freitas, L., & Santos, R. (2017). A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança. *Revista Eletrónica Da Divisão de Formação Docente*, 4(2), 74–99.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada. *Tecnologías Emergentes y Estilos de Aprendizaje Para La Enseñanza*, 1, 223-232.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18356/1/CAPL_Gra%c3%a7aV%c3%a2nia_2020..pdf
- 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://relatec.unex.es/article/view/3798>
- Gregorio, M., & Pereira, P. (2012). Construtivismo e aprendizagem: uma reflexão sobre o trabalho docente. *Educação*, 2(1), 51–66.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Junior, J. (2022). Metodologias ativas e tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino da matemática. *Revista BOEM*, 10(19), 144-160. <https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/21701>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GRAÓ.
- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola tradicional e Escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206. <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?format=pdf&lang=pt>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Lima, J. & Fialho, A. (2016). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 27-53. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4370/1/RPP%20Lima%20%26%20Fialho%202015.pdf>
- Lima, L., Barbosa, Z., & Peixoto, S. (2018). Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. *Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais*, 4, 161-172. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800/2804>
- Lucia, N., Queiroz, N. De, & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169–179.
- Malala. (2022). Learn how Malala began her fight for girls — from an education activist in Pakistan to the youngest Nobel Peace Prize laureate — and how she continues her campaign through. *Malala Fund*. <https://malala.org/malalas-story>
- Malho, M. (2006). Criança, família, escola, que relação? *Boletim do IAC*. <https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2020/07/separata81boletimdoiac.pdf>
- Manfré, V., & Ariosi, C. (2019). A Observação Na Educação Infantil Como Forma De Respeito Às Crianças. *Colloquium Humanarum*, 16(3), 156–161. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h440>
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projeto*. Areal Editores.
- Marques, C., & Reis, P. (2011). Criação De Podcasts No Jardim De Infância E No 1º Ciclo Do Ensino Básico. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 18(19), 68–80. <https://doi.org/10.14572/nuances.v18i19.348>
- Marques, V., & Gamez, L. (2023). O Pensamento Computacional na Educação Infantil por Meio de Jogos. *Internet Latent Corpus Journal*, 13, 21–31.

- Marta, M. (2015). A(s) identidades dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Novas Edições Académicas.
- Mello, T., & Rubio, J.(2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 4(1). <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>
- Morán, J. (1999). Internet no ensino. *Comunicação & Educação*, 0(14),17-26. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839/39561>
- Morán, J., Masetto, M., & Behrens, M. (2000). *Novas metodologias e mediação pedagógicas*. Papyrus Editora.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Morin, E. (2022). O verdadeiro papel da educação. *Revista Prosa Verso e Arte*. <https://www.revistaprosaversoearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Triom.
- Nóvoa, A. (1994). Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para Um Velho Problema. III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5752334/mod_resource/content/1/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011a). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., Costa, H. (2011b). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação*. Edições MAHATMA.
- Pinto, I. (2021). Muro (reflexão 01). *FAUNAS teatro portátil*.
<https://www.projetofaunas.com/post/muro-reflexão-01>
- Pires, A., Colaço, H., Horta, M., & Ribeiro, C. (2013). Desenvolver o Sentido de Número no Pré-Escolar. *Educação e Formação*, 7, 113–128. <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/11EF-v2.pdf>
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro*. De Facto.
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Ponte, J., Branco, N., & Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. Ministério da Educação.
http://aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/matematica/ensino_basico/algebra.pdf
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2012). A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB da região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.), 323-342.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- 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*, 885 – 894.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática Pedagógica. *Da Investigação Às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21–43.
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Edições Esgotadas.
- Ribeiro, F., & Paz, M. (2004). O Ensino da Matemática por meio de jogos de regras. *Revista Modelos -*

- FACOS / CNEC Osório, 2, 12–21.
<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ElcyFernandaFerreiradeSousa.pdf>
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. F. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (Vol. 22, pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rocha, J., & Fôlha, J. (2021). As interações e a brincadeira no cotidiano da educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(64), 155-166.
- Rodrigues, A. (2021). Investigação-Ação e Análise de conteúdo: Caso na formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17-39.
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8796/6132>
- Rosado, C., & Campelo, M. (2011). Educação escolar: A vez e a voz das crianças. *Ensaio: Aval. Pol. Públ.*, 19(71), 401-424.
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/T7KrzGkytVmnSsN3YXHQwwz/?format=pdf&lang=pt>
- Ruivo, J., & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. RVJ - Editores.
- Santaella, L. (2009). A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia Da PUC-SP*, 2(1), 17–22.
http://www.eprofessor.com.br/moodle/pluginfile.php/7952/mod_resource/content/3/educacao_ubiqua.pdf
- Santos, J. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. *Universidade Aberta* (pp. 123–138).
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8713/1/JoseRuiSantos_A_investigacao-acao.pdf
- Santos, C., Moreira, A., & Vasconcellos, V. (2010). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento de crianças na creche. *Revista UEMG*, 13(16), 115-146.
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/99/134>
- Silva, L. (2016). A importância da integração família-escola em busca de uma Educação de qualidade. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 70-83. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4236/3461>
- Silva, R., Correia, D., Amaro, B., Silva, M., Queiroz, M., Lima, L., Vitor, L., Santos, R., Verçosa, C., Figueroa, M., Cabral, C., Santos, M., Figueirêdo, F., Oliveira, J., Torres, C. & Oliveira, E. (2021). A Aprendizagem Cooperativa como metodologia ativa no Ensino Médio: Percepção de alunos de uma escola pública da Cidade de Milagres, Ceará. *Research, Society and Development*, 10(8), 1-16.

- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*. 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Soares, E. (2020). Webquest: metodologia de pesquisa orientada apoiada pelas tecnologias digitais que favorece o processo de ensino aprendizagem. *Olhares & Trilhas : Revista de Ensino Da Geografia e Áreas Afins*, 146. <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/14735/12992>
- Sol, G., Sá, N., & Ferreira, V. (2021). A importância da relação escola, família e comunidade. *Publ. UEPG Appl. Soc. Sci*, 29, 1-16.
- Tavares, S., Lino, D., & Hortas, M. J. (2017). Crianças como investigadoras em Educação Pré-Escolar. *III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Faculdade Cesgranrio*. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios do Ensino Básico – Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 87-105. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Vale%26Mouraz.pdf
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alvez, S. (2011). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Viana, F. & Ribeiro, I. (s/d). Desenvolver Compreensão da Leitura. *Leitura, Escrita, Recursos*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68930/1/Compreens%C3%A3o%20da%20leitura%20LER.pdf>
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S.A.
- Wing, J. (2016). Pensamento Computacional – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 9(2), 1–10. <https://doi.org/10.3895/rbect.v9n2.4711>
- Zenhas, A. (2022). O Movimento da Escola Moderna. *Educare*. <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/o-movimento-da-escola-moderna.htm>

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Canavarro, A., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M., Correia, P., Marques, P., & Espadeiro, R. (2021) *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf
- 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/planearavaliar.pdf>
- CNE. (2021). A voz das crianças e dos jovens na educação escolar. *Diário da República, 2.ª série, n.º 135*, 75-84.
- Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril da Educação. (2016). *Diário da República: I Série, nº65*. 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.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Concelho Ministros. (2018). *Diário da República: I Série, nº 129*. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Diário da República: I Série, nº92*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). *Diário da República: I Série A, nº 201*. Determina os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Despacho nº 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República nº 143/2017 – Série II*. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República nº 138/2018, 1º Suplemento – Série II*. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.
- Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho. *Diário da República nº 115/2006 – Série II*. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico.

- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Ministério da Educação.
- Katz, L., Ruivo, J., Vasconcelos, T., & Silva, M. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Lei nº 5/97, 10 de fevereiro da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série, nº34. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário Da República nº 237– Série I. Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*. Ministério da Educação.
- 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).
- Luz, E. (2022). Plano de Articulação Curricular. *Externato da Luz*, 1–13.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Ministério da Educação (2013). Educação para a cidadania – linhas orientadoras. *Direção-Geral da Educação* (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf.
- Ministério da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais de Português – 3º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Ministério da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio– 3º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_e_studo_do_meio.pdf
- PAG. (2022). Plano de Atividades do Grupo.
- PE. (2021-2015). Projeto Educativo.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M, J., Saragoça, M, J., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

- 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.
- Ribeiro, D. (2022/2023). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- UNESCO. (2000). *Educação e Transdisciplinaridade*. CETRANS.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO. (2022a). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM.
- UNESCO. (2022b). UNESCO alerta que 244 milhões de crianças não começarão o novo ano letivo. *ONU News*. <https://news.un.org/pt/story/2022/09/1799922>
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. *Unicef*. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

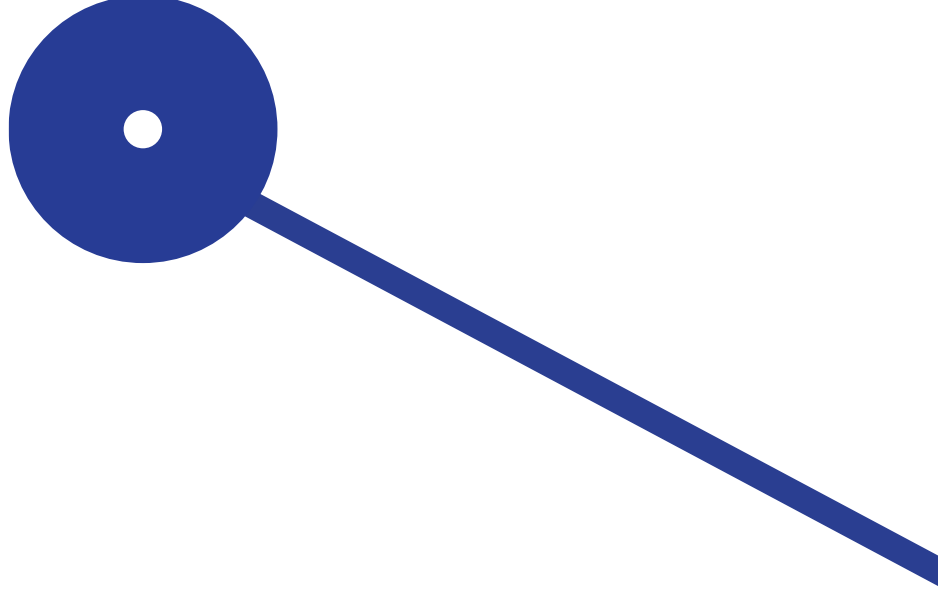
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Maria Madalena Pereira