ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

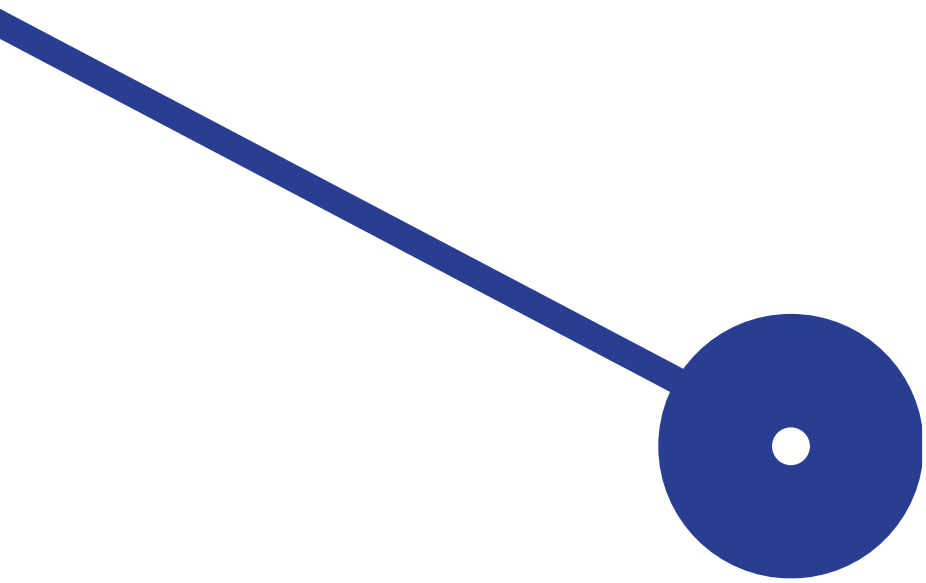
M

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

Relatório de Estágio

Eliana Ferreira Silva

23/**2024**



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Eliana Ferreira Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, setembro de 2024

"(…) o aprender não pode estar confinado às quatro paredes de uma sala. Deve rasgar horizontes, escorregar para dentro dos sonhos das crianças, responder aos seus desejos pessoais de saber, comunicar, de agir, de se afirmar e de se maravilhar".

(Santos, 1997, p. 15)

AGRADECIMENTOS

Depois de 5 anos tão especiais e desafiantes chegou a hora de agradecer a quem fez por estar sempre presente, de uma maneira ou de outra, ajudou-me a construir o meu percurso rico em bagagens que levarei para a profissão mais gratificante do mundo. Um obrigada não é o suficiente para tudo o que me proporcionaram durante o meu percurso académico.

À minha mamã por ter sido o meu maior e melhor apoio durante estes anos tão desafiantes! Só ela sabe todos os obstáculos que foram surgindo, alguns deles nada fáceis, mas com muito sacrifício e força de vontade foram ultrapassados! Eu sei que foram muitas noites fora de casa, muitos "mãe não sei se vou jantar hoje porque preciso de ficar na ESE", mas todos esses momentos contribuíram para a minha felicidade. Sou grata por ela desempenhar um papel tão fundamental não apenas nestes 5 anos, mas na minha vida em que só ela consegue compreender e dar resposta a muitas indecisões.

Ao meu papá que para além de demonstrar sempre preocupação, valorizou o meu percurso e teve sempre a certeza que estaria no curso certo utilizando a típica expressão "a minha filha adora crianças desde pequenina e vai ser educadora" e felizmente vou mesmo! Estou prestes a terminar um dos capítulos mais bonitos da minha vida, em que ele esteve presente!

À minha Avó Pintas que é dos meus maiores apoios e ambiciona a minha felicidade em todos os momentos. Ao meu Mister Avô Sabino que animou os meus dias e tornou-os mais especiais. Acredito que ainda continue a animar, embora mais distante.

À minha prima Sofia, a preferida desde sempre e para sempre. Aquela que me transmitiu diariamente a sua calma especial nos momentos de maior ansiedade. A prima que me dá a maior certeza que será uma amiga para a vida. Ao falar de amiga para a vida lembro-me da minha prima Nês que apesar de não parecer, está sempre preocupada e disposta a uma conversa, um desabafo ou até mesmo um abraço! (a culpa não é nossa, é do signo)

À minha prima Catarina e ao meu primo Mati que demonstraram sempre um carinho especial e fizeram questão de se manter presentes independentemente da minha prima ter de fazer todos os MIT existentes no trabalho. Valorizo muito o vosso carinho e não esquecerei aquela foto de cartola na cabeça com toda uma agitação à nossa volta.

À Mariana RCT, a amiga que mais acompanhou esta jornada. Foi com ela que passei as maiores aventuras, os maiores sustos, as maiores alegrias e as maiores tristezas durante todo este percurso tão extenso, mas tão bonito! Com ela ao meu lado tudo foi mais especial, independentemente de todas as adversidades vividas! Sem dúvida um apoio fundamental em todas as circunstâncias e uma amizade que irei levar para a minha vida! Fui muito feliz com ela ao meu lado.

À Fátima, por inúmeras conversas, milhares de abraços e tanta confiança à mistura! A amiga com quem passei momentos tão loucos, mas tão divertidos… desde uma arrumação de um armário até a um esconderijo às quintas-feiras…era tão feliz com ela e nem sabíamos. Uma amiga tão genuína e com um coração muito especial de quem guardo alguns dos melhores momentos!

À Catarina, por todos os momentos que ficaram na minha memória de tão especiais que foram! Passamos imensas aventuras juntas, com risos e choros à mistura, mas não tenho dúvidas que ela será uma amiga para o resto da minha vida. Deu ânimo e alegria aos meus dias! Naqueles momentos em que tudo à volta estava escuro, ela conseguia torná-los claros com a sua boa disposição. Chamou-me à razão imensas vezes e eu não podia estar mais agradecida por isso e por ter sido um apoio fundamental neste percurso!

Ao "Senhora Professora", à Catarina, Cris e Ritinha por toda a paciência que tiveram neste percurso tão extenso e desafiante para nós. Agradeço cada momento passado, desde os mais alegres aos mais tristes que juntas conseguimos ultrapassar!

À Jancy, pelo estágio memorável que fizemos juntas na licenciatura apesar de muitas adversidades encontradas. Fico eternamente grata por termos proporcionado momentos tão bons aos "nossos" meninos.

À Érica, por todos os momentos que passamos juntas, que apesar de termos seguido caminhos diferentes, acredito que nunca serão esquecidas as eternas aulas a mexer-te no cabelo e a amizade que tivemos!

À Cópia Gémea, que proporcionou quase todos os melhores momentos vividos nesta fase da minha vida. Aquela que apesar de ter imensos assuntos na sua cabeça, conseguiu e consegue sempre com a sua palavra meiga e delicada deixar a sua marca. Foram alegrias, tristezas, inseguranças, medos e aprendizagens que fizeram com a nossa amizade crescesse e se tornasse como está hoje, inexplicável!

À Aufénix, pelas inúmeras conversas, aventuras e adversidades ultrapassadas. Foi um braço amigo e acolhedor em momentos mais frágeis. Por toda a sua calma característica que marcou o meu coração.

Ao Dono da Razão e ao “o que ninguém sabe ninguém estraga” por ter esgotado toda a minha paciência, inúmeras vezes em tantas e tantas situações, contudo, parecendo que não foram momentos que marcaram imenso e levarei comigo. É especial e vai ser sempre por aquela forma de ser tão característica. Recordo e recordarei todas as conversas que tive com ele, sendo que muitas delas contribuíram para animar e fazer a diferença no meu percurso académico.

Ao meu Protetor, que independentemente de qualquer situação não deixa de lado o bom coração que tem e o seu feitio tão “fora da caixa”. À personalidade mais vincada que me acompanhou neste percurso e que me fez passar por momentos tão felizes que jamais esquecerei.

Ao João, "o preferido", sem sombra de dúvidas, por todos os momentos que estivemos juntos e que foi dada abertura e confiança para desabafar vários dos obstáculos que foram surgindo. Em muitas circunstâncias fez-me ver as coisas de maneira diferente e com uma perspetiva mais crescida e saudável. O feitio característico faz dele o amigo preferido com um coração bonito e que levarei para o resto da minha vida.

Ao Edu, por todas as vezes que me deu motivação e força para continuar dizendo "amiga, se eu consegui tu também vais conseguir, tu amas a tese e a tese é linda". Fez parte dos melhores anos do meu percurso académico e recordo com um sorriso todos os momentos que passei com ele. Com a sua preocupação e generosidade não tenho dúvidas que para além de ter sido um amigo que me marcou neste percurso especial, será um amigo para a vida.

À Di, pela sua personalidade tão querida e amigável, disponível para me ajudar sempre que precisei. Desde as conversas, aos abraços e às chamadas de horas, agradeço-lhe o carinho que teve sempre comigo.

Ao Vasquinho, pela sua maneira de ser incrível, com um coração de ouro. Atrevo-me a dizer que foi das amizades mais inesperadas. Passei momentos com ele que recordarei com imenso carinho.

Ao Abreu, que desde o primeiro dia que acha que não gosto dele, mas é mentira. Com o seu carinho, predispôs-se sempre auxiliar-me em vários momentos complicados. Apesar de ir influenciado pelos seus amigos queridos, eu gosto muito dele.

À QCM, que não deixa de lado um abraço, uma mensagem, um conselho, um sorriso ou até mesmo uma chamada de atenção, só para me ver bem e feliz! De facto, terá sido das pessoas que mais paciência teve para suportar todos os meus "dramas" do momento e com a sua calma delicada chamar-me à razão. Não há dúvidas que cresci muito graças a ela e que recordo cada ensinamento como um ato de amizade tão bonita como a nossa.

À DD Teedy, que não existem palavras suficientes para agradecer todo o auxílio que me prestou nos vários assuntos que foram surgindo. Uma pessoa incansável, com o seu doce coração disposta a conquistar todo o mundo e de facto, conquistaste-me amiga! Tenho a certeza que não será o fim da melhor dupla dos disparates, mas sim o início de uma bela amizade.

Ao Pai Paulo, por todas as loucuras que me fez passar nestes anos. Ao que me acompanhou deste o primeiro até ao último dia com a sua energia e alegria contagiante. Foram inúmeros os momentos vividos com ele e todos eles não me importava de voltar a

repetir. Paulo, foste alegria, amor, amizade, carinho, mas sobretudo, um AMIGO durante todo o meu percurso.

À Magi Simões, que fez questão que eu me mantivesse sempre "debaixo da asa" dela e que também me acompanhou desde o meu primeiro dia, vivenciando vários momentos inesquecíveis comigo!

À minha madrinha Fernandes, pela preocupação demonstrada em todos os momentos e por estar sempre disponível para ser um apoio em qualquer instante.

À Débora, por ter ouvido as minhas lamentações em tantas ocasiões! És sinónimo de resiliência e amor. Levo comigo todas as conversas e aventuras que passamos juntas.

Às minhas afilhadas, Raquel e Rita pela amizade bonita que construímos e pelo carinho demonstrado.

À Maria, que independentemente da sua personalidade RARA sempre se preocupou e conseguiu deixar uma marca bonita no meu percurso.

À Teresa, que fez por estar sempre presente e me passou ensinamentos bonitos. Apesar de eu "fugir um bocado à regra", agradeço a tua paciência em momentos de maior impulso.

À Maria Osório, que foi das maiores surpresas no final do mestrado. Não há palavras para agradecer todo o apoio prestado no final desta etapa tão desafiante e importante. Vivenciou comigo todos os momentos de ansiedade que não foram assim tão poucos… foi incansável em todos os aspetos! Depois desta aproximação, não te livras de mim tão cedo! Agradeço-te de coração e alma por toda a preocupação, mesmo!

À Educadora Maria Eduardinha, por todos os ensinamentos transmitidos e por toda a liberdade que deu para realizar ações pedagógicas incríveis, sempre com o objetivo de fazer crescer crianças felizes! Atrevo-me a dizer "quando for grande quero ser como tu". O carinho,

a preocupação e a energia transmitida às crianças foi inexplicável. Um sonho de uma educadora!

Ao professor Lino, pela abertura que deu para desenvolver atividades diferenciadas, proporcionando à turma momentos de aprendizagem espetaculares! Com sua personalidade característica mostrou-me que ser professor de 1 CEB vai muito além do aprender que "não pode estar confinado às quatro paredes de uma sala".

A toda a equipa educativa da instituição onde realizei a PES, à Judite, à Ticha, à Carina e à Lígia pelo carinho demonstrado e pelo auxílio prestado em todos os momentos necessários. Recordo cada ensinamento transmitido e principalmente todo o amor demonstrado perante todas as crianças. Leva-me a confirmar que de facto, estou na profissão certa.

À Cantuna, por me ter proporcionado os anos mais memoráveis da minha vida. Recordo cada pessoa que passou por esta tuna e que deixou uma marca bonita para dar continuidade à história criada até aqui. Levarei no coração todas as pessoas que deram um contributo especial para que o meu percurso nesta tuna fosse tão bonito.

Ao Gabinete das Tradições Académicas (GTA) por todos os momentos que me proporcionou desde a entrada no Ensino Superior. Fiz amizades bonitas e levo daqui experiências e histórias que um dia irei recordar com muita saudade.

À Professora Carla Ribeiro e ao Professor Amândio Barros, por toda a disponibilidade prestada em muitos dos momentos complicados que passei na faculdade. Levarei a vossa empatia como exemplo para o meu futuro profissional.

Por último, mas não menos importante, às minhas professoras (supervisoras) orientadoras da ESE, Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo e Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira, que contribuíram para que fosse possível chegar até aqui. Demonstraram uma enorme disponibilidade e predisposição em auxiliar-me nos momentos de maior aflição. Mostraram-me todas as potencialidades que poderão ser desenvolvidas nesta profissão magnífica e ainda, valorizaram todo o meu projeto

desenvolvido em ambas as valências, partilhando críticas construtivas e que futuramente serão uma mais-valia no meu percurso profissional.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio irá contemplar todo o percurso realizado com base na Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), na Escola Superior de Educação do Porto, após a obtenção do grau de mestre, que habilita ao perfil de duplo docente, tal como é referido no Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio.

Em consonância com estes pressupostos, é ainda de realçar a importância dos referenciais teóricos e normativos no que diz respeito à adoção de uma postura indagadora e uma atitude ética perante o desenvolvimento das práticas educativas em ambos os contextos, tendo por base conhecimento científico e pedagógico. No que diz respeito ainda à postura, é importante ter consciência de que a mesma deve ser reflexiva e crítica, estando sempre predisposta a mudanças.

Tendo em conta os aspetos já mencionados, a mestranda destaca ainda a valorização de todas as etapas da metodologia de Investigação-Ação (I-A) que permitiram a sistemática observação dos interesses, necessidades e sugestões das crianças, com o objetivo de planificações inclusivas, capazes de promover práticas significativas com um desenvolvimento abrangente a todos os alunos. Neste âmbito, é essencial evidenciar a existência de um enorme trabalho colaborativo na relação com a díade, com as professoras cooperantes e as professoras orientadoras da ESE (Supervisoras) e por último, mas não menos importante com todas as crianças, que contribuíram para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Aprendizagem; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

The following internship report will cover the entire course carried out based on the Supervised Educational Practice Curricular Unit, which is part of the study plan for the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the Porto School of Education, after obtaining the master's degree, as stated in Decree-Law no. 79/2014, of 14 May.

In this regard, it is also important to emphasize the importance of theoretical and normative references in terms of adopting an inquisitive attitude and an ethical attitude towards the development of educational practices in both contexts, based on scientific and pedagogical knowledge. As far as posture is concerned, it is important to be aware that it must be reflective and critical, and always predisposed to any changes.

Taking into account the aspects already mentioned, the master's student also highlights the value of all the stages of the Action Research (AR) methodology, which allowed for the systematic observation of children's interests, needs and suggestions, with the aim of inclusive planning, capable of promoting meaningful practices with comprehensive development for all students. In this context, it is essential to highlight the existence of a huge amount of collaborative work in the relationship with the dyad, with the cooperating teachers and the ESE supervising teachers (Supervisors) and last but not least with all the children, who contributed to the development of appropriate educational practices.

Keywords: Supervised Educational Practice, Child, Learning, Collaborative work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema concetual de competências adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016, in PASEO .. 18
Figura 2 – Modelos de Investigação-Ação, adaptado de Coutinho et al. (2009) 39
Figura 3 – Momento de eleição do nome da sala: Os Detetives 43
Figura 4 – Elaboração dos cartões de identificação de detetive 44
Figura 5 – Teatro de fantoches e post-its com as famílias 47
Figura 6 – Atividades sensoriais para a exploração das cores 49
Figura 7 – Atividade sensorial dos vulcões 50
Figura 8 – Momentos da divulgação 51
Figura 9 – Votação para a eleição do nome do projeto 54
Figura 10 – Capa da caderneta “Desafia-te para Aprender” e exemplo de uma das páginas 56
Figura 11 – Registo das ideias sobre o conceito “Mudança” 57
Figura 12 – Estação da dissolução 58
Figura 13 – Momento de construção dos relógios 60
Figura 14 – Construção de ângulos recorrendo ao próprio corpo 61
Figura 15 – Momento de leitura e registo 62
Figura 16 - Caça ao tesouro em família 64

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AE – Aprendizagens Essenciais

AC – Aprendizagem Cooperativa

AEC – Atividades Extracurriculares

CAF – Componente de Apoio à Família

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE - Educação Pré-Escolar

FUC – Ficha de Unidade Curricular

I-A - Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE - Projeto Educativo de Escola

PES - Prática Educativa Supervisionada

RE - Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE APÊNDICES

A – Planificações semanais em contexto de Educação Pré-Escolar

A1 – Semana de 27 de novembro a 1 de dezembro de 2023

A2 – Semana de 11 a 15 de dezembro de 2023

A3 – Semana de 3 a 5 de janeiro de 2024

B – Registos fotográficos em contexto de Educação Pré-Escolar

B1 - *Espaço exterior*

B2 – Envolvimento das crianças nas atividades sensoriais propostas

C – Planificações das unidades de aprendizagem em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

C1 – Mudanças necessárias e importantes

C2 – Qual a importância de arredondarmos as situações do dia a dia do magnetismo consoante os ângulos presentes?

C3 – Como as expressões dos animais contribuem para a compreensão da ciência e a reflexão sobre a evolução das espécies?

D – Registos fotográficos em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

D1 – Cartas de planificação ao dispor dos alunos

D2 – Derreter o gelo mais rápido com palhinhas ou papel de alumínio?

D3 – Será mais rápido o secador ou a luz solar? (estação do ano no momento: verão)

D4 – Guião auxiliar acerca do vídeo visualizado

D5 – Exploração dos materiais na realização da atividade

D6 – Dinâmica do método dos puzzles

D7 –Diferentes atividades realizadas incluídas no projeto "Desafia-te para Aprender"

LISTA DE ANEXOS

1 – Modelo de guião de pré-observação

2 – Modelo de guião de narrativa colaborativa

Índice

INTRODUÇÃO **1**

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL **3**

1.1. AS MUDANÇAS DO SISTEMA EDUCATIVO: DO PASSADO AO PRESENTE 3

1.2. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 13

1.3. AS ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 17

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO **22**

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE 22

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 24

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 30

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO 36

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS **42**

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 42

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 53

METARREFLEXÃO **66**

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **69**

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS **77**

APÊNDICES ..... ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXOS ..... ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

O Este Relatório de Estágio (RE) enquadra-se na Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto.

O documento contempla as ações desenvolvidas nos dois contextos escolares, a EPE e o 1.º CEB, uma vez que, tal como está plasmado no Decreto-Lei nº79/2014, (2014) após este percurso a mestranda fica habilitada com um perfil de duplo docente, ou seja, poderá exercer funções docentes em qualquer uma das valências. Ademais, neste documento irá estar evidenciado o processo que possibilitou o desenvolvimento de competências sociais, éticas e profissionais.

O estágio decorreu no mesmo estabelecimento de ensino, primeiramente em contexto de EPE, com um grupo participativo e heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, e posteriormente, em contexto de 1º CEB com uma turma de 3º ano de escolaridade, interessada e desafiante. É de salientar que foram desenvolvidos os objetivos presentes na Ficha da Unidade Curricular (FUC) correspondente à PES, principalmente a associação de saberes científicos e pedagógicos, a valorização da inclusão e da equidade, a construção de uma individualidade reflexiva e investigadora e a planificação e avaliação da ação educativa, capaz de promover aprendizagens significativas nos contextos.

O RE encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos. O primeiro capítulo remete para o enquadramento legal e teórico que fundamenta todas as práticas educativas desenvolvidas. O segundo capítulo apresenta a caracterização da instituição cooperante, assim como os respetivos contextos educativos, dando destaque à metodologia utilizada, sendo ela a de Investigação-Ação (I-A). O terceiro e último capítulo descreve as ações desenvolvidas em ambos os contextos educativos. Por um lado, através da sustentação na metodologia de I-A, a mestranda pode observar e refletir diariamente, o que despoletou o

desenvolvimento de ações pedagógicas adequadas aos grupos em questão. Por outro lado, o recurso à metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) articulada com algumas metodologias ativas facilitou o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atrativo para as crianças.

É fundamental referir que ao longo da PES houve o máximo de cuidado em proteger as questões de ética, garantindo que as informações para além de anónimas serão salvaguardadas com confidencialidade.

Por último, o documento é concluído com a metarreflexão, onde a mestranda teve oportunidade de refletir e analisar o seu processo formativo, realçando as dificuldades vividas, desafios superados que se transformaram em aprendizagens significativas individuais e com os seus pares.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo focar-se-á na evolução da educação, ou seja, nas suas mudanças e as diferentes visões da escola e da aprendizagem, assim como o ponto de vista da mestranda em relação à visão da escola no passado, comparada com a visão da escola na atualidade, com base nos diferentes pressupostos teóricos.

Posteriormente estarão mencionadas as especificidades das ações pedagógicas na EPE e no 1º CEB, essenciais à promoção de práticas educativas ricas, pela sua diversidade e impacto na motivação dos alunos pela aprendizagem. Deste modo, este capítulo irá estar subdividido em três componentes, tendo por base os pressupostos teóricos e documentos legais que sustentam a prática pedagógica desenvolvida.

1.1. AS MUDANÇAS DO SISTEMA EDUCATIVO: DO PASSADO AO PRESENTE

As transformações vivenciadas na educação, ao longo dos anos, surgem com as mudanças da própria sociedade e, tendo em vista sempre o foco no desenvolvimento humano. Tal como se encontra espelhado no artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, todas as crianças devem ter o direito à educação permitindo o seu desenvolvimento como um todo, fazendo com que a mesma adquira competências para que na vida adulta consiga conviver em sociedade (União Europeia, 2020). Aliado a esta questão, é essencial mencionar que este aspeto está reforçado na Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), onde a escola deve "respeitar os direitos e a dignidade da criança" (p.23). O facto da criança se sentir valorizada no seu processo educativo, permite que sejam proporcionados momentos em que a mesma é escutada e participa ativamente no seu percurso, tornando-se autónoma para estabelecer relações e interações (Lopes da Silva et al., 2016).

Posto isto, é fundamental que os contextos educativos e todos os intervenientes do processo adotem uma postura inovadora de forma a valorizar todo o percurso criado, proporcionando momentos à criança em que sejam discutidas, refletidas e partilhadas ideias. Neste seguimento, o contexto educativo é um meio impulsionador para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é um local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. Se os contextos não valorizarem todo o processo educativo como: a criatividade, a individualidade, as sugestões e tudo o que envolva uma participação ativa da criança, os ensinamentos serão limitados a verdades únicas como defende o ensino tradicional (Fernandes, 2009).

Refletindo sobre a educação torna-se importante um primeiro olhar sobre os primórdios daquilo que era a escola, vista como uma "fábrica" onde se valorizava a instrução, a transmissão de conhecimentos e onde o mais essencial era o escutar o docente (Arends, 2008; Freinet, 1975). Neste seguimento, o ensino considerado tradicional, centrava-se apenas no docente, uma vez que o mesmo apenas se preocupava em transmitir conteúdos, sem suscitar motivação e/ou interesse perante os conhecimentos transmitidos (Freinet, 1975). Contudo, sendo esta uma escola que não suscitava o querer saber mais e o gosto pelo aprender, começaram a surgir outras perspetivas em que "o conhecimento é ativamente construído pelo aluno e não apenas transmitido pelo professor" (Santos et al, 2014, p.7).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86, 1986) realça a importância do desenvolvimento global, preocupando-se não só com os conteúdos, mas também com as competências, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses da criança e "não apenas transmitido pelo professor" (Santos et al, 2014, p.7).

No que concerne ao conceito de criança a mesma passa a ser vista como "um agente ativo" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), ou seja, é destacada a pedagogia participativa, tal como defendiam Piaget e Vygotsky, o primeiro ligado a um paradigma construtivista e o segundo numa perspetiva socioconstrutivista. Ambas as teorias afirmam que a criança não deve ser vista como um agente não participativo, cumprindo apenas as regras estabelecidas pelo docente, mas sim como agente ativo na sua construção do conhecimento

no seu processo de aprendizagem. No caso da teoria construtivista, a criança interage com o sujeito e objetos, sendo que Piaget afirma que a aprendizagem é promovida pelo desenvolvimento da criança. Na teoria socioconstrutivista, a criança para além de realizar interações com objetos, ainda, interage com outros sujeitos, ou seja, Vygotsky chama a atenção para a interação social. Neste caso, o mesmo afirma que a criança inicialmente aprende e só depois se desenvolve, ou seja, a aprendizagem antecede o desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2007; Papalia et al., 2001).

No que diz respeito a teoria de Vygotsky, a criança é desafiada a aprender para posteriormente desenvolver competências tendo em conta o que aprendeu, sendo por isso "o sujeito e não o objeto da aprendizagem" (Yudina et al., 2009, p.5). Para que a criança se consiga desenvolver, é necessário que contacte com situações do quotidiano em que seja possível existir uma interação com o outro "que é muito mais competente no modo cultural de agir" (Yudina et al., 2009, p.5). A partir da interação do outro, a criança observa e só mais tarde, perante o que observou, realiza situações idênticas. É fundamental que na escola existam momentos de interação em pequeno e em grande grupo, para que sejam criadas situações de partilha e aprendizagem que permitam à criança uma livre exploração de conhecimentos, atitudes e valores. Com isto, é necessário que o educador esteja disposto a promover atividades que suscitem a motivação e o interesse das crianças em interagir entre elas, para que possam surgir aprendizagens significativas (Yudina et al., 2009).

Ainda referente à teoria de Vygotsky, é de referir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que refere a existência de uma distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, ou seja, as ações que a criança consegue desenvolver sem precisar do auxílio do outro, e o nível de desenvolvimento potencial, que requer obrigatoriamente a ajuda do outro na realização de determinadas atividades, tal como afirmam Yudina et al (2009). O educador é responsável por observar e refletir acerca daquilo que a criança necessita de desenvolver e de adquirir para que consiga ultrapassar as suas dificuldades e assim, conseguir realizar determinadas ações sem auxílio do outro, promovendo a autonomia da mesma (Jófili, 2002; Yudina et al., 2009).

Reforçando estas teorias, também Bronfenbrenner defende que o contacto estabelecido entre a criança e o meio onde esta está inserida, influencia o seu desenvolvimento. Este autor considera cinco sistemas relacionados entre si, sendo que a influência apenas de um deles na vida da criança, depende da relação que estabelece com os outros, uma vez que existe esta interligação. Assim, considera-se relevante mencionar apenas os meios em que a criança está inserida, como por exemplo os microssistemas (família e escola), designados como meios em que a criança está introduzida no seu quotidiano, existindo um contacto direto com a mesma. Os mesossistemas, tendo como base as relações existentes no microssistema afetam o desenvolvimento da criança, consoante o meio em que a mesma se encontra, ou seja, se existir alguma mudança no meio, consequentemente existirá mudança na vida da criança, contudo, não contactam diretamente com a esta.

No seguimento desta teoria, Paulo Freire (2005, citado por Cardona, 2021) defende a ideia de que o contexto social em que a criança esteja inserida, influenciará o seu "processo de construção da aprendizagem" (p.53). Para além disso considera fundamental que a educação no seu geral, principalmente na EPE, ajuda a desconstruir preconceitos, uma vez que cada vez mais existem grupos heterogéneos com o objetivo de "permitir o desenvolvimento de todo o potencial de cada criança e a garantir uma maior igualdade de oportunidades" (Cardona., 2021, p.53).

De acordo com Delors et al. (1999) a educação deveria organizar-se em quatro pilares, sendo eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e "aprender a ser”. Estes quatro pilares proporcionam a existência de uma educação de qualidade, focando-se sempre nos interesses e necessidades de cada uma das crianças para que seja promovida "a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar" (Decreto-Lei nº240/2001, 2001, p.5571).

Neste seguimento, torna-se essencial concretizar ao nível da prática estes pilares, articulando com as quatros dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário, mencionadas no Decreto-Lei nº240/2001 (2001). A educação deverá ter por base os quatros pilares

fundamentais referidos, sendo que a prática do docente se centra no encontro das quatro dimensões, a profissional, a social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que resultam na concretização dos tais quatro pilares.

Como está referenciado ao longo do capítulo, o acesso à educação deve ser acessível a todos, de modo que exista igualdade para todas as crianças, independentemente das questões políticas, sociais, culturais, religiosas, etc, permitindo a aquisição não apenas de conteúdos, como também de competências. Corroborando Silva (2004), isto "ajuda a perspetivar a diferença, isto é, pensar em adequação pedagógica e em adequação curricular" (p.7). Tendo por base a ideia de Abreu (2004) que defende que a educação "requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa" (p.290), é essencial mencionar que o professor não realiza a ação de forma individual, necessita de um espírito de entreajuda dos docentes para que sejam proporcionadas melhorias na escola, tanto no currículo como também a nível pessoal e profissional. Na mesma perspetiva, Alarcão e Cunha (2013) afirmam que a prática do professor deve ser vista como um trabalho colaborativo e conjunto para a realização de planificações articuladas, que resultam da participação de todos os intervenientes do processo educativo, tendo eles fins comuns (responder às necessidades e interesses das crianças). Contudo, este trabalho colaborativo deve ter uma finalidade educativa definida, de modo que potencie o desenvolvimento holístico de todas as crianças (Roldão, 2007). Com isto é fundamental que exista trabalho colaborativo regular entre a equipa educativa de modo a estar presente a "liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução de ações" (Damiani, 2008, p.215), visto serem elementos essenciais para alcançarem o mesmo objetivo.

As transições educativas são espelho do trabalho colaborativo existente no contexto educativo. Estas são mudanças realizadas pelas crianças conforme o seu crescimento pessoal, sendo que a transição educativa destas duas valências (EPE e 1.º CEB) é considerada "uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento" (Ribeiro, Sá &

Quadro-Flores, 2018, p.325). Nesta transição podem surgir várias dificuldades, uma vez que a criança está habituada a um espaço diferente com outros materiais e uma rotina organizada de forma oposta, ou seja, existe por parte da criança uma “perda de um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2009, p.111). Aliado a esta questão o facto de existir a formação de perfil duplo docente permite que as transições educativas sejam mais equilibradas e suaves, realizadas com sequencialidade (Sim-Sim, 2009).

Analogamente, leva-nos a mencionar a importância do educador que possui "o maior trunfo da escola" (Day, 2001, p.7), ou seja, é considerado um interveniente ativo e fundamental no processo de aprendizagem da criança. Para que a criança se sinta interessada e disposta aprender, é fulcral que a motivação parta sistematicamente do docente, assumindo o compromisso e a responsabilidade de promover uma aprendizagem significativa. Com isto, é crucial que sejam respeitadas as necessidades de cada criança, procurando possíveis estratégias pedagógicas (Decreto-Lei n.º54/2018, 2018), de modo a dar resposta às mesmas, ou seja, dedicar-se sob o problema inicial para que as estratégias aplicadas demonstrem sucesso na aprendizagem da criança. Para além disso, torna-se fundamental realçar a importância de escutar os interesses demonstrados pela criança para que se sintam valorizadas e escutadas no seu processo de ensino aprendizagem (Day, 2001). Ainda de acordo com Day (2001), tudo isto requer ao educador uma mudança constante ao nível da sua prática pedagógica, adequando as suas ações ao contexto em questão, o que engloba ter de participar em ações de formação contínua, tal como menciona a LBSE (Lei nº46/1986, 1986), para atingir uma educação de qualidade.

No que diz respeito ainda ao educador é fundamental que seja um investigador, que a partir de "uma dificuldade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo" (Pires, 2010, p.72) consiga ser capaz de procurar estratégias pedagógicas consoante a realidade em questão e adaptar a sua prática tendo em conta as adversidades apresentadas. Com isto, as ações de investigação e de reflexão realizadas pelo docente "potenciam a

autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório" (Ribeiro, 2020, p.36).

O educador deve ser visto como um praticante reflexivo, que identifica problemas, observa os contextos da escola, participa no desenvolvimento curricular, gere o currículo e ainda promove o trabalho colaborativo, sendo um aspeto fundamental por todo este processo de investigação, reflexão e evolução a nível profissional. Assim sendo, este processo "exige ao professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada" (Alarcão, 2001, p.24), relacionando a prática com a teoria, promovendo uma proximidade entre as duas, uma vez que segundo Latorre (2005) "não há prática de qualidade que não se apoie nos resultados de investigação, nem investigação que não encontre na prática o caminho e o espaço para questionar, analisar e aplicar os resultados" (p.13). Neste sentido, o educador para além de ensinar, sendo esse "um processo complexo, que requer mais do que a simples gestão da sala de aula" (Roldão, 2004, p.8), deve investigar sempre com o objetivo de melhorar as suas práticas pedagógicas no contexto e promover uma educação mais produtiva, não apenas para si próprio como também para os seus alunos. Assim, o professor investigador está sujeito a ciclos de ação-reflexão-ação que proporcionem aprendizagens mais significativas a todos os intervenientes envolvidos.

Referente às práticas pedagógicas, aplicadas neste caso, em ambas as valências, é de realçar a importância da MTP que permite atender aos interesses das crianças e superar várias necessidades por elas sentidas e torná-las agentes ativos do seu processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Neto (2020) é importante que nas instituições seja proporcionada uma aprendizagem significativa indo sempre ao encontro dos interesses e dificuldades das crianças. Neste seguimento e de acordo com Vasconcelos et al. (2012) a MTP, independentemente dos modelos curriculares adotados pelo Jardim de Infância ou pelas escolas do 1º CEB, designa-se como uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividades que “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (p.8).

A primeira fase consiste na definição do problema, compreendendo-se quais os conhecimentos existentes dentro do grupo/turma, onde as crianças partilham as suas ideias e experiências de um determinado conteúdo (Kartz; Chard, 1997). Na segunda fase elabora-se a planificação do trabalho que se pretende desenvolver, com o objetivo de descrever de forma clara as estratégias para aprendizagens. Na terceira fase são proporcionados momentos de descoberta sendo que a aquisição de conhecimentos é realizada à medida que são desenvolvidas experiências (desenhos, textos). No final da sua execução, na quarta fase surge a divulgação e avaliação do projeto, sendo que aqui reflete-se o trabalho desenvolvido e as aprendizagens conseguidas, visto que são significativas no desenvolvimento das crianças (Vasconcelos et al., 2012). O professor deve assumir um papel mediador, orientando as crianças no percurso e proporcionando atividades que envolvam a interação entre elas para promover a partilha e a colaboração entre (Oers, 2009). Deste modo, o trabalho colaborativo que a MTP defende é uma forma de dar resposta às várias "necessidades, interesses, saberes prévios e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento de participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018) promovendo uma educação inclusiva.

Segundo Abrantes et al. (2002), o que distingue esta metodologia é a "integração de conceção e execução ou, por outras palavras, o facto de não haver separação entre os que pensam e os que fazem" (p.28). Assim, é possível perceber que esta metodologia se associa a uma abordagem interdisciplinar, uma vez que a mobilização de conhecimentos está interligada com a aquisição de novos e também permite dar solução a um problema inicial encontrado. Em consonância, a mesma proporciona a autonomia a cooperação entre os intervenientes, dando-lhes um sentido de responsabilidade (Abrantes et al., 2002). Em jeito de conclusão, a MTP permite que a criança coloque questões, resolva os seus problemas, e deste modo, consiga ser autónoma na sua própria aprendizagem (Vasconcelos et al., 2011).

Tendo por base o Decreto-Lei 240/2001 (2001), para existir sucesso educativo e desenvolvimento nas crianças, não são apenas importantes as metodologias e interações pedagógicas realizadas na escola, mas também a necessidade de envolver toda a comunidade

educativa no percurso das crianças. Com isto, as famílias devem estabelecer uma ligação com a escola para que em conjunto consigam ser complementares uma da outra e estabeleçam ligações dos dois contextos (Alonso, 2002; Lopes da Silva et al., 2016).

Para além da utilização da MTP, uma das estratégias utilizadas em ambos os contextos educativos foi a Gamificação. A Gamificação por vezes é considerada algo para “entreter”, contudo permite adquirir um “conjunto de dinâmicas cognitivas e afetivas além de mobilizar vários tipos de competências” (Pinto, 2019, p.714). Os jogos são uma atividade lúdica que para além de proporcionarem várias experiências, estabelecem um contacto mais próximo com a realidade, promovendo um conhecimento. melhor o mundo que nos rodeia. Piaget valoriza o jogo no quotidiano das crianças, uma vez que para além de o desenvolvimento cognitivo ser trabalhado, estão presentes o pensamento abstrato e a representação mental.

Numa perspetiva do ser professor do século XXI, torna-se essencial compreender que é um período transitório e complexo, uma vez que se alteram costumes já intrínsecos há vários anos. O objetivo passa por mediar a construção do conhecimento, fazendo uma interligação entre o contexto escolar e o mundo envolvente. Para que isto aconteça "o docente precisa de assumir o seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender e ensinar" (Bulgraen, 2010, p.31). Sempre que existam mudanças, quer de alunos, quer em situações do quotidiano este compromisso deve ser visto, uma vez que se encontra em constante mudança (surgem novidades e sugestões). Neste seguimento, o papel do professor passa por acompanhar o aluno, adequando essas novidades e sugestões à sala de aula, na construção do conhecimento, uma vez que em muitas situações são transmitidas informações na sala de aula que os alunos não precisam delas (Santos 2013).

Este distanciamento entre a escola e a vida em sociedade não se refere só aos conteúdos atuais que são transportados para a sala de aula, mas também pelo facto de se poder "resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social" (Bulgraen, 2010, p.32).

Assim como como defendem Chiarro e Leitão (2005), há necessidade que exista um processo social e comunicativo que aproxime um conteúdo já existente, sendo esse o papel fundamental do professor. É importante que haja especificidade do discurso dentro da sala de aula para serem proporcionados momentos de argumentação, dando liberdade para os alunos refletirem e argumentarem, de modo a se interessarem pelos conteúdos lecionados na escola, da mesma forma que se interessam pelos assuntos do quotidiano, existindo associação entre eles. Deste modo, é de realçar a importância da argumentação no contexto escolar visto que possibilita a "reflexão, discussão e construção de novos sentidos" (p.357).

Neste âmbito, ser professor no século XXI pressupõe, ter consideração todas as características dos alunos, sendo que com as suas capacidades deve adequar as suas práticas. Para além disso, exige que sejam desenvolvidas capacidades e competências, quer a nível da inteligência emocional, como de colaboração, requerendo ainda a necessidade de ser criativo e inovador, confiando que é capaz de fazer a diferença no contexto em que está inserido. Um professor necessita de correr riscos e passar adversidades, fazendo experiências e estando aberto ao uso das tecnologias de informação e comunicação, para que as mesmas sejam um contributo pedagógico na sala de aula, indo ao encontro da evolução da sociedade. O professor é responsável por criar aulas motivadoras e diferentes que proporcionem momentos significativos potenciando o raciocínio e pensamento crítico dos alunos (Esteves, 2007). Não obstante, o discurso do professor deve ser adequado ao contexto da sala de aula, adotando uma postura flexível consoante o meio que estiver inserido. A mesma deve orientar e mediar o processo educativo dos alunos, permitindo que os mesmos construam os seus conhecimentos. Assim, é fundamental valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para que a partir desses possam ser construídos novos (Albuquerque, 2010).

Em jeito de conclusão, o professor deve estar apto para as diversas mudanças que possam surgir, tendo em conta o que aplicar nas suas práticas pedagógicas. Deve ser dada a oportunidade a todos os alunos de explorar e observar os conteúdos, para que o aluno seja autónomo e reflexivo. Fomentando a ideia de que "uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos, e ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um" (Oliveira-Formosinho,

2002, p.10). Sendo a escola para todos, apesar das diferentes características dos alunos, todos os contributos devem ser vistos como fundamentais para a sala de aula, sendo que fica à responsabilidade do docente, explorá-los fazendo com que os alunos se sintam incluídos no processo e avancem nas suas aprendizagens.

1.2. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo tem como objetivo destacar a importância da EPE na vida da criança e o impacto significativo que apresenta. Será mencionado o papel do educador e do ambiente educativo tendo em conta as práticas pedagógicas que desenvolve, assim como a influência que provoca na vida e no desenvolvimento da criança. Para além disso irá ser refletida a importância das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

Na EPE a criança é desafiada a lançar-se em novas experiências, nomeadamente a sair da zona de conforto em busca de competências e aprendizagens. Neste contexto, as crianças estabelecem uma relação de proximidade com a comunidade, uma vez que até ao momento contactaram mais com a família, permitindo que as mesmas percecionem o mundo que as rodeia (Delors, 1996; Lopes da Silva et al., 2016).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n. º5/97, 1997), vem reforçar a necessidade do alargamento da rede pública da Educação Pré-Escolar garantindo o acesso a todas as crianças. Sendo importante ressalvar que a EPE se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingressar no 1.ºCEB, contudo "a frequência da educação pré-escolar é facultativa", ou seja, cabe às famílias a decisão da criança frequentar a EPE como uma primeira etapa do ensino. Para além disso, é essencial mencionar ainda a importância das Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar (1997, 2016), que tal como refere Marta (2015), "vieram clarificar a necessidade de medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças" (p.33). A autora refere ainda que a educação pré-escolar é uma etapa crucial para que sejam desenvolvidas aprendizagens

e competências que "permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas pertenças" (p.33).

De acordo com Marta (2015, p.356), "a criança é o eixo central da profissão de educador de infância", uma vez que é o foco principal do educador, sendo o mesmo capaz de escutar sugestões, interesses e observar atentamente cada criança conforme a sua especificidade. Sendo por isso um trabalho não só desafiante como também gratificante, considerado um "puzzle que se vai construindo e reconstruindo numa dinâmica temporal e contínua onde tudo se move em diversos sentidos" sendo a criança o agente principal da aprendizagem e do desenvolvimento.

No que diz respeito ao papel do educador, o mesmo deve ser imprescindível no processo de aprendizagem da criança, desde o momento de entrada na EPE até ao momento de saída sendo apenas "participante, envolvendo-se no brincar, sem se sobrepor à iniciativa das crianças" (Cardona et al., 2021, p.56), ou seja, deve proporcionar momentos de aprendizagem significativa atendendo aos interesses do grupo, capaz de "alargar e enriquecer as iniciativas e as ideias das crianças" (p.56). Para além disso, o educador é responsável por organizar o ambiente educativo, nomeadamente as áreas e os materiais da sala de atividades, capaz de promover uma exploração ativa e uma interação entre as crianças, contudo, deve ter o cuidado de alterar consoante a evolução do grupo, tendo em conta as várias sugestões que tenham sido dadas pelas crianças (Cardona, 2021; Lopes da Silva et al. 2016).

O educador desenvolve o currículo, apoiando-se nas OCEPE e em modelos pedagógicos com que se identifique e que respondam aos interesses demonstrados e as necessidades observadas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) que afirma que "a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade" (p.9), uma vez que os modelos pedagógicos resultam de várias teorias que permitem perceber o desenvolvimento de uma criança e de que forma o educador poderá proporcionar aprendizagens significativas tendo em conta a organização e a valorização do ambiente educativo. Com isto, todos os modelos pedagógicos permitem refletir sobre "a ação, na ação e sobre a ação" (Oliveira-Formosinho, 2007; p.34).

Neste sentido importa salientar a metodologia Montessori (1965) que dá um grande valor à liberdade da criança e à criação das suas próprias etapas de aprendizagem, e que "defende com veemência "liberdade" como princípio norteador do modo de educar" (p.248). Com o ato de observar a criança, o educador realiza um aperfeiçoamento enquanto profissional de educação, dado que o ambiente se torna propício a "agir inteligentemente", ou seja, proporciona que através da observação sejam descobertos os interesses e as necessidades, bem como a exploração dos mesmos, de forma espontânea (Montessori, 1965, p.248). Assim, a autora defende que o educador "ensina pouco e observa muito" (Montessori, 2023; p.170).

Assim, referente aos materiais, é defendido pela autora, que é essencial que o educador reflita tendo em conta a linguagem utilizada aquando do momento de apresentar um determinado material à criança, sendo necessário utilizar termos que suscitem interesse para captar mais rapidamente a atenção da criança (Montessori, 2017). É importante mencionar que relativamente a esta abordagem, Maria Montessori valoriza a existência dos materiais sensoriais que permitem um desenvolvimento nos vários sentidos: o sentido tátil, que permite à criança compreender a textura, a temperatura e o peso; o sentido auditivo, que permite à criança a distinção de vários sons que a mesma possa ouvir; o sentido visual, que permite à criança observar atentamente; o sentido olfativo, que permite à criança explorar vários cheios e o sentido gustativo, que permite à criança provar e distinguir sabores (Montessori, 2017). Contudo, a autora destaca o sentido tátil, uma vez que se acredita que ao realizar atividades com as mãos é estimulada "uma preparação indireta e longínqua para a escrita" (p.127).

No que diz respeito ao modelo High-Scope, o seu objetivo principal é que a aprendizagem seja realizada através da ação, ou seja, a criança tem a oportunidade de construir as suas aprendizagens tendo por base o quotidiano que a rodeia (Oliveira-Formosinho; 2013). Relativamente ao papel do educador, o foco essencial é proporcionar um contexto adequado ao desenvolvimento da criança, uma vez que o mesmo "tem uma dimensão espacial" (Oliveira-Formosinho, 2013; p.56). Com isto, deve proceder a uma preparação pormenorizada do espaço e dos materiais, capaz de estabelecer um contacto

próximo com a criança para que a mesma se sinta livre de explorar autonomamente, sendo prestado auxílio quando necessário, visto que a observação é a chave fundamental do educador. A autora defende que o espaço deve estar bem dividido consoante as áreas de interesse para promover uma maior autonomia na criança. Deste modo, deve ser dada total liberdade à criança para que se torne independente, contudo, o educador deverá estar sempre por perto, pronto para auxiliar, em qualquer situação necessária (Oliveira-Formosinho, 2013).

Ainda aliado à abordagem de High-Scope importa referir que o educador deve criar uma rotina diária conforme as necessidades e os interesses das crianças, sendo por isso considerada uma rotina "constante, estável e, portanto, previsível pela criança" (Oliveira-Formosinho, 2013; p.87). Com isto, a criança já sabe o que estará previsto acontecer em todos os momentos, não causando circunstâncias de ansiedade uma vez que, "a criança sabe o que a espera" (p.87), assim como, os objetivos de cada um dos tempos na sua rotina.

No que concerne à abordagem de Reggio Emília, o objetivo principal desta pedagogia passa por "promover relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo" (Lino, 2013, p.118), ou seja, é fundamental que seja estabelecida uma ligação entre as crianças, o educador e a família, sendo uma vantagem para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

No que diz respeito à existência de uma articulação com os vários intervenientes do processo de aprendizagem da criança, é fundamental realçar a importância do envolvimento das famílias, uma vez que conseguem ter a perceção das tarefas desenvolvidas pelas crianças e um contributo fulcral na sua aprendizagem (Mata, 2021). Para além disso, é estabelecida uma relação mais próxima com o contexto, o que permite à criança sentir-se mais segura e confiante, sabendo que para além do apoio do educador, é também valorizada pela família que acompanha diariamente o seu processo e as suas evoluções.

1.3. AS ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo contextualiza a dinâmica do ensino e aprendizagem do 1º CEB, fazendo uma pequena análise do sistema educativo, assim como a gestão pedagógica e o currículo existente. Acresce ainda a relevância da diferenciação pedagógica, tendo em consideração que o ensino deve ser equitativo, uma vez que, deve ser dada a oportunidade a todos os alunos, à medida de cada um, no sentido de participarem, efetivamente, e sentirem que são valorizados no seu contexto.

No que diz respeito à organização do sistema educativo português, tal como é referido na Lei nº46/86, de 14 de outubro, existe a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e ainda, a Educação Extra-Escolar. Posto isto, dando uma maior ênfase à Educação Escolar, é fundamental referir que esta inclui o Ensino Básico, considerada a primeira etapa da escolaridade obrigatória, sendo que o objetivo principal passa por garantir uma formação capaz de permitir uma "descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões", tal como está constatado na Lei nº46/86, de 14 de outubro, no artigo nº7.

No 1º CEB desenvolvem-se competências, capacidades e atitudes, previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Figura 1), capazes de promover uma aprendizagem relevante para todas as crianças, transversais às diferentes componentes do currículo que se encontram espelhadas nas Aprendizagens Essenciais (AE), nomeadamente as áreas da Matemática, Português, Estudo do Meio, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Artística, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, tendo esta última um documento orientador próprio, a saber, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Figura 1

Esquema concetual de competências adaptado de "The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework", In: Global competency

É essencial fazer referência ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que posteriormente originou o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, sendo que o principal objetivo é refletir acerca das decisões curriculares e como as mesmas poderão ser significativas para as práticas pedagógicas. Neste âmbito das práticas pedagógicas, o PASEO constitui um conjunto de competências, interligando conhecimentos com o objetivo de existir uma "convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular", fazendo com as crianças alcancem o pretendido no término da escolaridade obrigatória. Aliado à mesma ideia, o respetivo decreto refere a importância de "desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos" (p. 2928). Considera-se fulcral a melhor preparação possível dos alunos, para que os mesmos estejam conscientes na sua reflexão e tomada de decisões no mundo em que a mudança é uma constante.

No que diz respeito ao papel do professor, plasmado pelo Decreto-Lei nº240/2001, este deve ser capaz de desenvolver ações pedagógicas que proporcionem aprendizagens significativas para os alunos, tendo em conta o projeto curricular estabelecido para a turma em questão para que seja possível desenvolver estratégias adequadas, não esquecendo a diferenciação pedagógica que poderá existir na turma. Segundo Leite (2012) o docente valoriza aspetos tais como a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade,

valorizando a importância das práticas pedagógicas adotadas pelo mesmo. Referente à multidisciplinaridade, existe uma organização consoante as disciplinas mantendo as "suas fronteiras de conhecimento" (Leite, 2012, p.88). No que concerne à interdisciplinaridade, existe um conjunto de disciplinas que estabelecem um contacto entre si, "cujo 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" (Leite, 2012, p.88). No caso da transdisciplinaridade, é permitido o estabelecimento de uma interligação entre os conteúdos e as atitudes e valores essenciais à compreensão do mundo que nos rodeia.

Tendo em conta os conceitos mencionados por Leite (2012), a mestranda considera relevante destacar que uma das grandes vantagens deste mestrado, é poder organizar a sua ação educativa trabalhando inter e transdisciplinarmente de forma equilibrada, uma vez que a monodocência permite esta relação entre as disciplinas na ação pedagógica.

Aliado ao currículo, é de salientar a importância das metodologias ativas colocadas em prática no contexto do 1º CEB, que proporciona uma livre exploração de conteúdos por parte dos alunos, motivando-os e conscientizando-os que a sua participação é fundamental para que possa existir uma aprendizagem colaborativa e relevante no processo dos mesmos.

As metodologias ativas precisam de ser desenvolvidas e exploradas, de acordo, com os objetivos estipulados e o contexto em questão. A mestranda irá fazer referência apenas a duas, uma vez que as mesmas foram as utilizadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de 1º CEB. São elas: o modelo de Rotação por Estações e a Aprendizagem Cooperativa (AC), através do uso da técnica ou método dos puzzles de Aronson et al (1975). É de salientar que a Aprendizagem Cooperativa suscita a motivação e o interesse nos alunos, tornando-os autónomos e participativos no processo de aprendizagem, uma vez que "são orientados para trabalhar num tema em pequenos grupos, para atingir um objetivo comum de aprendizagem, com a orientação do docente" (Carvalho, 2022, p.58).

Na perspetiva de Moreira (2019) a AC “coloca-nos perante experiências pedagógicas nas quais os docentes, juntamente com os seus alunos, são desafiados a superar-se e a reinventar-se trabalhando para o sucesso de todos os alunos, onde a valorização e a diferenciação pedagógica, adequada a contextos específicos, e o trabalho em equipa são condições imprescindíveis num processo de mudança que se quer acompanhado e estruturado” (p.2).

No modelo de Rotação por Estações, o docente deve organizar a sala em múltiplos espaços, nomeadamente em várias estações, sendo que cada uma delas terá uma atividade diversificada com os respetivos objetivos. A ideia fundamental deste modelo foca-se em dar a oportunidade de todos os grupos passarem pelas diversas estações, tendo a chance de explorar livremente cada uma delas (Carvalho, 2022). Este modelo permite que os alunos através de um guião pré-definido, consigam ser capazes de perceber qual o objetivo da estação e por entre o trabalho colaborativo e o espírito de grupo, auxiliem-se entre eles. É crucial mencionar que através desta metodologia também foi possível valorizar a importância da rotatividade nas atividades.

Na técnica puzzle de Aronson, são estipuladas as diferentes fases, sendo que em cada uma delas existe um objetivo diferente. Inicialmente é destinado um primeiro momento de pesquisa acerca do tema apresentado na peça do puzzle, aprofundando conhecimentos e partilhando ideias. Posteriormente, numa segunda fase, os alunos são distribuídos conforme a cor da peça do puzzle (especialistas), interligando assim os vários conteúdos existentes. Mais tarde, cada aluno designado de “especialista” regressa ao grupo inicial, explicando a sua parte relativa ao conteúdo atribuído. É, portanto, uma técnica que se subdivide em três fases. (Carvalho, 2022).

Para além das metodologias, é importante destacar a vantagem do uso de tecnologias nas práticas educativas desenvolvidas no 1ºCEB, como é o caso do Mentimeter, Kahoot, Plickers e ClassDojo que foram tecnologias utilizadas na prática da mestranda e que serão mencionadas, mais tarde, no Capítulo III. As TIC facilitam o processo de ensino aprendizagem, uma vez que é um recurso inovador e criativo, que suscita o interesse e a motivação dos alunos

por uma aprendizagem diferente do tradicional. Segundo Miranda (2007), através das TIC, os docentes são capazes de realizar "atividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos disciplinares significativos" (p.54).

No que concerne ao 1º CEB e também na valência educativa da EPE, em Portugal são priorizados os contextos educativos de monodocência partindo da "responsabilidade de um (a) único (a) professor (a) pela gestão de todo o currículo de uma turma" (Vale & Mouraz, 2014, p.88). Sendo que desde início a faixa etária dos alunos é um fator essencial, visto que para existir uma relação pedagógica adequada é fundamental estabelecer uma relação pessoal de maior proximidade entre o docente e os alunos. Com isto, estamos perante uma pedagogia centrada no aluno, dando enfoque aos seus interesses e às suas necessidades. Assim sendo, o docente "assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e socais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral" (Silva, 2005, p.4).

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

"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo"

(Freire, 1996, p.51).

O presente capítulo estará organizado em dois subcapítulos, a caracterização do contexto de estágio, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a metodologia de Investigação utilizada. Assim, no primeiro subcapítulo será feita a caracterização do contexto onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada. Posto isto, será feita uma caracterização de ambos os níveis educativos, como também, uma breve descrição da instituição cooperante.

No subcapítulo da metodologia de Investigação, o objetivo será realçar a importância da metodologia de Investigação-Ação, que terá objetivos principais "a produção de conhecimentos; a modificação da realidade/inovação; a transformação/formação dos atores" (Esteves, 2001).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O estabelecimento de ensino onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada situava-se na Área Metropolitana do Porto, tendo, o agrupamento onde estava integrado, sido criado no ano letivo 2003-2004. Todos os estabelecimentos do agrupamento asseguravam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) na Educação Pré-Escolar, e as Componente de Apoio à Família (CAF), no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Este agrupamento cujo lema é "A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida", defende que cada criança deve ser livre de explorar o ambiente educativo, de forma que o mesmo se torne acolhedor e adequado a um "crescimento harmonioso e saudável" (Projeto Educativo, 2021-2025; p.2), preparando as crianças para ultrapassar novos e desafios futuros.

Este agrupamento estabelece vários objetivos como prioridade, como por exemplo: "salvaguardar o direito de cada criança/jovem a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e que assegure o seu sucesso educativo, assente em aprendizagens sustentáveis, através de uma abordagem multinível; potenciar as experiências e os projetos já existentes na escola – valorizando os interesses/aprendizagens prévias dos alunos e as formações, experiências e competências diversificadas dos docentes e de outros atores da escola; promover a vivência de experiências de cidadania ativa – potenciar a responsabilidade, poder e reconhecimento das crianças e jovens nas ações e nas tomadas de decisão na escola e na sociedade; promover práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas promotoras de integração curricular e de aprendizagens significativas; promover uma maior articulação entre todos os agentes educativos na reflexão e implementação de estratégias educativas mais ajustadas e integrar e valorizar as parcerias a nível local, nacional ou internacional (autarquia, Instituições de Ensino Superior, instituições locais, outras escolas nacionais e europeias, etc.) com vista a incrementar o envolvimento das crianças e dos jovens em problemáticas e interesses da sociedade, a nível local, regional, nacional e global e, por outro lado, encontrar apoios para melhorar a prestação do serviço educativo" (Projeto Educativo, 2021-2025; p.4).

Aliando a este último objetivo, a mestranda destaca a integração positiva e acolhedora que foi percetível ao longo da sua PES, realçando as relações de confiança, colaboração e empatia existentes que permitem a existência de um ambiente educativo tranquilo e saudável para as crianças.

O agrupamento é considerado de referência para a Intervenção Precoce no concelho em questão, sendo que as educadoras estão capacitadas para tal, uma vez que estão

integradas em Equipas Locais de Intervenção (ELI). Pretende-se que exista uma relação mais próxima com as famílias, de modo a solucionar os problemas existentes, para que não sejam um entrave no desenvolvimento da criança, bem como a sua inclusão no contexto escolar (PE, 2021-2025).

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES que ocorreu na EPE, foi desenvolvida na sala 1- "Os Detetives", sendo um grupo constituído por 22 crianças, 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. O grupo em questão, era heterogéneo, com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Existiam três crianças que frequentavam regularmente sessões de terapia ocupacional e terapia da fala. Uma das crianças, encontrava-se em avaliação por apresentar Necessidades Adicionais de Suporte, não tinha linguagem oral, contudo, foi-se adaptando progressivamente à rotina da sala, sendo inserida em todas as atividades realizadas com o grupo e todas as crianças demonstravam sempre interesse e empatia em ajudar e fazer com a criança sentisse que estava incluída e confortável em redor de todo o grupo, sendo visível nestas situações a importância da diferenciação pedagógica, ou seja, o compromisso e a preocupação que deve existir para que seja evidenciada uma educação inclusiva na sala de atividades.

O grupo que participa ativamente em projetos, alguns deles respondendo aos seus interesses e outros presentes no Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA). Assim, atendendo aos projetos existentes, a mestranda passará a fazer uma breve descrição dos mesmos: (i) o projeto Bilíngue tinha estabelecido com objetivo sensibilizar as crianças da Educação Pré-escolar para aprenderem inglês de forma lúdica e dinâmica, tendo em conta os interesses e as necessidades das mesmas; (ii) o Projeto ETwinning "Sustainable Ocean" desenvolvia práticas de preservação e sustentabilidade dos Oceanos e era um dos projetos em que o grupo estava diretamente envolvido; (iii) O projeto "A brincar e a Ler vamos aprender" tinha como maior objetivo suprimir as dificuldades ao nível da comunicação; (iv) o projeto Robótica, capacitava as crianças de novas competências digitais; (v) o projeto

"Ecovalor" desenvolvido no âmbito da educação ambiental, sensibilizava para a correta utilização dos ecopontos. Por último, (vi) o projeto "A família vem à escola" promovia a participação dos Encarregados de Educação e das famílias, envolvendo-os no processo educativo das crianças. Estabelecia objetivos como: desenvolver a interação com a comunidade escolar, partilhar entre si os saberes multifacetados contribuir para que a criança percebesse a importância do contexto educativo, dar mais segurança ao saber que família estava envolvida em várias atividades escolares e promover espaços de reflexão e debate, envolvendo os pais, docentes e outros intervenientes educativos. De todos estes projetos, foi-nos possível acompanhar com uma maior proximidade "A família vem à escola", uma vez que, em conjunto com o 1.º CEB, foi realizada uma atividade musical no âmbito do PAA, sendo que a mãe de uma criança do grupo dinamizou uma aula de dança. Para além deste momento, era notória a participação ativa da família em diversas atividades e momentos ao longo de todo o semestre.

No que diz respeito aos interesses do grupo, este sempre demonstrou um grande entusiamo, não só por atividades musicais como também por atividades que suscitassem suspense e mistério. Foi demonstrado por parte de todas as crianças a vontade em querer aprender sempre mais, fazendo questões até ficarem esclarecidas. Quanto às necessidades, era notória a dificuldade em articular determinados sons por parte das crianças mais novas, contudo, ao longo do tempo foram trabalhadas e estimuladas tendo aos poucos revelando uma evolução nesta área.

Nas relações entre crianças, o grupo demonstrou uma enorme facilidade de interações, o que proporcionou uma boa relação entre todos os intervenientes da ação educativa. As relações entre as crianças eram caracterizadas pela entreajuda e respeito, uma vez que o grupo se encontrava sempre predisposto a ajudar os colegas que necessitassem de auxílio em qualquer que fosse o momento.

No que se refere ao modelo pedagógico seguido pela Educadora Cooperante, a mesma inspirava-se em vários modelos, uma vez que o objetivo principal era focar-se nos interesses

e necessidades do grupo, dando o tempo e espaço necessário de aprendizagem a cada criança para que a mesma sinta que está a ser respeitada pelo adulto.

Como referimos anteriormente o grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, promovendo-se a interação e a interajuda, tal como defende Assunção Folque, "para o MEM, a organização vertical ao nível das idades é uma das três condições essenciais na ação pedagógica em educação de infância. Este modelo valoriza as relações sociais como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, visando enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças no sentido de criar uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha" (2012, p. 53). O facto de existir alguma discrepância a nível de idades, não demonstrou ser um entrave no grupo, pelo contrário, foi um aspeto positivo, uma vez que, as crianças desenvolveram capacidades entre si e as crianças mais velhas faziam sempre questão em auxiliar as crianças novas no grupo, demonstrando que, apesar da diferença de idades nada seria impedimento na realização de atividades.

No que diz respeito à organização do espaço da sala, esta estava organizada nas seguintes áreas: área dos jogos de construções, área dos jogos de mesa, área da casinha, área das expressões (mesa de luz, quadro, pinturas e colagens) e a área da biblioteca, sendo que a pedido do grupo de crianças a área seguinte a ser criada seria a área das ciências. Em cada uma das áreas existiam materiais cuidadosamente escolhidos, sendo que o grupo era capaz de utilizar o respetivo material adequadamente, havendo um limite do número de crianças por área, sendo que estas o respeitavam. Contudo, existia uma maior afluência na área da casinha, uma vez que, as crianças demonstravam interesse por atividades do faz de conta, e a mesma dispunha de diversos objetos, que apelavam à criatividade e ao interesse das crianças, tal como é referido no modelo High-Scope (Oliveira-Formosinho, 2013). Para além de todas as áreas dispostas na sala de atividades, o Jardim de Infância possuía um espaço exterior seguro e dinâmico, capaz de proporcionar momentos de aprendizagem às crianças através de todos os materiais dispostos, destacando a horta e o jardim, cuidados pelas próprias crianças.

A sala de atividades recebia diariamente imensa luz natural, uma vez que dispunha de várias janelas, permitindo observar o espaço exterior, com o qual as crianças tinham contacto

diariamente. De modo que o grupo fosse capaz de perceber a importância da reciclagem e quais os procedimentos que deviam adotar, existiam três ecopontos na sala de atividades, sendo que cada criança era responsável por fazer a devida separação do lixo. As paredes da sala refletiam todo o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. É importante salientar que tudo o que se encontrava exposto eram produções das crianças, cujo objetivo era demonstrar a importância e o valor de cada um delas, tal como defendem Lopes da Silva et al. (2016). Foi possível observar que todos os trabalhos realizados quer em grupo quer individualmente: pinturas, desenhos, atividades realizadas com o auxílio da família, e até mesmo as regras a cumprir dentro da sala de atividades, se encontravam expostos.

Relativamente aos materiais existentes na sala de atividades, eram diversificados e de qualidade e é de realçar que alguns eram adquiridos com o apoio das famílias e da própria educadora. Todos os materiais se encontravam identificados e acessíveis a todas as crianças. Existia uma estante na sala de atividades, que continha uma grande diversidade de materiais, sendo que a mesma estava organizada consoante o tipo de material disponível para ser utilizado nas atividades de Artes Visuais, como por exemplo, plástico, papel, madeira, etc. Era notório que todos os jogos, puzzles e os restantes materiais da estante suscitavam interesse e curiosidade ao grupo. Tal como se encontra plasmado no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), é fundamental que as TIC façam parte dos recursos explorados pelo Educador e uma vez que, o grupo demonstrava uma curiosidade e interesse em atividades musicais, eram utilizados regularmente os materiais tecnológicos como o computador e as colunas em diversas apresentações, e.g. músicas. Os recursos tecnológicos cada vez mais estão presentes na vida das crianças, no entanto estes podem ser considerados recursos de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à organização do tempo pedagógico, é de realçar que o tempo utilizado pelas crianças, fosse para realizar uma atividade ou para um momento de refeição, era respeitado por parte de toda a equipa educativa. O dia ia sendo vivido com maior ou menor intensidade, alternando-se os momentos de agitação e envolvimento, com momentos de calma e concentração, momentos no interior e momentos no exterior.

O acolhimento era realizado pela educadora e pela Assistente Operacional, em grande grupo na sala de atividades. Posteriormente, todas as crianças procediam à marcação das presenças através de um quadro de presenças afixado na sala à altura das crianças para que fosse promovida sempre a autonomia da criança. Todos os dias era eleito o "Responsável da sala", sendo esse o responsável por formar as filas, na ida para o almoço e nas idas à casa de banho para a higienização antes das refeições. Ainda em grande grupo, era realizada a contagem de crianças presentes na sala de atividades, sendo que o grupo por iniciativa própria era capaz de contar quantas crianças faltavam num determinado dia. Após este momento a Educadora Cooperante propunha uma atividade ou dava continuidade a projetos já iniciados e do interesse do grupo, em alternativa as crianças distribuíam-se pelas diversas áreas da sala. Ás 10:30h, após o momento de higiene, era distribuído pelas crianças o lanche da manhã. Após o lanche as crianças continuavam o que tinham iniciado no momento anterior ou no caso de as condições meteorológicas serem favoráveis, o grupo brincava no espaço exterior. Às 12h, as crianças tinham a pausa para o almoço, sendo que as crianças que almoçavam no JI eram acompanhadas pela Assistente Técnica e pela Assistente Operacional, sendo elas as responsáveis pelas crianças até à chegada da Educadora de Infância, após a hora de almoço.

No período da tarde, após a chegada da Educadora, eram novamente realizadas atividades já planeadas para aquele dia ou então realizavam atividades escolhidas por si nas diferentes áreas da sala. Às terças-feiras o grupo tinha uma sessão de educação física com a educadora cooperante. Após o tempo letivo, que terminava às 15:30, as crianças tinham acesso a atividades extracurriculares: às segundas-feiras tinham inglês, às quintas-feiras o karaté e às sextas-feiras a dança. De referir que a maior parte das crianças frequentavas estas atividades.

No que diz respeito à organização da equipa educativa, notava-se que existia comunicação entre todos os elementos e uma partilha diária na realização das atividades. É de realçar que a Educadora revelava um papel fundamental no Jardim de Infância, mediando as atividades a realizar, e que integravam o PAA. Era visível que o trabalho em equipa no Jardim de Infância facilitava a educação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016), uma vez que,

era notória a forma como os diferentes elementos que constituíam a equipa eram assertivos na relação que estabeleciam com as crianças. A relação existente entre a Educadora de Infância e a Assistente Operacional era bastante positiva, existindo vários momentos de comunicação para aquilo que era necessário preparar tendo em conta as atividades planeadas para a semana.

Corroborando Lopes da Silva et al. (2016, p.15), "os pais/famílias e o estabelecimento de Educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a Educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas." (Lopes da Silva et. Al, 2016, p.15), ou seja, a participação ativa da família nas atividades e projetos das crianças tornava-se um elemento fundamental para o desenvolvimento positivo das crianças face as atividades propostas diariamente, existindo sempre uma partilha de informações e ideias estabelecidas entre a Educadora de Infância e a família. Neste âmbito, o facto de se estabelecer uma relação próxima entre a Educadora e a família, fazia com que seja possível assegurar os interesses necessários de cada criança e combater as dificuldades evidenciadas não só no Jardim de Infância como também no ambiente familiar, utilizando diferentes estratégias (Mata & Pedro, 2021). Era possível estabelecer esta relação através dos momentos de chegada e de partida das crianças ao Jardim de Infância, contudo, existia uma preocupação sistemática, em estabelecer contacto diário com a família via email e através de contacto telefónico. O facto de existir esta preocupação, levava a que todas as famílias do grupo demonstrassem diariamente interesse e curiosidade em acompanhar as atividades das crianças, inclusive, mostravam-se disponíveis para participar, na dinamização de alguma atividade.

Neste âmbito, o facto de se estabelecer uma relação próxima entre a Educadora de Infância e a família, fez com que fosse possível assegurar os interesses necessários de cada criança e combater as dificuldades evidenciadas não só no Jardim de Infância como também no ambiente familiar, utilizando diferentes estratégias (Mata & Pedro, 2021). Foi possível estabelecer esta relação através dos momentos de chegada e de partida das crianças ao Jardim de Infância, contudo, existia sistemática preocupação por parte da Educadora de

Infância em estabelecer contacto diário com a família através do email e de um contacto telefónico. O facto de existir esta preocupação, levou a que todas as famílias do grupo demonstrassem diariamente interesse e curiosidade em acompanhar as atividades das crianças, inclusive, mostravam-se disponíveis para auxiliar caso fosse necessária a deslocação até ao Jardim de Infância para a dinamização de alguma atividade.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo tem como objetivo analisar o espaço e o ambiente educativo onde decorreu a PES no 1ºCEB, assim como a caracterização da turma, as metodologias ativas utilizadas, a organização da sala de aula, os tempos pedagógicos, a organização da equipa educativa e a relação escola-família. Importa salientar neste contexto existiam turmas dos diferentes anos de escolaridade, a saber: duas do 1º ano, uma do 2º ano, duas do 3º ano e uma de 4º ano.

No que diz respeito ao edifício onde se organiza todo o espaço de aprendizagem, o mesmo continha apenas a valência do 1º CEB, distribuído em dois pisos. No piso superior, para além de três salas de aula, existiam duas casas de banho (masculino e feminino), uma sala para organização dos materiais de limpeza e equipamentos pedagógicos e uma biblioteca que acabava por ser um espaço multiusos do edifício. Para além das atividades e rotinas associadas a uma biblioteca escolar (requisição de livros entre outras), o apoio pedagógico específico para os alunos acontecia também neste espaço de aprendizagem. Ainda neste piso existia a sala destinada aos docentes, com wc interior. Nesta sala viviam-se momentos de convívio, partilha de ideias e reflexões acerca de vários assuntos do contexto escolar ou fora do mesmo.

No piso inferior, para além da existência de outras três salas de aula, apoiadas também por duas casas de banho (masculino e feminino), havia um pequeno polivalente. Este era

utilizado para a comemoração de diferentes efemérides como o Magusto, o Dia da Família, o Dia Mundial da Música, entre outras. Na preparação das mesmas, a escola contava com a colaboração da Associação de Pais. Nos dias em que as condições climatéricas não eram favoráveis, o pequeno polivalente servia de acolhimento aos alunos, isto pela escassez de outros espaços no edifício. No fundo do corredor, existia a cantina, onde as crianças tomavam a refeição do almoço. Uma vez que a mesma continha um espaço com pouca capacidade de resposta, os horários das refeições eram organizados em três turnos: um para a EPE, outro para três turmas do 1º CEB e o último com as restantes três turmas do 1º CEB. Importa referir que existia um elevador que possibilitava um fácil acesso a todos os espaços da escola.

O espaço exterior era caracterizado pela sua extensa dimensão, sendo acessível a todos os alunos, reunindo as condições necessárias para acolher todas as crianças de forma inclusiva. Encontravam-se à disposição dos alunos vários materiais disponíveis como: bolas de futebol, cordas, rampas de acesso ao portão, um campo de futebol, o jogo da "macaca" desenhado no chão e ainda vários espaços naturais onde as crianças gostavam de dinamizar algumas atividades e brincadeiras em grupos. Nos intervalos, os alunos podiam brincar livremente, de forma dinâmica ou através de jogos pedagógicos, sempre sob a supervisão das assistentes operacionais, tendo em conta as regras de segurança promovendo a autonomia e a responsabilidade nos alunos.

No chão e nas paredes da escola, encontravam-se desenhos e pinturas de jogos pedagógicos resultantes de vários projetos e atividades realizadas em articulação com os docentes das turmas e a Associação de Pais. Assim, corroborando Lopes da Silva et al. (2016), tudo o que é exposto transmite visibilidade a todas as tarefas realizadas pelos alunos, valorizando sempre o trabalho dos mesmos.

A PES foi desenvolvida numa turma de 3º ano de escolaridade composta por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Na turma existiam crianças de diferentes nacionalidades: uma brasileira, uma ucraniana e, ainda, uma de etnia cigana. Nenhuma criança apresentava NAS, contudo, existiam dois alunos que frequentavam um

apoio pedagógico específico na Área Curricular do Português, uma vez que apresentavam dificuldades no Domínio da Leitura e da Escrita.

A turma demonstrou ser participativa, interessada e motivada, principalmente em atividades que despertassem a descoberta. A integração do "Cientista Maluco" (cf. Capítulo III) permitiu uma maior facilidade na exploração de outras áreas curriculares onde os conteúdos das AE pudessem não ser tão atrativos. Estando perante uma turma heterogénea que retrata as escolas nos seus contextos educativos incontornáveis na sociedade em que vivemos, existiam alunos que apesar de serem competitivos se esforçavam de forma saudável (uma vez que não deixavam de ajudar os colegas) com o objetivo de alcançar os melhores resultados possíveis, tornando-se autónomos, críticos e reflexivos. Quanto aos interesses da turma, é fulcral mencionar a valorização do diálogo (cf. Capítulo III) em vários momentos da aula, utilizando exemplos do quotidiano, proporcionando a partilha de ideias, conhecimentos e curiosidades, contribuindo para uma cultura de aprendizagem abrangente e transversal (Cohn, 2005).

Dentro da matriz curricular, na Área da Matemática, os alunos revelaram ter um rápido raciocínio lógico-matemático, denotando-se uma grande facilidade na resolução de problemas. Na Área Curricular do Português, no Domínio da escrita, os alunos apresentavam textos criativos e bem estruturados, embora revelassem uma enorme tendência para o erro ortográfico. Perante este aspeto menos positivo, as mestrandas proporcionaram pequenas dinâmicas que colmatassem essas dificuldades, nomeadamente a escrita de cartas ao "Cientista Maluco".

Durante a PES no 1º CEB, foram realizados inúmeros momentos de observação direta e indireta que facilitaram o processo de ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que, desde o início foram detetadas necessidades específicas de cada aluno, sendo que com o passar do tempo acabaram por ser dissipadas. Tal como nos indica Foulquié (1967), este processo é muito importante na aprendizagem dos alunos porque permite investigar sobre uma determinada necessidade, refletir sobre qual poderá ser a melhor estratégia e posteriormente colocá-la em prática, sempre com o intuito de ultrapassá-la com sucesso.

Com isto, a presença das estagiárias regularmente na sala de aula, permitiu analisar os interesses e dificuldades da turma, bem como os vários ritmos de aprendizagem naturalmente existentes. Perante esta constatação, os alunos com melhor desempenho, auxiliavam os restantes colegas permitindo-lhes que mantivessem o interesse, a motivação e a participação ativa na sala de aula.

Quanto à metodologia utilizada em sala, os alunos apresentavam um maior apreço pela metodologia de trabalho com aprendizagens ativas em pares e em grupo, sendo dada a oportunidade de fazerem pequenos brainstormings com recurso às TIC, melhorando as competências sociais e de empatia. Em vários momentos de intervenção das estagiárias foram dinamizadas atividades com recurso às TIC, dado que permitem "a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança das crianças e de estimularem a aprendizagem colaborativa, ajudam a compreenderem melhor os conteúdos curriculares, nomeadamente aos que têm mais dificuldades de aprendizagem" (Quadros-Flores & Peres, 2011, p.403).

Relativamente ao professor cooperante, apesar de seguir o método mais tradicional, o mesmo tinha a preocupação de valorizar os momentos de intervenção dos alunos aproveitando-os para introduzir novos aprendizagens, mesmo que não estivessem previstas e planificadas para aquele dia. Além dos tradicionais manuais escolares, o professor cooperante acedia com regularidade à Escola Virtual, possibilitando aos alunos uma aprendizagem mais interativa dos conteúdos.

Quanto à sala de aula, a mesma era ampla, acolhedora e possuía várias janelas, o que permitiu a utilização da luz natural na realização das várias atividades dinamizadas e uma vista privilegiada para o espaço exterior da escola. Apesar de ser um fator positivo, em alguns momentos condicionava uma boa visualização para o quadro interativo. O excesso de luz era colmatado com a utilização de uma tela escura na janela do lado do projetor. Tendo em conta a tipologia da sala de aula, a mesma encontrava-se equipada para satisfazer as necessidades gerais da turma, com uma boa dimensão espacial e condições adequadas para a realização de aprendizagens efetivas. Nas paredes da sala de aula estavam expostos os projetos realizadas pelos alunos, no sentido de os poder valorizar e reconhecer o produto final de todo o processo.

Dentro da sala encontravam-se dois armários, sendo que um deles estava destinado ao material escolar disponível e o outro continha as capas que os alunos utilizavam diariamente para colocarem os seus trabalhos. Existia ainda uma mesa de apoio ao professor cooperante e às estagiárias, onde tinham acesso a um computador e a todo o material necessário para cada dia.

Relativamente à disposição das mesas, estas encontravam-se lado a lado formando um U. No centro desse U existiam três mesas onde estavam os alunos identificados com mais dificuldades e que segundo o professor cooperante necessitavam de um apoio individual. Tendo em conta esta situação observada pela díade, a mesma não ficou indiferente, uma vez que não estava patente a inclusão plasmada no Decreto-Lei nº54/2018 (Decreto-Lei nº54/2018, 2018). Dada a abertura do professor cooperante (cf Capítulo III) o mobiliário foi alterado, sendo que os alunos passaram a estar organizados até ao final do ano letivo em grupos heterogéneos e por isso mais inclusivos.

Cada aluno possuía uma caixa de material onde colocava os seus manuais escolares e o restante material: canetas, marcadores, lápis, etc. Cada caixa ficava à sua responsabilidade, de modo que o mesmo zelasse pelo cuidado e uma boa utilização da mesma. Quanto aos restantes materiais disponíveis na sala de aula, principalmente tecnológicos, o professor cooperante mostrou sempre preocupação para que fossem utilizados em diversas unidades de aprendizagem. Com isto, foi possível promover a literacia digital e incluir as TIC no quotidiano das crianças e na prática pedagógica do professor cooperante. Com a exceção dos materiais tecnológicos e dada a importância da utilização de outros materiais nomeadamente direcionados para a Área de Educação Artística (Artes Visuais) na sala de aula, neste contexto educativo não era notória essa utilização, uma vez que a sala também não dispunha de materiais variados. Quanto ao restante material existente, na parede central da sala existia um quadro interativo de um dos lados e no outro lado existia um quadro com um projetor, ambos de fácil acesso a todos os alunos.

No que concerne aos tempos pedagógicos contemplados na matriz curricular, as aulas iniciavam às 9h tendo um intervalo às 11h com a duração de 30 minutos. Posteriormente, as

atividades letivas iniciavam até às 13h, sendo que já no período da tarde, das 13h às 14:30h seria o momento de refeição e de brincadeiras no espaço exterior. Mais tarde retomavam às 14:30h até às 15:30h, momento esse que seria o regresso a casa de alguns alunos da escola. Os restantes frequentavam as CAF das 15:30h até 17:30h.

Como afirma Leite (2012), durante o tempo letivo é essencial existir uma flexibilidade na organização da carga horária, proporcionando momentos de exploração de interesses dos alunos e das propostas que os mesmos sugiram. Pode-se relacionar esta questão com o Decreto-Lei nº241/2001, que menciona a importância de valorizar as sugestões e as curiosidades que emergiram dos alunos, para que possa existir uma articulação de saberes, consoante as áreas lecionadas, permitindo assim que as aprendizagens sejam significativas e se verifique a flexibilidade curricular inerente a todo o processo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

No que diz respeito à organização da equipa educativa, foi notória uma colaboração de todos os intervenientes, visto que o professor cooperante trabalhou sempre em cooperação com a comunidade escolar, tendo em conta as necessidades e os interesses da turma em questão, valorizando os interesses e sugestões dos alunos, tal como é referido no Decreto-Lei nº55/2018.

Para que seja propício um clima de confiança e tranquilidade, respeitando as regras de convivência entre todos, é essencial investir no relacionamento interpessoal, estabelecendo relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos em contextos de cooperação e partilha (PASEO, 2017). A relação entre todos os elementos da sala espelha o espírito de cooperação, permitindo por parte de todos os agentes uma maior participação e empenho em todas as atividades. Ao longo de toda a PES surgiu uma dinâmica de colaboração e cooperação, promovendo aprendizagens num ambiente em que se evidenciam processos quer de gestão emocional, quer de aprendizagens significativas (Decreto-Lei nº240/2001, 2001). Todas estas evidências ocorreram face ao relacionamento de confiança previamente estabelecido pelo professor cooperante, criando um clima de aprendizagem mútua, que, corroborando Estrela

(2008), “deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função”.

Neste sentido, esta cooperação alarga-se também ao ambiente vivenciado com as famílias, uma vez que a relação escola-família potencia um maior desempenho escolar nos alunos, motivando-os a partilhar com a família os conhecimentos adquiridos na escola, bem como a relacioná-los com situações vivenciadas em casa. É importante que esta relação seja estabelecida desde início, para que sejam acompanhadas as várias etapas, consoante as adversidades que vão surgindo e que no final seja refletida a evolução existente em todo o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Tendo em conta esta necessidade, tal como afirma Mata e Pedro (2021), o papel da família é essencial na construção de conhecimentos e saberes dos alunos e causa um grande impacto nos mesmos. Para além disso, a relação do contexto educativo com a família permite que o aluno se sinta mais integrado e incluído na vida social escolar.

É possível com isto refletir que houve uma constante preocupação por parte do professor cooperante em estabelecer esta relação proximal com os pais, uma vez que o mesmo mantinha as famílias informadas através de diferentes meios (email, WhatsApp). Importa salientar que o facto de ter famílias presentes na escola, motiva os alunos no seu processo de ensino aprendizagem ao longo do seu crescimento, facilitando relações conjuntas entre a escola e a família.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao longo deste subcapítulo será apresentada a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES: a investigação-ação. A investigação é um conceito que deriva de ano para ano desde a identificação de alguma problemática, à pesquisa em torno da mesma, à recolha de possíveis dados e só posteriormente, à sua análise pormenorizada. É possível percebermos que esta investigação proporciona ao profissional de Educação uma aprendizagem seguida de construção e desconstrução do saber, proporcionando aprendizagens tanto de a nível pessoal como a nível profissional (Hamido & Azevedo, 2013). A investigação deve estar sempre presente na formação dos docentes, uma vez que lhes permite desenvolver conhecimentos e competências que levará a uma prática reflexiva.

No mesmo seguimento, o professor deve questionar-se e investigar acerca da sua prática pedagógica. Neste sentido, pretende-se que adote um papel de investigador, dando valor às experiências e investigações anteriores praticadas, permitindo que se adapte às necessidades e interesses das crianças num determinado contexto (Berger, 1992; Latorre, 2003). A metodologia de I-A melhora o ambiente educativo e o sucesso escolar, sendo uma mais-valia no desenvolvimento dos alunos, uma vez que dá a oportunidade a todos de aprenderem e serem integrados. Graças à sua investigação constante, o professor tem a oportunidade de aumentar o seu conhecimento profissional e de crescer a nível pessoal.

Corroborando Latorre (2003), "a investigação tradicional focou-se mais em criar as teorias sobre a educação, do que a melhorar a prática educativa, separando e distanciando aqueles que investigam em educação dos que trabalham na educação na prática", é visível que existem várias teorias sobre a educação, contudo, na prática para aplicarmos as mesmas acaba por ser um desafio, uma vez que, nem tudo o que é estudado ou colocado em hipótese de se aplicar, consegue ser trazido para a prática da maneira que era suposto. Existem aprendizagens e práticas pedagógicas, conforme os interesses e necessidades das crianças, para serem colocados em evidência e que muitas vezes quem cria as teorias não consegue ter a perceção da realidade das situações. Há momentos em que é necessário a promoção de outros modos de ensino, para sermos profissionais com um elevado espírito de reflexão e crítico perante

qualquer situação que nos possa aparecer na prática, tal como defende Oliveira-Formosinho (2013).

É fundamental realçar a importância da observação sistemática no contexto, uma vez que através dela é possível recolher várias informações (espaço, materiais, relações, crianças), sendo elas de elevada importância para uma adaptação mais tranquila. Para além disso, facilita na realização de planificações, apropriando as atividades pedagógicas às necessidades específicas. Com isto, a observação é definida pela "primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (Estrela, 1994, p.29).

A metodologia investigação-ação foca-se em melhorar e resolver problemas existentes num determinado contexto caracterizando-se como uma investigação participativa e colaborativa, no sentido em que, existe a participação não só de investigadores, mas de todos na resolução de um problema. Outra das particularidades desta metodologia é que ela é cíclica, ou seja, existem vários cíclicos onde a teoria e a prática se encontram. Para finalizar as características da investigação, a mesma também é auto-avaliativa, uma vez que a avaliação também é flexível e adaptável.

Segundo Coutinho et al. (2009) existem modelos de I-A organizados de forma diferente segundo vários autores (Figura 2), nomeadamente: Kurt Lewin, Stephen Kemmis, John Elliott e Kack Whitehead. Apesar dos modelos não terem marcas distintas (uma vez que partem todos do modelo de Kurt Lewin) contribuem na mesma para o desenvolvimento. No modelo de Kurt Lewin é defendido que a investigação parte de uma ideia geral com base num determinado tema ou problema importante onde "é traçado um plano de ação, devendo-se proceder a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e as suas limitações para se partir para a ação, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa ação" (p.368). Posteriormente, o investigador revê o plano inicial tendo por base os elementos (informações) e planifica. No modelo de Stephen Kemmis, é desenvolvido também um plano de ação baseado numa informação crítica e com o objetivo de melhorar uma determinada situação que consoante as mudanças necessárias é revisto e reformulado para se iniciar um novo ciclo. No modelo do

Jonh Elliott, são introduzidas alterações visíveis, para além disso é dado ênfase ao processo onde são revistos os factos e as falhas, para se iniciar uma sequência de passos (em espiral). No modelo de Kack Whitehead, o autor propõe a realização de um esquema em que estejam presentes a teoria e o desenvolvimento profissional. Defende a teoria que os professores devem investigar e avaliar o seu trabalho com o objetivo de apresentarem melhorias na sua prática pedagógica.

Figura 2

Modelos de Investigação-Ação, adaptado de Coutinho et al. (2009)

Modelo de Kurt Lewin **(1946)**	**Três momentos:** Planificação, Ação e Avaliação da Ação.
Modelo de Stephen Kemmis **(1989)**	**Quatro momentos:** Planificação, Ação, Observação e Reflexão
Modelo de John Elliott **(1991)**	**Três momentos:** Identificação da ideia geral, Apresentação de hipóteses de ação e elaboração do plano de ação
Modelo de Jack Whitehead **(1993)**	**Cinco momentos**: Observação, Reflexão, Ação, Avaliação, Modificação

Todos estes modelos são independentes, ou seja, não existe uma ordem pela qual são estabelecidas, sendo que todas as fases, estabelecem entre si uma ligação entre elas.

Relativamente à PES na EPE, ao realizar as mais diversas atividades pode-se comparar com base nesta tabela que foi tudo muito à semelhança do modelo de Stephen Kemmis, uma vez que, tendo em conta os interesses e as curiosidades das crianças, iniciava-se sempre pela

realização de uma planificação com base naquilo que o grupo demonstrava interesse, passando-se posteriormente à ação, após a qual se observava sobre e se refletia sobre as potencialidades desenvolvidas, as dificuldades sentidas e os interesses demonstrados. Também, através dos guiões de pré-observação, planificações e o registo de notas diárias no diário de bordo, a observação sistemática feita pela educadora-estagiária contribuiu para que fosse possível identificar as fragilidades e potencialidades do grupo. Após a realização das atividades pedagógicas, era feita uma reflexão sobre aspetos a melhorar, com base nas críticas construtivas tendo sempre em como meta a melhoria da prática educativa. Neste aspeto, destaca-se a importância das narrativas colaborativas para este processo reflexivo.

A elaboração das narrativas colaborativas foi crucial para que fosse possível analisar cuidadosamente a ação desenvolvida, bem como as potencialidades e impactos causados nas crianças visto que as mesmas descrevem "o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação conflitual, real ou imaginária" (Reis, 2008, p.3). Estas são um instrumento de enorme relevância, uma vez que são registados os dados recolhidos como: pontos positivos, negativos e a melhorar.

Quanto à planificação semanal, a mesma focou-se sempre nos interesses demonstrados pelo grupo, articulando as mais diversas áreas presentes nas OCEPE, nomeadamente a articulação da Área de Formação Pessoal e Social, sempre presente, uma vez que se pretendia que a criança conseguisse desenvolver a autonomia e independência. Na visão da mestranda, as planificações foram um dos elementos cruciais durante a sua prática, uma vez que permitiram antever as ações realizadas, dando a possibilidade de estabelecer objetivos e competências tendo em conta as necessidades e interesses de cada uma das crianças e do grupo (Diogo, 2010). Para além disto, as mesmas proporcionam o desenvolvimento de uma prática de qualidade articulando saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo da PES, é de referir a importância do feedback recebido acerca das planificações realizadas, por parte da supervisora institucional e da educadora cooperante, permitindo refletir sobre dificuldades sentidas, De acordo com Micheletto e Levandovski (2008) e tendo em conta o supracitado, os mesmos, defendem que a prática e a reflexão

demonstram ser importantes e relevantes ao longo do percurso, uma vez que, a prática permite uma descoberta de várias situações que por vezes na teoria não temos tanta noção de como será e como resolver no caso de serem sentidas dificuldades.

Em jeito de conclusão, a metodologia de I-A permitiu à mestranda interligar a teoria com a prática através do seu papel reflexivo, que deve estar intrínseco num professor. Através de vários elementos fundamentais como: observação, planificação, reflexão e avaliação, a mestranda considera terem sido a chave para "compreender e melhorar os ambientes de aprendizagem" (Sanches, 2005, p.130).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

"As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas"

(Alarcão, 2010).

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em cada um dos subcapítulos, para além de serem analisadas todas as atividades, as mesmas serão refletidas com base na importância e no impacto que causaram nas crianças. As reflexões realizadas serão com fundamento nos pressupostos teóricos e legais analisados no capítulo I. Relativamente às planificações elaboradas, as mesmas foram ao encontro da metodologia de IA colocada em prática, conforme os interesses e necessidades do grupo e da turma em questão.

Esta reflexão e análise pressupõem valorizar e assegurar os princípios éticos e deontológicos em ambos os contextos educativos.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo, serão apresentadas três das inúmeras ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar, sendo que as mesmas estarão relacionadas com o projeto "Os Detetives", criado a partir dos interesses do grupo (cf. Capítulo II).

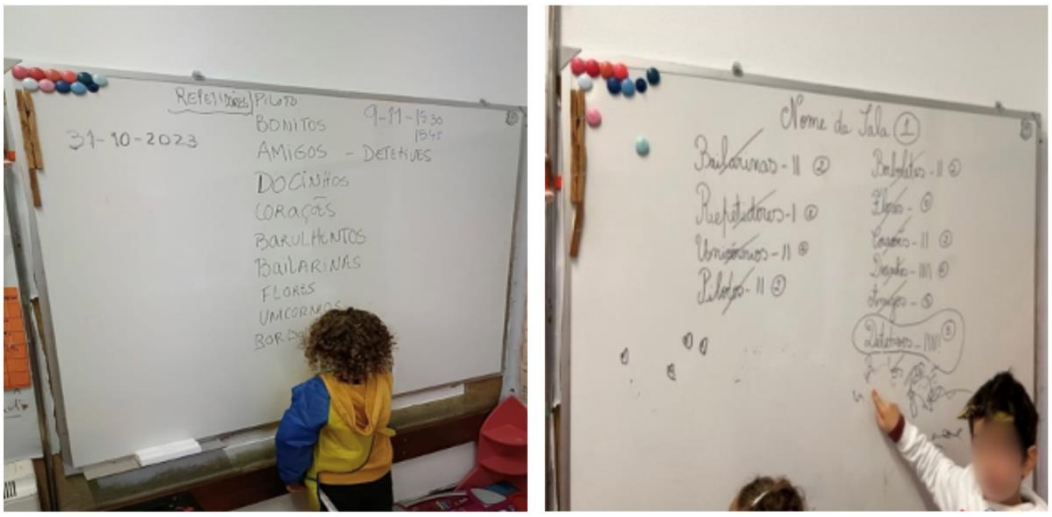
Ao longo da PES, destinado à prática pedagógica na EPE, foi possível realizar planificações com base numa observação diária e sistemática, que permitiu a identificação de

necessidades e interesses do grupo, originando uma aprendizagem holística na criança. Foram essenciais os documentos teóricos e legais, para que fosse possível realizar uma prática educativa fundamentada, colocando e valorizando a criança como foco central da aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Com base na observação rigorosa do grupo, a díade elaborou planificações com a colaboração da educadora cooperante, dando “voz” às crianças, indo de encontro aos interesses e necessidades específicas de cada criança e do grupo.

Neste sentido foi implementada a MTP, sendo que a escolha do nome “Os Detetives” se insere na fase I da metodologia. O projeto surgiu a partir da escolha do nome da sala de atividades, visto que o grupo estava habituado a decidir o nome da sala no início do ano letivo, conforme os interesses das crianças. Foi notório que o momento de decidir o nome era crucial para as crianças, visto que, desde o início da PES surgiram regularmente várias questões como: "qual vai ser o nome da nossa sala este ano?", "quando vamos decidir o nome da sala?", “queremos escolher o nome da nossa sala". Tendo por base estas questões, foi proporcionado um momento de diálogo com as crianças, em que as mesmas tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias, enquanto as educadoras-estagiárias escreviam no quadro branco as sugestões partilhadas. Finalizada a votação (Figura 3), o nome escolhido foi “Os Detetives".

Figura 3

Momento de eleição do nome da sala: Os Detetives



A partir desta escolha, houve toda uma discussão acerca do papel de um detetive e qual seria a importância dele no contexto da sala de atividades. Obtiveram-se respostas como por exemplo: “é uma pessoa que procura coisas” (J, 5 anos), “quando as pessoas estão perdidas, ele tenta encontrá-las” (M, 6 anos), “é uma pessoa parecida com um polícia” (F, 5 anos), demonstrando conhecimentos prévios acerca do papel de um detetive e interesse na sua inclusão em atividades/propostas futuras.

De forma às crianças se sentirem mais envolvidas no contexto educativo e verdadeiros “detetives”, cada criança elaborou um cartão de identificação de detetive (Figura 4), sendo que usariam todas as vezes que explorassem novos “conteúdos”. O cartão de identificação continha os seguintes elementos: nome, idade, nacionalidade, foto e a impressão digital da criança.

Figura 4

Elaboração dos cartões de identificação de detetive

Como foi um dos primeiros contactos das educadoras-estagiárias com o grupo, este mostrou-se agitado e com alguma dificuldade em manter a atenção, tal era a agitação,

dificultando a tarefa de escutar as propostas de exploração para esse dia. Aliado a esta situação e de forma a ultrapassá-la, a díade apresentou uma pequena caixa ao grupo, que funcionaria como a caixa de correio da sala, em que um terceiro interveniente (anónimo) através de cartas, lançaria desafios e propostas de trabalho, todos os dias, de modo que o grupo se sentisse motivado em concluir o desafios e propostas com sucesso.

É importante mencionar que todas as atividades implementadas durante a PES, foram desenvolvidas tendo em conta os interesses e as necessidades do grupo observadas, não só pelas educadoras-estagiárias como também com o auxílio da educadora cooperante, uma vez que já acompanhava o grupo em anos anteriores, e possuía um conhecimento profundo do mesmo. Assim, realça-se uma grande importância dos momentos de partilha e cooperação entre as educadoras-estagiárias e a educadora cooperante que ocorriam com regularidade, uma vez que o objetivo geral passava por proporcionar momentos de aprendizagem transversal e holística a todas as crianças.

Já numa fase II da MTP, foi lançada uma proposta às crianças através do jogo (cf. Capítulo I) "Quem é Quem?", onde numa primeira parte as mesmas foram desafiadas a escrever num papel branco algumas informações como: nome, idade, cor preferida, o que mais/menos gostam de fazer e o que gostariam de aprender e descobrir. Dado que eram crianças pequenas, as educadoras-estagiárias auxiliaram na escrita. Na segunda parte do jogo, as educadoras-estagiárias, à vez, leram os papéis escritos pelas crianças, sem nunca mencionar o nome da criança em causa e as restantes tiveram de adivinhar qual o nome correspondente de acordo com aquelas características/gostos. O objetivo deste segundo momento, passava por perceber até que ponto as crianças se conheciam umas às outras e qual a importância de se conhecerem, para conseguirem manter uma ligação saudável no ambiente educativo, ajudando-se mutuamente. Com o jogo, pretendia-se não só compreender os interesses do grupo, mas também, partir para a elaboração de uma planificação adequada aos conteúdos que o grupo revelava um maior interesse, proporcionando assim uma aprendizagem holística e diversificada.

Através deste jogo foi possível perceber o conhecimento que cada um tinha dos

restantes elementos do grupo, pois rapidamente adivinhavam qual a criança que era descrita pela educadora-estagiária. Da mesma forma, se entusiasmavam quando as atividades eram desenvolvidas com a participação da família, e de igual modo era interessante verificar a forma como se envolviam diariamente em pequenos aspetos do dia a dia. Assim, pareceu-nos fundamental também, promover o conhecimento das famílias umas das outras (cf Capítulo II). É essencial referir, no entanto, que foram salvaguardados os cuidados necessários na abordagem do tema, uma vez que existiam situações de fragilidade nas famílias de algumas crianças pois não queríamos provocar constrangimentos.

Já numa fase III da MTP, na execução de atividades, dando continuidade à descoberta das famílias das crianças do grupo, com base no "Livro da família" de Todd Parr, que aborda diferentes tipos de famílias, dando ênfase à importância que cada uma tem à sua maneira e que todas devem ser celebradas foi apresentado um Teatro de Fantoches. Foi criado um cenário de suspense com uma música de fundo, que surgia de uma caixa/casa e que surpreendeu as crianças quando estas entraram na sala. Durante o teatro, uma das educadoras estagiárias ficou dentro da casa, apresentando os fantoches enquanto a outra educadora-estagiária participava com as crianças no diálogo com as personagens, incentivando-as a responder às questões que iam sendo colocadas. Esta atividade insere-se na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística e no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro pois trata-se de "uma ação de representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer" (Lopes da Silva et. al, p.52).

Figura 5

Teatro de fantoches e post-its com as famílias

Com esta atividade pretendeu-se abordar o conceito de "Família" e a importância que esta representa e as crianças puderam perceber que tal como os seres humanos, os animais também têm família. Este assunto gerou alguma discussão, sobre quem são os elementos da família, famílias grandes e famílias só com dois elementos. Enfim, chegaram à conclusão de que todas as famílias eram diferentes, em costumes, características…, mas que todas eram importantes. No final da apresentação, cada criança foi convidada a desenhar a sua família, num post-it colorido, colando-o na "casa" dos fantoches (Figura 5). Uma vez que o grupo

demonstrou interesse em guardar a “casa”, esta passou a integrar as brincadeiras na sala de atividades.

Após a integração da "casa", foi percetível o ânimo e a alegria das crianças em contactar com a mesma, uma vez que permitia a dramatização de histórias imaginárias e criativas entre elas. Foi gratificante observar que um cenário construído com uma finalidade educativa (realização do teatro) teve sucesso e foi possível alargar-se às brincadeiras das crianças. Com isto a criança "assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações "reais" ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos" (Lopes da Silva et al., 2016, p.52).

Outra ação desenvolvida com o grupo de crianças, dado o seu interesse por atividades sensoriais e que envolvessem cores, foi uma atividade, recorrendo à metodologia ativa: rotação por estações, para que livremente as crianças conseguissem explorar diferentes materiais e entrar na magia das sensações (Figura 6). Antes da atividade iniciar e fora da sala de atividades, foram explicados os cuidados a ter e a importância de zelar pelo uso correto dos materiais para que numa próxima pudessem ser realizadas novas atividades. Apesar do grupo já estar habituado a esta dinâmica sensorial, foi explicado o objetivo das diferentes estações, bem como os materiais dispostos em cada uma delas.

A atividade estava organizada em três estações. A primeira estação designada “Arte Gelada”, tinha como objetivo a realização de construções 3D, com uma pasta que as crianças produziram com espuma de barbear e cola branca. O facto de ter existido um contacto direto com os materiais, com o auxílio das educadoras-estagiárias e restante equipa educativa, permitiu um maior envolvimento e dinâmica na atividade por parte das crianças.

Na segunda estação denominada “Película Aderente”, as crianças deram largas à imaginação, experimentando diversas técnicas com tintas, na película aderente, permitindo criar produções fantásticas. De realçar que as tintas se encontravam ao dispor das crianças consoante o gosto pessoal. Após reflexão da díade acerca desta estação, a mesma registou como aspeto a melhorar numa próxima, a quantidade e a distribuição das cores no local. As

cores encontravam-se em pequenos recipientes de plástico, para que não houvesse desperdício, contudo, o facto de serem recipientes pequenos influenciou na dinâmica da atividade, uma vez que era necessária a reposição de tintas constantemente, o que quebrou alguns momentos de auxílio das educadoras-estagiárias perante outras crianças sendo que tinham de interromper para resolver esse aspeto. Contudo, houve colaboração por parte das crianças mais velhas que já conseguiam colocar tinta nos respetivos recipientes e, portanto, facilitou todo o processo envolvente.

O facto de ter sido dada liberdade total (de acordo com as regras estabelecidas) para a exploração da película aderente, permitiu que houvesse resultados fenomenais.

Figura 6

Atividades sensoriais para a exploração das cores

A terceira estação consistia na “A Magia da Digitinta”, onde houve a transposição da produção elaborada na mesa para uma folha branca, observando aí o resultado obtido. Nesta estação as crianças tiveram a oportunidade não só de explorar como também de perceber como é que se faz a pasta da digitinta. Isto só foi possível porque os materiais estavam expostos na mesa, o que fomentou a autonomia da criança em realizar sem auxílio do adulto, uma nova "pasta" quando aquela estivesse a terminar.

Figura 7

Atividade sensorial dos vulcões

A terceira ação, que a seguir se descreve, partiu do interesse e da curiosidade demonstrado por parte do grupo em explorar mais sobre a temática dos vulcões (atividade proposta pelo par pedagógico). Partindo do interesse dessa temática, antes de se passar à atividade experimental (realizada mais tarde pela outra educadora-estagiária) preparou-se uma atividade sensorial (Figura 7), promovendo e estimulando a utilização de todos os sentidos. Nesta atividade foram utilizados alguns materiais que, mais tarde contribuíram para a atividade experimental do vulcão.

Mais uma vez foi utilizada a técnica da "Rotação por Estações" (cf. Capítulo I), organizando-se o espaço em quatro estações, uma dedicada à areia, outra à terra, outra à argila e a última com almofadas térmicas. De modo a existir uma sequência entre as estações, e para que todos pudessem experimentar todas as sensações, o grupo foi dividido em quatro. Quanto às estações, para que as mesmas estivessem organizadas, e fossem facilmente identificadas pelas crianças, foram divididas com fita cola branca colada no chão. Em cada das estações estava o material a explorar, em quantidade suficiente, vendas para os olhos (uma vez que as crianças estavam vendadas para suscitar ainda mais interesse) e ainda cinco cadeiras, para que em algumas das estações as crianças pudessem optar por explorar com diferentes partes do corpo (e.g. mãos, pés). Com isto, foram inúmeras as reações positivas das crianças, uma vez já quando é para envolver as mãos numa atividade é criado um clima de excitação positiva na sala, ainda para mais envolvendo os pés, algo que as crianças não

estavam habituadas.

Estas duas últimas ações inserem-se na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística e no Subdomínio das Artes Visuais (Lopes da Silva et. al,2016), sendo uma das preferências do grupo.

Relativamente à última fase da MTP segue-se o momento de divulgação e partilha do projeto que é fruto de todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto "Os detetives" em que foi possível desmistificar ideias e alargar horizontes. Desta forma, as famílias fizeram questão de estar presentes e observar as competências adquiridas pelos seus filhos, assim como todos os momentos de aprendizagem que foram proporcionados. O feedback das mesmas foi bastante positivo, envolveram afincadamente no processo educativo das crianças, semdo como um facilitador no processo de aprendizagem das mesmas.

Para além de ter sido proporcionado um momento de exploração das diversas atividades desenvolvidas, foi notória a boa relação existente com a educadora cooperante e entre os pais, o que é um fator positivo no crescimento e na aprendizagem das crianças (Figura 8).

Figura 8

Momentos da divulgação

De referir que em todas as etapas da PES na EPE a avaliação foi de caráter formativo. De acordo com o Decreto-Lei 241/2001 (2001), um educador deve avaliar "numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo" (p.5573). A avaliação tem como objetivo auxiliar e desenvolver o currículo de forma flexível para ajudar no crescimento e desenvolvimento da criança. O facto de alguma criança não corresponder aos níveis estipulados pelo currículo, não faz com a que a mesma seja excluída, mas que o currículo se adapte às necessidades da mesma, proporcionando momentos de evolução na sua aprendizagem e assim desenvolver as capacidades necessárias (Cardona et al., 2021).

A avaliação esteve presente em várias ações desenvolvidas pelas crianças, não apenas no contexto escolar, mas também no seu quotidiano. Cardona et al. (2021) afirma que em Portugal, o contexto da EPE é aberto, ou seja, permite que apesar das diferenciações existentes haja aceitação e valorização de todas as crianças. Apesar dos critérios de avaliação serem meramente influenciados pelas OCEPE, os objetivos podem ser reformulados, de forma que o educador seja capaz de estar à altura do percurso realizado pela criança.

Durante o processo da avaliação foi necessário ter conhecimento dos pressupostos teóricos, sendo que devem foram aplicados tendo em conta o contexto onde foi desenvolvida a PES. De forma a desenvolver e potenciar a prática pedagógica, a avaliação surgiu como melhoria nas ações desenvolvidas, respeitando os interesses e necessidades das crianças. O objetivo de avaliar passou por desenvolver o currículo de forma flexível, adaptando às várias necessidades de cada criança e do grupo em questão, para que nas ações desenvolvidas posteriormente pudessem ser aplicadas estratégias adequadas.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Referente à prática pedagógica explorada no 1º CEB, a mesma foi implementada através da MTP nas várias unidades de aprendizagem: Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Artística e ainda, as TIC. É fundamental mencionar que ao longo da prática, foram respeitados os vários ritmos de trabalho de cada aluno, bem como as suas necessidades e interesses específicos, tendo em conta o DL n. º54/2018 (2018) quando refere que as "medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais" (p. 2921).

Nas duas primeiras semanas da PES, a díade priorizou a observação sistemática e identificou interesses e necessidades da turma, pensando em estratégias adequadas para colmatar essas necessidades, bem como envolver ao máximo as crianças nas atividades para que fosse possível captar atenção de todos os alunos. A partir da terceira semana, a díade realizou planificações com várias unidades de aprendizagem, seguindo uma dinamização gradual e alternada entre o par pedagógico, capaz de promover um trabalho colaborativo ativo e autónomo (Ribeiro, 2022). É importante destacar o papel das unidades de aprendizagem ao longo da PES que assumem um caráter flexível e de articulação curricular (Diogo, 2010).

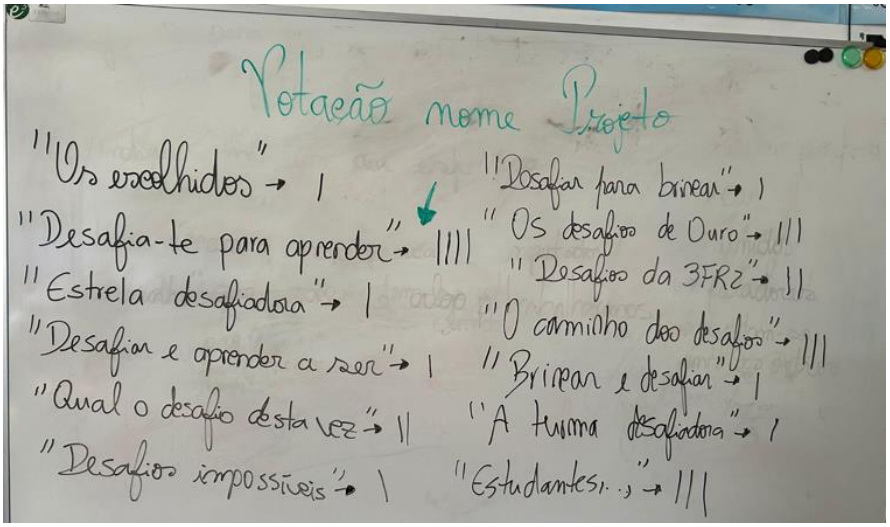
A chegada à escola cooperante possibilitou o primeiro contacto com os 24 alunos, crianças matriculadas no 3º ano de escolaridade, sendo que o diálogo foi o meio de excelência para a iniciação do desenvolvimento proximal, tal como referido anteriormente na teoria de Vygotsky (Yudina et al, 2009). A gamificação foi ainda a metodologia ativa escolhida para a realização do jogo do saco. Nele foram colocados os nomes dos alunos e, cada um deles, aleatoriamente, retirou do saco um papel que continha o nome de um colega. De seguida, numa folha branca A4, individualmente, os alunos desenharam e escreveram três características, podendo ser físicas e/ou gostos pessoais. Em grande grupo, respeitando a sua vez, cada criança apresentou o resultado do seu trabalho (escolha de 3 características), colocando questões relacionadas com o colega em questão, ao grupo-turma. O objetivo deste

pequeno desafio passou por identificar qual o aluno que estava representado no papel e perceber a relação existente entre a turma.

Num momento posterior, iniciando-se assim a fase I da MTP, a díade recorreu à aplicação Mentimeter. Através desta ferramenta educativa digital, os alunos tiveram a oportunidade de escrever várias temáticas que suscitassem o seu interesse e curiosidade. Com esta recolha individual e coletiva, tornou-se mais facilitador para o par pedagógico a iniciação de um projeto dinâmico e construtivo, de modo que o mesmo fosse significativo e transversal a todos os alunos.

Figura 9

Votação para a eleição do nome do projeto



Após votação (Figura 9), surgiu o projeto "Desafia-te para Aprender" que veio dar consistência à fase II da MTP (escolha de nome para o projeto e início das atividades) onde os alunos demonstraram, através dos nomes escolhidos, um especial interesse por atividades de descoberta que suscitassem curiosidade, possibilitando o desenvolvimento de diferentes áreas de competências do PASEO (2017) como o pensamento crítico e pensamento criativo, o desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal e o raciocínio e resolução de problemas.

Com o projeto “Desafia-te para Aprender” realizaram-se diferentes aprendizagens, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor cooperante, no processo de evolução dos alunos, desenvolvendo competências e superando dificuldades sentidas. Uma das fragilidades da turma observadas nas primeiras semanas, sentia-se na ausência de alguma concentração dos alunos na sala de aula, elemento pouco facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Esta constatação menos positiva, tornou-se um desafio para as estagiárias que encontraram 3 estratégias para a motivação escolar destas crianças. Foram elas: o Semáforo magnético, a Caderneta e o “Cientista Maluco”.

Iniciando com o Semáforo magnético, as mestrandas colocaram-no numa das paredes da sala de aula. Naturalmente, existiu um momento de diálogo onde foi explicado qual o seu objetivo e as vantagens da sua utilização. O semáforo também se tornou numa espécie de jogo/gamificação entre os próprios alunos, no sentido de os poder ajudar a melhorar o seu relacionamento interpessoal e comportamental, refletindo-se no próprio clima de sala de aula. Os alunos passaram a compreender que se o ambiente educativo incluir a participação de cada um na sua vez respeitando as ideias de todos, seria benéfico na sua aprendizagem. No Semáforo magnético foram colocados ímans (com o respetivo rosto dos alunos na cor correspondente), que iria variando consoante o comportamento.

A Caderneta (Figura 10) surgiu através de uma observação sistemática, onde foi possível identificar um gosto pormenorizado da turma por colecionar cromos para suas cadernetas. Descoberta a curiosidade, a díade otimizou este interesse para trabalhar a motivação dos alunos na sua aprendizagem, tal como já foi mencionado no capítulo II. Partindo deste interesse específico, foi criada uma caderneta para cada um dos alunos, sendo que a conquista de cromos acontecia consoante os seguintes critérios de sucesso: organização individual, desafios propostos e tarefas realizadas de forma individual e em grupo.

Figura 10

Capa da caderneta "Desafia-te para Aprender" e exemplo de uma das páginas

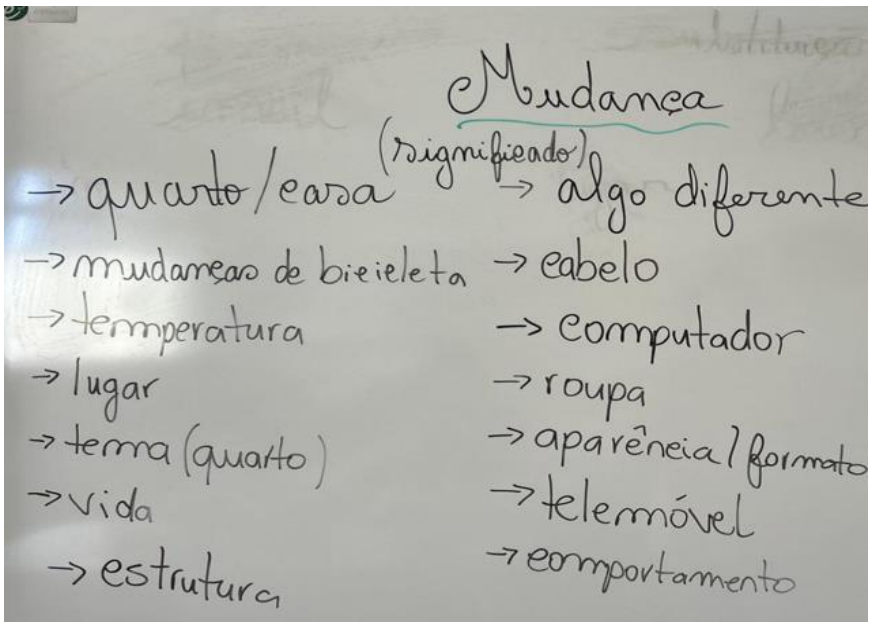
O "Cientista Maluco" surge como um terceiro interveniente — foco de concentração e fator de suscitação de interesse — nas atividades apresentadas aos alunos durante todas as ações. Este aparece não só através de vários meios de comunicação (email, carta, texto informativo), mas também com desafios e questões que lançava no início de cada atividade. Desta forma, era o "Cientista Maluco" quem fazia a breve contextualização dos conteúdos colecionados nas AE.

Entrando na fase III da MTP foram executadas inúmeras atividades pedagógicas, sendo que a mestranda selecionou três, que passará primeiramente a elencar e posteriormente a desenvolver e refletir sobre cada uma delas. É de realçar que em todas as atividades esteve presente a Área Curricular do Português. No que diz respeito à primeira, esta inseriu-se no âmbito do Ensino Experimental das Ciências - Área Curricular de Estudo do Meio - Domínio da Natureza (transformações reversíveis). Na segunda trabalhou-se de forma interdisciplinar as Áreas Curriculares de Matemática (Domínio da Geometria e Medida), de Educação Artística (Artes Visuais) e de Educação Física. Já na terceira e última atividade reforçou-se a Área Curricular do Estudo do Meio, dando particular atenção, dentro do Domínio da Natureza (reprodução e alimentação dos seres vivos).

A mestranda passará de imediato à fase de desenvolvimento de cada uma das atividades supramencionadas. Numa primeira atividade, os alunos receberam uma carta que continha um pedido de ajuda por parte do "Cientista Maluco". A mesma surgiu em forma de desafio, sendo ele designado de "Mudanças necessárias e importantes". De modo a existir uma contextualização do conceito "mudança", dinamizou-se um diálogo em grande grupo, onde os alunos partilharam as suas ideias acerca do que entendiam pela palavra e os diversos sentidos que a mesma poderia conter (Figura 11). Foram várias as interpretações, desde a mudança de quarto/casa até à mudança de comportamento, associando ainda a outros contextos do seu quotidiano.

Figura 11

Registo das ideias sobre o conceito "Mudança"



Estando a díade atenta aos gostos e motivações dos alunos, aperceberam-se da vontade de poder realizar mais atividades em grupo. Deste modo, através do modelo de Rotação por Estações (cf. Capítulo I), os alunos dividiram-se em grupos sendo que cada grupo foi distribuído pelas três estações existentes na sala de aula tendo sido trabalhado os conceitos de fusão, dissolução e evaporação, nas diferentes bases. Em cada uma das estações estavam

disponíveis vários materiais para a realização da tarefa, o que permitiu que cada grupo encontrasse as suas próprias conclusões.

De modo a acompanharem o processo da mudança da água, experienciadas nas diferentes estações, os alunos tiveram ao seu dispor uma carta de planificação que permitiu orientá-los, organizando o seu pensamento e desenvolvendo procedimentos que os levassem a investigar. Tendo em conta os princípios construtivistas que permitem ao aluno questionar-se e questionar os outros, a mestranda destaca Rocha (2015) que afirma a oportunidade do aluno para comunicar com os que o rodeia, podendo partilhar ideias e informações.

Figura 12

Estação da dissolução

Na estação da fusão, o material disponível consistia em: pedras de gelo, palhinhas e papel de alumínio, sendo que o objetivo era perceber a técnica mais eficaz para derreter o gelo. Parte do grupo utilizou as palhinhas para soprar; outra parte embrulhou o gelo no papel de alumínio e confrontaram o resultado, chegando a novas conclusões. Na estação da dissolução, escolheu-se como material, os seguintes condimentos: azeite, farinha e canela (Figura 12). Os alunos observaram e refletiram acerca dos condimentos que foram mais rápidos a dissolver e a causa que provocou as diferentes reações. A última estação, a da evaporação, realizou-se com tecidos de várias texturas e um secador. Os alunos tiveram a oportunidade de descobrir, outra forma de secagem, uma vez que nem todos experimentaram

o uso do secador. Vários recorreram à luz solar, visto que as amplas janelas da sala de aula eram de fácil acesso.

Nesta atividade foi possível trabalhar com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (cf. Capítulo I) uma vez que os grupos se auxiliaram uns aos outros, existindo cooperação e empatia entre todos, sendo o sucesso de um, o sucesso de todos, na realização das atividades propostas.

No sentido de promover uma melhor organização, os grupos rodavam pela ordem dos ponteiros do relógio e de acordo com o tempo estabelecido inicialmente em cada posto. Importa referir que o tempo foi flexível, uma vez que nem todos os alunos apresentavam o mesmo ritmo de trabalho, mas todos foram respeitados para que fosse possível concluir as atividades com sucesso. É de destacar que a ajuda entre os pares foi visível em todas as atividades, sendo uma mais-valia na heterogeneidade existente da turma cooperante, mas também uma realidade encontrada no contexto atual das escolas. Na realização das diferentes atividades experimentais relacionadas com os diferentes estados físicos da água foi fantástico observar o brilho no olhar das crianças nos momentos de descoberta e aprendizagens realizadas de forma lúdica e divertida.

A escolha da segunda unidade de aprendizagem recaiu numa atividade que envolveu a Área Curricular da Matemática, sendo esta uma das áreas de preferência dos alunos, tendo sido revelado às mestrandas, logo na fase inicial da PES. O Domínio da Geometria e Medida (ângulos), foi ao encontro das orientações do professor cooperante, assim como todas as opções curriculares inscritas nas diferentes unidades de aprendizagem exploradas ao longo de toda a PES.

Tendo em conta que o diálogo é um elemento fulcral na aprendizagem (cf. Capítulo I) foram discutidos, em grande grupo, a existência de vários ângulos diferentes e as respetivas medidas. Nesta discussão valorizou-se não só aquilo que os alunos visualizaram no vídeo, mas também os seus diferentes conhecimentos prévios. Após a visualização do vídeo, os alunos foram desafiados a preencher individualmente um guião com vários espaços lacunares no

sentido de verificar se houve ou não a assimilação de conhecimentos transmitidos pelo vídeo e a associação dos ângulos às medidas correspondentes.

De seguida, os alunos foram organizados em grupos e passaram a uma fase da aula mais prática e motivadora. Com vários materiais distribuídos pelas mesas (cartolinas, cotonetes, pincéis, tintas e luvas de plástico), metade dos grupos construiu relógios e a outra metade, círculos cujo objetivo foi identificar vários ângulos, de acordo com as indicações (Figura 13). Os grupos que construíram os relógios, para além de identificarem ângulos (usando os ponteiros) tiveram de associar as diferentes horas aos ângulos correspondentes.

Figura 13

Momento de construção dos relógios

Uma vez que os alunos demonstravam interesse pela Educação Física, nomeadamente por atividades realizadas no espaço exterior da instituição (campo de futebol), chegou a hora de realizar alguma atividade física consolidando os conteúdos trabalhos na Área Curricular da Matemática. No primeiro jogo realizado em duplas e através de movimentos corporais, os alunos exploraram ângulos em diversas posições, semelhante ao tradicional jogo “ABC Corpo” (Figura 14). Realçando que a representação foi feita consoante as características dos ângulos, ou seja, não era esperado que os alunos conseguissem reproduzir, com rigor, um ângulo de

30º, mas que entendessem que equivalia a um ângulo agudo, portanto, teria de ser mais fechado.

Figura 14

Construção de ângulos recorrendo ao próprio corpo

Num segundo momento, ainda relacionado com os ângulos e com atividades de Educação Física os alunos realizaram um jogo de corridas. Dispostos em linha horizontal, e antes do jogo iniciar, cada aluno retirou um papel de um saco, sendo que o mesmo continha vários tipos de ângulos (agudo, reto, obtuso, giro e raso). A díade encontrava-se no centro do campo de futebol e, intercaladamente, dizia em voz alta a amplitude de um ângulo, sendo que consoante a amplitude dita, os alunos com a respetiva medida do ângulo tiveram de correr o mais rápido que conseguissem até ao centro do campo. Em suma, com esta dinâmica pretendeu-se não só estimular um raciocínio mais eficaz, como também, realizar atividade física.

Referente à terceira unidade de aprendizagem e aliado ao "Cientista Maluco", (terceiro foco de concentração e interesse), quando os alunos chegaram à sala de aula foram surpreendidos com um áudio vindo do computador, com instruções para a realização da atividade proposta. Ao ouvir a mensagem do "Cientista Maluco", o mesmo questionou a turma

se gostariam de aprender curiosidades acerca dos animais, nomeadamente acerca da reprodução e alimentação.

Após uma resposta positiva por parte dos alunos, os mesmos dividiram-se em grupos, sendo que cada aluno em cada grupo tinha uma peça de um puzzle com uma cor diferente (amarelo, verde, vermelho e azul) e com a reprodução e a alimentação de um animal diferente. Numa fase inicial, cada aluno leu cuidadosamente o que estava escrito na peça do puzzle, assimilando o máximo de informações possíveis. De forma auxiliar este processo, os alunos utilizaram uma folha, onde colocaram as informações que consideravam mais relevantes (Figura 15). Após essa recolha de informações, os alunos juntaram-se em diferentes grupos de acordo com a mesma cor da sua peça do puzzle, ou seja, formaram-se quatro grupos de especialistas representados por cada cor diferente. Neste espaço de aprendizagem partilharam ideias, sugestões, conhecimentos e curiosidades, de acordo com o conteúdo do seu cartão, tornaram-se "especialistas" no conteúdo correspondente à sua peça do puzzle. Os alunos retomaram aos seus grupos iniciais (de base) e as peças de quatro cores diferentes voltaram a juntar-se. Cada aluno "especialista" (na sua cor- conteúdo específico na sua peça do puzzle) ensinou os seus colegas de grupo. No final, todos aprenderam com todos.

Figura 15

Momento de leitura e registo

Para assegurar a existência de aprendizagens significativas através da utilização deste método de AC, no final foram lançadas questões dos diversos temas para avaliar formativamente a existência da compreensão e consolidação do tema. Caso fosse necessário, havia um tempo destinado para o esclarecimento de possíveis dúvidas, o que de facto veio acontecer, uma vez que foi notória alguma dificuldade em trabalhar com base no método dos puzzles (cf. Capítulo I). Esta constatação deveu-se ao facto de ter sido o primeiro contacto da turma com um método formal de AC, tão dinâmico, mas com um elevado grau de exigência para alunos que não estão familiarizados. Ainda assim, foi dada total abertura do professor cooperante para se dinamizar aulas mais inovadoras, tornando o espaço de aprendizagem dos seus alunos num "laboratório pedagógico" de todos e com todos!

Relativamente à última fase da MTP, momento de divulgação e partilha do projeto, o mesmo surgiu a partir de interesses e sugestões da turma, num diálogo proporcionado pela díade. Torna-se fulcral mencionar que os trabalhos e tarefas realizados pelos alunos, eram diariamente publicados através da aplicação ClassDojo. Desta forma, as famílias tinham acesso diário conseguindo acompanhar o projeto elaborado, bem com as atividades que nele estavam inseridas.

A Divulgação do projeto "Desafia-te para Aprender" foi realizada, tendo em conta a "voz dos alunos". Foi seu desejo dispor os seus trabalhos nas mesas da sala de aula, permitindo que as famílias circulassem livremente e observassem as tarefas elaboradas pelas crianças ao longo da dinamização do projeto. Importa salientar que os alunos foram os "guias" durante a apresentação, fazendo questão de se manter por perto das famílias. Felizes, com adrenalina positiva e elevada motivação, os alunos explicaram detalhadamente cada atividade desenvolvida e o sentimento vivido em cada uma delas. Foi possível ter as famílias presentes, devido à comunicação recorrente na aplicação ClassDojo, escolhendo uma data consensual para todos. Esta Divulgação permitiu apresentar todas as produções realizadas pelos alunos, valorizando todo o trabalho e dedicação uma vez que "o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte" (Tavares, 1992, p.54).

Para além da proposta sugerida pelos alunos, as estagiárias propuseram incluir na divulgação uma atividade dinâmica e diferenciadora pela ludicidade e aprendizagem conjunta entre pais e filhos (Figura 16). A Caça ao Tesouro foi um momento marcante para todos que nele participaram. Desta forma foi possível estabelecer mais um momento de proximidade entre a escola e a família.

Figura 16

Caça ao tesouro em família

Em todas as etapas do projeto, o processo de avaliação foi de caráter formativo, permitindo refletir sobre as competências desenvolvidas, os objetivos alcançados, as dificuldades sentidas e os aspetos a melhorar. Através de várias trocas de ideias com o professor cooperante, foi possível analisar todas as unidades de aprendizagem desenvolvidas

no sentido de serem proporcionados momentos significativos e transversais a todas as áreas curriculares, tornando a inter e transdisciplinaridade o foco das ações desenvolvidas.

Realizando uma reflexão final após o projeto desenvolvido, a mestranda destaca as potencialidades dos alunos, tendo por base os interesses e necessidades dos mesmos. Assim, foi possível realizar diferentes atividades, abordando inúmeros conteúdos, alicerçado em desafios, algo que motivou a turma desde o primeiro dia da PES. Em consonância, o ensino exige ações contextualizadas que permitam a criação de momentos diferenciados, facilitadores do processo de ensino aprendizagem da criança (Balancho & Coelho, 1996).

Em jeito de conclusão e avaliando o percurso realizado evidencia-se que "apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas" (Decreto-Lei nº55/2018, 2018, p.2929), dá sentido ao seu percurso pedagógico.

Com a realização deste subcapítulo foi possível refletir acerca das ações desenvolvidas e de possíveis aspetos que tenham sido menos positivos, requerendo uma constante aprendizagem comprometida com a exigência do que é ser um profissional da educação.

METARREFLEXÃO

Na reta final de um curso de mestrado que habilita ao perfil de dupla docência na EPE e 1.º CEB, torna-se fulcral refletir no percurso formativo tão desafiante para a mestranda, uma vez que transforma o sonho de ser uma profissional da educação, em realidade.

Com poucos anos de idade, a mestranda brincava com as bonecas e explorava jogos de tecnologia educativa, cuja temática já se debruçava sobre cuidados a ter no crescimento e na educação das crianças. O sonho foi-se mantendo e tornando-se cada vez mais real, visto que passou a aplicar o conhecimento adquirido no tempo que dedicava a cuidar das suas primas mais novas. A sua ambição de ajudar e fazer crescer crianças felizes, permanecia, ganhando, cada vez mais certeza, em fazer da Educação o seu projeto de vida profissional.

A entrada para o Ensino Superior, tornou claro um futuro próximo de concretização dessa ambição pessoal e profissional. Cada vez mais perto de atingir o seu sonho, a mestranda foi ultrapassando medos e inseguranças, lançando-se a novos desafios, capazes de proporcionar momentos essenciais de aprendizagem, atingindo a fase finalíssima de um dos capítulos mais bonitos da sua vida.

Após um percurso extenso e desafiante experienciado ao longo da PES, tornou-se fundamental para a mestranda refletir sobre todo o trabalho realizado e analisar a importância que o mesmo terá para o seu futuro pessoal e profissional. Deste modo, destaca-se a relevância da metodologia de IA, capaz de orientar na resolução de questões-problema iniciais, potenciando uma aprendizagem significativa, valorizando não só os interesses e as necessidades do contexto, como também promovendo um novo olhar face aos desafios e às dificuldades surgidas.

Ao longo de todo este percurso, e tendo em conta que a maior preocupação da mestranda passou por responder às inúmeras exigências da escola atual, a mesma procurou construir conhecimento e desenvolver competências fulcrais com todas as crianças, adotando

uma postura flexível, capaz de dar liberdade à criança para ser o agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Em ambos os contextos, foi dada à mestranda a oportunidade e liberdade de colocar em prática todas as ações pretendidas, respeitando sempre os interesses das crianças, sendo que nunca foram colocados entraves na realização de atividades. Deste modo, foi percetível a importância do profissional de educação, visto que desempenha um papel essencial no quotidiano das crianças, capaz de ser a maior motivação na aprendizagem das mesmas, fomentando uma relação próxima de confiança.

Apesar de na fase inicial a mestranda ter demonstrado particular interesse pela EPE, ao experienciar de forma motivadora e significativa, as vantagens de ambas as valências, tornou-se claro a possibilidade de planificar e realizar atividades dinâmicas, inovadoras e atrativas em qualquer dos contextos educativos. Este percurso foi assim proporcionador de aprendizagens a vários níveis, nomeadamente, científico, teórico, didático e pedagógico que reforçaram o desenvolvimento de um perfil duplo docente.

Importa também refletir sobre outros aspetos preponderantes durante a prática, nomeadamente a preocupação de chegar a todos os alunos e a cada um, requerendo à mestranda uma maior exigência nas questões da diferenciação pedagógica, incluídas na planificação das atividades. Deste modo, a insegurança e o medo de errar foram colocados de parte, dando lugar à confiança através de planificação de atividades criativas e abrangentes a todas as crianças, capazes de proporcionar aprendizagens significativas de forma holística e diversificada.

É de reforçar que o sucesso na concretização da PES foi possível devido ao trabalho colaborativo existente entre o par pedagógico, as professoras cooperantes, as professoras orientadoras da ESE (Supervisoras), assim como todos os intervenientes da escola cooperante, que permitiram não só a aquisição de novos conhecimentos perante a mestranda, como também, proporcionaram momentos que serão levados como exemplo de uma futura

profissional de educação. Não descorando o papel crucial das crianças ao longo de todo o percurso realizado.

Terminando esta etapa, a mestranda considera ter realizado uma PES desafiante e enriquecedora capaz de ter proporcionado experiências inigualáveis às crianças com que trabalhou, permitindo-lhe, num futuro próximo, e ao longo da vida, aprimorar a sua prática e construir novos capítulos memoráveis na sua vida pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Novas Áreas Curriculares. Ministério da Educação.

Abreu, M. (2004). *Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas.* As bases da educação (pp.2821- 291).

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez. ISBN:978-852-4 90922-1

Alarcão, 1., & Cunha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento.* Porto Editora.

Albuquerque, C. (2010). *Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz.* Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health, (39), 55-71.

Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto"PROCUR".* https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf

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

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos direitos da criança*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, motivar os Alunos.* Texto Editora.

Berger, G. (1992). *A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional.* Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 3(4), 23-36.

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

Campos, K. S. R., & Benedito, D. C. (2018). *Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. Revista Intercâmbio, 38,* 26-45.

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

Chiarro, S. D., & Leitão, S. (2005). *Psicologia: Reflexão e Crítica. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula*, pp. 350 - 357.

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

Day, C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro. R., Chung, F., Geremek. B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen. R., Suhr. M,W., Nanzhao, Z (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

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

Esteves, M. (2007). *Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento*. In Conferência do Estado de S. Paulo. Campus de Araraquara. https://www.researchgate.net/profile/Manuela_Esteves/publication/263963235_ Desafios_do_levantamento_de_necessidades_formativas_dos_professores_na_sociedade_ do conhecimento/links/0f31753c682c17ffce000000.pd

Fernandes, D. (2009). *A importância das escolas.* A Página da Educação, n.º 185, 84-85. http://hdl.handle.net/10451/5580

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. ISBN:978-972-31-1433-1

Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna* (4. ed). estampa.

Hamido, G., Azevedo, N. (2013). *Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares*. *Interações, 27*, 2. http://www.eses.pt/interacoes

Jesus, J. e Jota, T. (2019). *Challenges 19*. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8896/1/Challenges19%20_JP_TC.pdf.

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

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Graó.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la prática educativa*. Graó.

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.

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. ISBN: 978-972-742-466-5

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação Vol. 2* , 66-83.

Micheletto, I. & Levandovski, A., (2008). *Ação-Reflexão-Ação: Processo de Formação*. UENP. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf

Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo / Revista de Ciências das TIC na educação*, 41-50.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. Livraria editora Flamboyant.

Montessori, M. (2017). *A descoberta da criança: pedagogia científica*. São Paulo: Kírion.

Montessori, M. (2023). *O Método Montessori: um livro fundamental para pais e educadores*. Alma Livros.

Moreira, S. (coord.) (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular.* PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A Urgência de brincar e ser ativo.* Contraponto.

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. *Educação & Realidade, 44* (3), pp.1-15.

Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. https://www.centroolivais.com/wpcontent/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-emParticipa%C3%A7%C3%A3o.pd

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J.Oliveira-Formosinho, D.Lino, & S.Niza (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 70-96). Porto: Porto Editora.

Oers, B. V. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo.* Revista Noesis, (77),15-16.

Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: estudos sobre Educação.*

Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: Um caso na formação inicial de educadores. *ESTREIADIÁLOGOS, 5*(1), 35-46. https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. li/ Encontro Internacional de Formação na Docência (/NCTE}: livro de atas, pp. 286-295.

Rocha, C., D. (2015). *A praxis como foco da pedagogia construtivista: Planificar, agir e avaliar.* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Franssinetti].

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Roldão, M.C. (2004). Professores para quê? para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetctivas em Educação*, 95-120.

Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.* Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 94-103. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008

Sanches, 1. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção é educação inclusiva.* Revista Lusófona de Educação. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015

Santos, A. O., Oliveira, G. S., & Junqueira, A. M. R. (2014). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: O construtivismo em questão. *Itinerarius Reflectionis, 10*(2). https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.32621

Santos, J. C. (2013). Revista ABREU. *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa.*

Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2018). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.

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

Silva, J. (2020). *A importância da educação ambiental. Revista de Educação, 10*(2), 45-60. https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos19/23229344.pdf

Silva, M. O. E. (2004). *Reflectir para (re) construir práticas.* In *Revista Lusófona da Educação, 4*, 51-60.

Silveira, E. L. D. (2013). *O perfil do professor do século xxi: uma reflexão necessária.* Revista de Educação Dom Alberto, 3(1), 32-42.

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

Sousa, J. & França, A. (2014). *Que avaliação na educação de infância?.* Interacções, 10(32), pp. 40-53. https://doi.org/10.25755/int.6347

Tavares, J. (1992). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Cadernos Cidine.

União Europeia (2020). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Serviço das Publicções da União Europeia, 1-40. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d5c4b523-db7b-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-pt

Vale, A., & Mouraz, A. (2014). *Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica*. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 87-105.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-339-2.

Yudina et al., (2009). *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis, 77*, 24.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas. (2021-2025). Projeto Educativo.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5569-5572. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5572-5575. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Séria I de 2018-07-06, 2918-2928. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o currículo básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975

Lei n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República, n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, 670-673. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, 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. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Plano Anual de Atividades. (2023–2024). Agrupamento de escolas.

UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de estágio

Eliana Ferreira Silva