

M

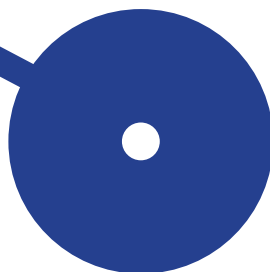
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Rita Teixeira da Silva

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Teixeira da Silva

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Doutora Joana da Silva Pinto

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996)

Há cinco anos, iniciei uma viagem que, sem dúvida, foi uma das maiores e mais desafiantes da minha vida. Hoje, concluo este percurso, que marca o início de uma nova etapa, repleta de amor, desafios e conquistas. Uma caminhada que será sempre lembrada pelas aprendizagens e pelo brilho no olhar dos mais pequenos, que tornam este caminho tão especial.

Ao longo deste trajeto, construíram-se laços sólidos de estabilidade e confiança, proporcionados por aqueles que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a superar cada obstáculo. Quero expressar a minha gratidão à minha família – aos meus pais, ao meu irmão, aos meus avós maternos e ao meu namorado – que foram o meu porto seguro em todos os momentos, partilhando comigo as alegrias e as dificuldades desta jornada. Esta conquista não é apenas minha, mas também deles, que sonharam e lutaram comigo em cada passo.

Aos meus amigos, que aliviaram este percurso com momentos de alegria e apoio incondicional, o meu mais profundo agradecimento por nunca me deixarem desistir, especialmente nos momentos mais desafiantes.

Ser Educadora/Professora é, para mim, um ato de amor e dedicação. É um caminho de aprendizagens constantes, onde cada aluno deixa marcas profundas e cada pequena vitória torna-se num marco inesquecível. É uma missão repleta de propósito e significado, que levo comigo com orgulho e gratidão, por isso, não posso deixar de agradecer às crianças que cruzaram o meu caminho e com as quais tive o privilégio de aprender, brincar e crescer. Foram elas que deram ainda mais sentido a este sonho e me moldaram enquanto pessoa e profissional.

Por fim, aos professores que fizeram parte desta caminhada, em especial às professoras orientadoras e aos professores cooperantes, o meu sincero agradecimento pelo papel que desempenharam na minha formação, foram eles que me ofereceram as ferramentas para crescer.

A todos vocês, o meu mais sincero e sentido OBRIGADA!

RESUMO

O presente relatório de estágio espelha o processo de formação da Prática Educativa Supervisionada, unidade curricular que se encontra no 2.º ano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de mestre, habilitando para um perfil duplo de formação. Este documento sintetiza o percurso e as ações desenvolvidos nos contextos educativos das PES, sustentados por referenciais teóricos e normativos que fundamentaram as práticas educativas.

Ao longo deste documento é revelada uma postura crítica e reflexiva, no qual se recorreu à Metodologia de Investigação-Ação no decorrer de todo o processo, procurando passar por todas as fases da metodologia: observação, planificação, ação e reflexão. Durante as ações pedagógicas desenvolvidas foram privilegiadas práticas educativas no qual a criança foi a construtora do seu próprio conhecimento, através de atividades que promovessem o trabalho cooperativo e colaborativo numa articulação de saberes, recorrendo à Metodologia de Trabalho de Projeto.

Importa, ainda, destacar a importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre a díade, as supervisoras e orientadoras, os docentes cooperantes, as auxiliares, as famílias e, acima de tudo, as crianças, que possibilitaram interações, momentos de partilha, de troca de experiências e novas aprendizagens, que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Perfil Duplo; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This internship report reflects the training process undertaken during the Supervised Educational Practice (PES), a curricular unit in the second year of the Master's in Preschool Education and Primary School Teaching. The successful completion of this unit leads to the attainment of a master's degree, qualifying for a dual-profile certification. This document synthesizes the trajectory and actions developed within the PES educational contexts, grounded in theoretical and normative frameworks that supported the educational practices.

Throughout this report, a critical and reflective stance is evident, guided by the Action-Research Methodology employed throughout the process. This approach adhered to all phases of the methodology: observation, planning, action, and reflection. During the pedagogical activities, emphasis was placed on educational practices where the child acted as the primary agent of their own learning. This was achieved through activities designed to promote cooperative and collaborative work, integrating diverse areas of knowledge and employing the Project-Based Work Methodology.

It is also essential to highlight the importance of cooperative and collaborative work among all stakeholders involved: the internship dyad, supervisors and mentors, cooperating teachers, assistants, families, and, most importantly, the children. These interactions fostered opportunities for sharing, exchanging experiences, and acquiring new knowledge. Such moments significantly contributed to both personal and professional growth, enriching the overall learning experience.

Keywords: Action Research, Dual Profile, Project-Based Work Methodology, Supervised Educational Practice

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotinas da Educação Pré-Escolar	40
--	----

INDICE DE ABREVIACOES, ACRNIMOS E SIGLAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AE– Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento de Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos  Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Fases da Metodologia IA	46
Figura 2 Texto poético interativo apresentado à turma.....	53
Figura 3 Folha de registo da informação recolhida pelas crianças.	53
Figura 4 Realização de tarefas gramaticais no quadro, em grande grupo.	54
Figura 5 Apresentação à turma de uma proposta para musicalizarem o poema	55
Figura 6 Ida a um canal televisivo para a apresentação da música.....	56
Figura 7 Atividade de construção da rosa-dos-ventos	59
Figura 8 Construção de uma bússola	60
Figura 9 Realização da atividade do PeddyPaper.....	62
Figura 10 Exposição de apresentação do Projeto da PES	63
Figura 11 Workshop de sensibilização para a poluição dos oceanos.....	66
Figura 12 Processo de pesquisa sobre os tubarões	68
Figura 13 Pesquisa autónoma, em casa, sobre os tubarões	69
Figura 14 Sessão de Educação Física – orientação espacial e lateralidade	70
Figura 15 Realização o painel ilustrativo do Mar.....	71
Figura 16 Resultado do painel ilustrativo do Mar com as informações recolhidas e trabalhos realizados.....	72
Figura 17 Espaço criado para a leitura do livro	73
Figura 18 Atividade de exploração e recolha de elementos da natureza	75
Figura 19 Atividade “Hotel das Formigas”	76
Figura 20 Guião e área de atividade “Pinta e Planta”	79
Figura 21 Guião e área de atividade “Micro-mundo”	79
Figura 22 Guião e área de atividade “Lâmpada da Lava”	80
Figura 23 Realização das atividades, em família	81

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Planificação n.º 3 de 1.º CEB

Apêndice B: Poema apresentado do *Genially* à turma

Apêndice C: Guião para preenchimento das informações recolhidas

Apêndice D: Capa do cd da música criada e interpretada pela turma

Apêndice E: Link acesso à música do spotify e ao *padlet* criado pela turma

Apêndice F: Versão final da música interpretada pelas crianças na rádio festival e na televisão

Apêndice G: Planificação n.º 4 de 1.º CEB

Apêndice H: Apresentação de slides de introdução à rosa dos ventos

Apêndice I: Recurso de auxílio à recolha de informações

Apêndice J: Processo de realização da rosa dos ventos

Apêndice K: Guiões para as atividades sobre o magnetismo

Apêndice L: *Padlet* criado com as crianças

Apêndice M: Planificação n.º 3 EPE

Apêndice N: Planificação n.º 4 da EPE

Apêndice O: Guião das cadeias alimentares e imagens dos animais

Apêndice P: Planificação n.º 7 da EPE

Apêndice Q: Link *padlet* criado com o grupo da EPE

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Modelo de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2: Modelo de Planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo 3: Modelo do Guião de Pré-Observação da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4: Modelo da Narrativa Colaborativa da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 5: Grelha de avaliação qualitativa sobre os processos de desenvolvimento na prática educativa supervisionada

Anexo 6: Processo de construção da rosa dos ventos

Anexo 7: Atividade da construção da bússola e realização do Peddy Paper

Anexo 8: Registo da atividade de pesquisa “Detetives Marinhos”

Anexo 9: Hotel das formigas – recolha de materiais

Anexo 9A: Hotel das formigas – Painel de informações recolhidas

Anexo 9B: Hotel das formigas – Painel de ilustrativos do formigueiro

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1 ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
1.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	24
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	33
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	33
2.1.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR	38
2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	48
3.1 PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	48
3.2 PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	64
METARREFLEXÃO	82
BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	92

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Com a conclusão deste 2º ciclo de estudos, obtém-se a qualificação profissional correspondente ao grau de mestre na especialidade de EPE e Ensino do 1º CEB, habilitando para a docência no perfil duplo nessas duas valências.

A formação profissional neste contexto tem como objetivo mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas educativas; construir atitudes profissionais através do saber fazer e agir, impactando a transformação da educação; coconstruir saberes profissionais via investigação e projetos; e desenvolver competências para a ação docente, integrando e articulando os níveis educativos da EPE e do 1º CEB.

Deste modo, o presente documento tem como objetivo apresentar e refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo das práticas vivenciadas durante a PES, valorizando os conhecimentos prévios adquiridos no 1º ciclo de estudos em Educação Básica e articulando-os com novos conhecimentos e competências emergentes das diferentes componentes do plano de estudos, culminando em aprendizagens significativas que fundamentaram a construção do saber profissional para a prática docente em ambos os níveis educativos.

Importante destacar a contribuição das professoras supervisoras institucionais, dos docentes cooperantes, do par pedagógico, das crianças e da comunidade educativa envolvida, que promoveram um ambiente de respeito, partilha, aprendizagem, entreajuda, cooperação e colaboração, imprescindível para o desenvolvimento da PES.

Consequentemente, com a conclusão deste 2º ciclo de estudos e o desenvolvimento da PES, iniciaram-se as primeiras experiências e aprendizagens com a instituição escolar, permitindo atingir objetivos quer a nível da formação profissional, quer pessoal.

Os processos de desenvolvimento da PES, os saberes contextuais, científicos, pedagógicos, técnicos, didáticos e de investigação foram indispensáveis para o sucesso das práticas educativas. Além disso, a fundamentação das práticas em referenciais teóricos, de acordo com observações sistemáticas e minuciosas, a elaboração de planificações flexíveis e as ações

desenvolvidas com vista a valorizar os interesses, necessidades e aprendizagens das crianças contribuíram para a construção e desenvolvimento da identidade profissional.

O presente relatório organiza-se em três capítulos e respetivos subcapítulos, culminando numa reflexão final sobre todo o percurso da PES. O primeiro capítulo contém um enquadramento teórico e legal comum às duas valências educativas e, posteriormente, um subcapítulo destinado às similitudes e especificidades de cada nível educativo, fundamentando toda a ação desenvolvida. O segundo capítulo apresenta a caracterização do contexto onde foi desenvolvida a PES, evidenciando as características do agrupamento, da instituição e as especificidades de cada nível educativo, incluindo dimensões da educação presentes nos diferentes contextos, interações, espaços, materiais e tempo. Ainda neste capítulo, é descrita a metodologia de Investigação-Ação, utilizada como estratégia de formação no contexto da prática docente. O terceiro e último capítulo integra a descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas nos dois contextos educativos, analisando e compreendendo os resultados obtidos, com um caráter reflexivo. Neste capítulo, mobilizam-se saberes do quadro teórico presente no primeiro capítulo e refletem-se sobre as práticas desenvolvidas no decorrer da PES, em cada um dos níveis.

Este documento finda com uma metarreflexão do percurso desenvolvido ao longo da formação profissional de perfil duplo, abordando reflexivamente, de acordo com uma perspetiva pessoal e tendo em consideração as similitudes e especificidades de cada nível educativo. Nesta etapa final, o percurso é refletido à luz das dificuldades, conquistas e aprendizagens realizadas através das experiências e vivências desenvolvidas durante a PES.

Ressalvar, por fim, que durante toda a prática, foi respeitado o compromisso de ética, assegurando a confidencialidade de todas as informações recolhidas, processadas e analisadas, bem como o total anonimato dos dados pessoais de todos os participantes envolvidos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo propõe um enquadramento teórico e legal que sustente a prática pedagógica na EPE e no 1º CEB. Este capítulo subdivide-se em três subcapítulos: o primeiro aborda os referenciais teóricos comuns aos dois níveis de ensino; o segundo o quadro teórico relativo ao 1.º CEB e o terceiro à EPE, procurando refletir sobre as suas especificidades. Desta forma, ao longo da PES foram desenvolvidas competências, quer a nível pessoal quer a nível profissional e social que permitiram construir um quadro conceptual sustentado em ações educativas referentes ao saber agir e refletir.

De acordo com Lima (2012), a educação deve ser vista como “um processo contínuo e progressivo de construção individual e coletiva, conscientemente assumido e realizado em interação com o meio físico e cultural, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada indivíduo e a sua integração social” (p. 14) e, por isso, a missão das escolas é prestar à comunidade um serviço de qualidade que qualifique as crianças segundo uma base de princípios. O princípio da educação, do ensino, da instrução e da sociabilização procuram contribuir para o desenvolvimento funcional de uma criança, com o propósito de as preparar para a vida adulta (Trindade & Cosme, 2010).

Desta forma, os profissionais de educação têm a responsabilidade de criar memórias boas e positivas na primeira infância das crianças para que estas tirem “(...) proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade” (Delors et al., 2010, p. 32), através de uma educação igual para cada um e para todos que é possível respeitar as diferenças entre as múltiplas pessoas. Bastos e Viega (2016) referem que as crianças têm como direitos fundamentais a educação, a instrução e a habilitação profissional e, portanto, a educação é um direito que se manifesta no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, através do sistema educativo.

Segundo Oliveira-Martins et al. (2017, p.10) o objetivo primordial da educação é tornar os jovens capazes de intervirem na sociedade de modo cívico, consciente e responsável, ou seja, a educação vai mais além do currículo, devendo, também, criar competências úteis para o futuro dos cidadãos. Esta deve ser vista como um todo e deve ser valorizada desde o momento em que o ser humano nasce, sem nunca menosprezar nenhuma das etapas. Os primeiros anos de vida são os mais importantes no desenvolvimento das crianças e, por isso, existem aprendizagens e valores que devem transitar da EPE para o Ensino Básico (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, de acordo com esta perspectiva,

A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva concedendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação e/ou ensino. Aos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico compete ter uma atitude ativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar e realçar a especificidade de cada etapa. (Luís e Casado, 2019)

Como referido anteriormente, a educação deve ser vista como um processo contínuo, desde o nascimento até à idade adulta, não existindo uma quebra da transição da EPE para o 1.º CEB, devendo ser integradas todas as etapas da vida da criança de modo que haja uma transição com significado. Na perspectiva de Costa (2016), só é possível haver uma transição com significado se existir “olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (p.4).

Uma transição representa uma mudança na vida de uma criança e cada criança reage a um novo meio de forma imprevisível, uma vez que apresentam características distintas e, por isso, cabe ao educador e a todos os envolvidos neste processo estarem atentos às diversas crianças e ao modo como reagem à transição e adaptar, se necessário, o ambiente educativo às necessidades que estas podem apresentar, como preconiza Roldão (2008) quando afirma que “A transição deverá ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização” (p.191), no qual não só os educadores devem ser responsabilizados por estarem atentos no que diz respeito ao processo de transição, mas também todos os intervenientes envolvidos na mesma. Portugal (s/d), vai, também, ao encontro da autora referida anteriormente, evidenciando que a transição educativa deve “(...) ser preparada e acompanhada pelos profissionais intervenientes, educadores e professores” (Portugal, citado por Oliveira 2016, p. 125).

Na EPE, o percurso da transição da criança está entre o meio familiar onde está inserida, ou a creche, o jardim de infância e, posteriormente, a transição para o ensino básico. No que respeita à transição da EPE para o 1.º CEB, existem exatamente as mesmas necessidades de adaptação, já referidas anteriormente, uma vez que cada uma das diferentes crianças pode apresentar níveis de maturidade dispares e, por isso, não se adaptarem com facilidade à transição e até mesmo pelas vivências que já tenham ou não experienciado. (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, a transição educativa entre os diferentes níveis é um processo complexo, uma vez que é proposto que haja uma continuidade entre a EPE e o 1º CEB (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo o Decreto-Lei nº46/1986, de 14 de outubro, é um processo de transição que deve ser realizado de modo coerente e sequencial, dado que cada criança já tem intrínsecas aprendizagens construídas quer em contexto familiar, quer na creche ou até mesmo na EPE, pois as crianças são “agentes no processo de transição, pois trazem o que aprenderam em casa e na pré-escola, e devem ser ativas na adaptação e nas respostas à transição” (Fabian, 2010, p. 187).

Segundo Formosinho (2016), os docentes assumem a responsabilidade de gerir as diferentes dimensões pedagógicas e não só ser responsável pela área do saber, por isso, a educação é percecionada como algo essencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

O docente deve promover “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto (p. 5570)).

Tendo em vista a formação de perfil duplo é essencial questionar de que modo é que se pode promover uma continuidade educativa entre os diferentes níveis. Monge & Formosinho (2016) defendem que o educador não deve ver na EPE um lugar para “pré-alfabetizar/pré-escolarizar” as crianças, ou seja, não devem utilizar este nível de maneira que estas adquiram conhecimento respetivo ao 1º CEB, assim como, um professor de 1º CEB não deve esperar que as crianças adquiram rapidamente a “postura de sala de aula” uma vez que estas vêm de uma realidade completamente distinta e ao permitir que esta situação aconteça impedem que as crianças “transitem para a EPE” (p. 180). Embora a articulação entre docentes seja fulcral para todo o processo de transição não ser receoso para as crianças, existem outras estratégias que podem auxiliar a passagem entre os períodos de transição, as OCEPE definem algumas das possíveis estratégias. É fundamental para a criança ver a família envolvida no processo de transição, uma vez que elas veem nela um apoio, assim, as OCEPE (2016) defendem que é através do diálogo com as crianças que a família lhes pode transmitir “uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (p.97).

Sousa & Sacramento (2010) defendem que a escola só poderá formar e desenvolver integralmente uma criança se contar com o auxílio das famílias, uma vez que a comunicação, a

relação estabelecida entre escola-família e o envolvimento ativo das mesmas, poderá motivar a criança e influenciar a perspectiva que esta tem da escola e, acima de tudo, potenciar o seu sucesso escolar. (p.148)

Segundo a perspectiva construtivista, a aprendizagem é o resultado entre a construção pessoal e os agentes culturais que envolvem o ser humano. Segundo Freire (1987), o saber tradicional não valoriza a criatividade, a transformação e o saber, e não dá valor ao desenvolvimento de competências a partir da partilha de saberes entre as próprias crianças. Assim sendo, a ação do profissional de educação deve basear-se em quatro aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento da criança: a) aprender a conhecer – pretende-se que exista o domínio de ferramentas que potenciem os conhecimentos; b) aprender a fazer – refere-se à qualificação a nível pessoal e profissional, tornando-se um facilitador da ação da criança no meio em que a envolve; c) aprender a ser – foca-se no desenvolvimento de cada indivíduo em particular, tendo em consideração as dimensões intelectuais e espirituais e, por último, d) aprender a viver – relacionado com a ajuda, a compreensão e o respeito como aspetos fundamentais para a convivência em sociedade (Delores et al., 1996). Por outro lado, segundo Vygostsky, na perspectiva socioconstrutivista a criança não só interage com objetos, mas também interage com outros sujeitos, o autor alerta, assim, para a necessidade da interação social. Este defende ainda que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, primeiramente existe uma aprendizagem por parte da criança e só depois de aprender é que esta se desenvolve. (Oliveira-Formosinho, 2007). O autor ainda defende que para que a criança se desenvolva, é essencial que esta contacte com situações do dia-a-dia, onde exista interação com terceiros, pois é a partir desta interação que a criança pode observar e só posteriormente à observação poderá replicar, o que observou, em situações idênticas. Como a criança aprende através do que observa, é fundamental que a escola proporcione momentos de interação, partilha e aprendizagem, quer em pequeno quer em grande grupo.

Ainda referente a esta última teoria, deve ser ainda referida a Zona de Desenvolvimento Proximal que refere a existência de uma distância entre o nível real de desenvolvimento, ou seja, todas as ações que a criança consegue desenvolver sem necessitar do auxílio de um adulto, e o nível de desenvolvimento potencial, onde existe a necessidade de haver ajuda de terceiros para a realização de determinadas atividades, tal como evidenciam Yudina et al. (2009).

De modo a promover o desenvolvimento das crianças, o educador é o responsável por observar e refletir sobre o que deve ser trabalhado com as crianças de maneira que estas consigam desenvolver as suas fragilidades para que sejam ultrapassadas, promovendo a autonomia das mesmas. (Jófipli, 2002)

Ao longo da PES, de forma a promover o trabalho de equipa, a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, a gestão de conflitos e a resolução de problemas foi utilizada Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma vez que esta responde às necessidades da criança, permitindo que esta se torne no seu todo o agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, esta abordagem permite que as crianças façam uma gestão autónoma do seu tempo, do seu espaço e, aqui, o conhecimento das crianças é valorizado, Nesta metodologia, existe uma aprendizagem com mais significado, onde são dadas à criança, os alicerces necessários para que estas se consigam adaptar a situações do quotidiano (Pereira, 2023). Os projetos desenvolvidos através desta metodologia interligam as diferentes áreas do saber, proporcionando às crianças a exploração e compreensão da realidade, permitindo que esta crie “alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al. 2016, p.11). Caracteriza-se por seguir uma abordagem interdisciplinar, no qual as construções de conhecimentos estão interligadas, permitindo o desenvolvimento do espírito crítico da criança.

A MTP contempla diferentes fases, a primeira, foca-se na definição do problema e na compreensão dos conhecimentos prévios do grupo. Em seguida, numa segunda fase, procede-se à planificação do trabalho a desenvolver, clarificando objetivos e estratégias de aprendizagem. Após a planificação, na terceira fase, a fase de execução, as crianças analisam os seus conhecimentos prévios (O que já sabemos?), o que pretendem aprender e descobrir (“O que queremos saber?”), definindo as descobertas que pretendem fazer, posteriormente, são proporcionados momentos de descoberta e de experiências para que estas adquiram os conhecimentos. Por fim, numa última fase, a fase da divulgação e avaliação, realiza-se a avaliação do projeto, verificando se foram encontradas soluções para o problema inicial e se os objetivos foram plenamente atingidos. Por fim, o projeto desenvolvido é divulgado à comunidade educativa, que desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças (Vasconcelos et al., 2011).

O papel de orientar e mediar este percurso cabe, então, ao docente que deve proporcionar atividades que permitam o envolvimento e a interação entre as crianças, promovendo o trabalho colaborativo entre as mesmas.

A MTP defende que o trabalho colaborativo é uma maneira de dar resposta às diversas “necessidades, interesses, saberes prévios e potencialidade de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), promovendo, assim, uma educação inclusiva. Os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento e envolvimento dos seus alunos durante as suas aprendizagens, diz respeito a este profissional explorar e potenciar uma educação inclusiva através dos saberes científicos respeitando sempre os diversos ritmos de aprendizagens dos alunos. (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Com o objetivo de incluir todos os alunos no processo de aprendizagem e criar uma escola inclusiva, é essencial que os docentes adotem estratégias para que a escola se torne “capaz de educar com qualidade, equidade e excelência todos os alunos que lhe forem confiados” (Rodrigues, 2014, p.13). Esta visa promover a participação e o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem, permitindo que estas coloquem questões, encontrem soluções para os problemas encontrados e, de forma autónoma, adquira a sua própria aprendizagem. (Vasconcelos et al., 2011).

Concluindo, verificou-se que a articulação entre educadores e professores, aliada à participação ativa das famílias, revela-se essencial para a construção de uma aprendizagem íntegra, onde qual as crianças são reconhecidas como agentes do seu próprio processo de aprendizagem. Este enquadramento reflete-se na adoção de metodologias inovadoras e interdisciplinares, que potenciam o pensamento crítico, a autonomia e a interação social, assegurando a formação integral do ser humano. A educação, enquanto processo contínuo, deve ser valorizada e respeitada em cada etapa de desenvolvimento, criando alicerces sólidos para a integração plena na sociedade e para o exercício de uma cidadania responsável.

1.1 ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Sistema Educativo Português está organizado em três ciclos, que correspondem a nove dos doze anos previstos para a escolaridade obrigatória. O ensino básico, segundo a Lei de Bases do

Sistema Educativo, corresponde à primeira etapa do percurso educativo de todas as crianças, sendo que tem um carácter “universal obrigatório e gratuito” (Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto - artigo 6.º). Esta primeira fase engloba todas as crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, correspondendo aos quatro primeiros anos, dos nove anos que representam o ensino básico, existindo, ainda, a possibilidade de entrada aos 5 anos de idade desde que perfaçam os seis anos até ao final do ano letivo em vigor (Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de agosto).

Estes ciclos têm como objetivo primordial permitir “a formação geral comum a todos os portugueses”, havendo, também, a “articulação entre os diferentes ciclos” obedecendo, assim, a uma “sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - artigo 7.º). Esta primeira fase do ensino básico é “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, “tendo como objetivo principal “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 outubro - artigo 8.º). Através da prática da monodocência, o professor é o principal responsável “pela gestão de todo o currículo de uma turma” (Vale & Moura, 2014, p.88) dando ênfase a uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, assumindo, também, “uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança”, quer a nível social, académico, afetivo, moral e emocional (Silva, 2005, p.4).

Pretende-se que seja garantido um desenvolvimento competente e equilibrado entre a teoria e a prática, entre o saber e o saber fazer de modo que a aprendizagem e cultura escolar seja articulado com o quotidiano dos indivíduos. Deve, por isso, sensibilizar a “aquisição dos conhecimentos basilares que permitem o prosseguimento dos estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional” (Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 7.º).

É nesta primeira etapa da escolaridade obrigatória, no 1º CEB, que muitas das crianças têm o primeiro contacto com a educação formal, estabelecendo uma ligação entre os interesses e as motivações pessoais dos alunos, fazendo com que estes se tornem cidadãos ativos na sociedade, atribuindo-lhes responsabilidade, a autonomia e o espírito crítico, ou seja, competências

significativas para as suas vidas enquanto futuros adultos (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 outubro - artigo 8.º; Veríssimo, 2002; Weiland, 1993). Neste sentido, o professor deve proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, despertando a curiosidade pela descoberta através de novas experiências, estimulando a curiosidade e a autonomia das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2007; Roldão, 2003); Woods, 1999).

Segundo Oliveira-Formosinho (2017), o professor é responsável por potenciar a aprendizagem dos alunos, bem como organizar, desenvolver e avaliar os processos de ensino e aprendizagem tendo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e desenvolvendo a sua autonomia, trabalhando a capacidade de se relacionarem em pares, com a comunidade educativa, com a sociedade e a família.

Para além da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o 1º CEB rege-se por outros documentos curriculares orientadores, tal como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que se caracteriza como sendo “uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho nº 6478/2017, de 16 de julho). Neste sentido, Oliveira-Martins et al. (2017) evidencia que o PASEO é um documento que define valores, princípios e áreas de competência a desenvolver e que nenhuma das áreas se trabalha individualmente, mas sim de forma interligada e, por isso, este documento tem um conjunto que referências que pressupõe “liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que os rodeia” (p. 5). Estes autores defendem, ainda, que é necessário “encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 32) permitindo, assim, que se “produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 32) que promova o desenvolvimento individual e coletivo e um conjunto de competências importantes.

Numa perspetiva educacional, o PASEO procura defender o direito de todos os alunos poderem desenvolver as suas potencialidades e competências para, mais tarde, poderem “defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire,

2008, p.5). Este documento é, também, usado como referência e tem como finalidade “a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira- Martins et al., 2017, p. 8).

A par deste documento estruturante, encontram-se as Aprendizagens Essenciais (AE) que, em articulação com o PASEO promovem aprendizagens fundamentais que as crianças devem atingir nesta etapa da educação básica (Despacho no 6944-A/2018, de 19 de julho).

Trata-se de um documento com orientações que sustentam que “uma educação de qualidade é condição fundamental para uma sociedade coesa e progressiva” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). O Decreto-Lei no 55/2018, de 6 de julho, promove uma gestão curricular mais flexível, por parte das escolas, com foco no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, podendo o currículo ser adaptado às necessidades de cada aluno, definindo sempre os conhecimentos e competências que devem adquirir em cada uma das respetivas áreas (explícitos nas Aprendizagens Essenciais).

Assim sendo, pressupõe-se que o ensino não assente numa pedagogia transmissiva, “em que educar se identifica com instruir e aprender, com reproduzir” (Cosme et al., 2021, p. 13) onde os alunos apenas ouvem o que o professor está a narrar e os alunos limitam-se a decorar o que ouvem, os alunos não precisam de estimular a sua criatividade, não têm de inventar nem transformar os conhecimentos adquiridos “sendo a sua atividade a de memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 99). O conhecimento deve, por isso, construir-se através de pesquisas realizadas pelos alunos, pela descoberta e a mobilização desse mesmo conhecimento para o quotidiano das crianças (Freire, 2006).

Neste sentido, as utilizações de metodologias ativas na educação permitem que os alunos sejam cada vez mais proativos. Segundo Moran (2018), o uso deste tipo de metodologias faz com que os alunos “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões” uma vez que “precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa” (p.1). Por sua vez, os interesses dos alunos são despertados através de uma educação onde estes colaboram na construção do seu próprio conhecimento, por meio de uma aprendizagem interativa, no qual os alunos podem também trocar ideias e trabalhar em colaboração. As construções destas ideias preparam os alunos para a vida social do futuro,

trabalhando sempre para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Bacich (2015) evidencia que o aluno ao ser desafiado no decorrer das aulas torna o seu papel ativo no que respeita à aprendizagem de novos conhecimentos e desafia-o a ser mais autónomo.

Segundo Cardoso (2013), “o professor nunca deve desistir de tentar motivar os alunos para o conhecimento” (p. 138) e, por isso, a díade procurou sempre utilizar estratégias de aprendizagem e metodologias mais ativas que proporcionassem aos alunos diferentes experiências de aprendizagem, para que estes se mantivessem sempre motivados para aprender.

Ao longo da PES, a díade utilizou a metodologia de Rotação por Estações, no qual os alunos participaram ativamente, através da autonomia que lhes é atribuída pelo professor. Nesta metodologia, a sala é disposta por estações de trabalho, cada uma com um objetivo previamente definido, mas todas as estações estão interligadas por um tema/conteúdo comum que é trabalhado através das várias áreas do saber, com diferentes tarefas e recursos, sendo que pelo menos numa das estações deve estar presente as TIC (uma tarefa para desempenhar no *online*) (Alvarenga et al., 2020; Steinert & Hardoium, 2019). Desta forma, a turma organiza-se “em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão” (Bacich, 2016, p. 682, citado por Steinert & Hardoium, 2019, p.13), no entanto, apesar de todas as atividades serem de carácter independente e não sequencial, funciona de forma integrada, com o objetivo que no fim da aula todos os alunos tenham tido acesso a todas as tarefas das várias estações.

Assim, a utilização desta metodologia ativa permite que seja o aluno a conduzir o seu processo de aprendizagem, fomentando, ainda, momentos de diálogo entre os grupos e despertando o trabalho em equipa através da colaboração. Por sua vez, são desenvolvidas competências sociais como a colaboração, a cooperação, a comunicação e o respeito, uma vez que todos pretendem chegar a um objetivo comum. É cada mais importante que no desenvolvimento das práticas educativas, o aluno seja o elemento central e assuma um papel ativo na construção da sua aprendizagem, utilizando metodologias de aprendizagem mais ativas e das TIC, bem como o trabalho colaborativo.

De modo a conseguir avaliar o processo de aprendizagem de cada uma das crianças, as diferentes aprendizagens adquiridas, através das orientações e objetivos descritos nas Aprendizagens Essenciais, e ainda, as competências desenvolvidas no âmbito das áreas de competências

inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) existem diferentes tipos de avaliação que o docente deve utilizar durante o processo educativo.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação formativa “é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação (...) obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens”, neste tipo de avaliação o docente recorre a diversos instrumentos de recolha de informação. Por outro lado, a avaliação sumativa consiste na formulação de “um juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina (...) e à transição para o ano de escolaridade subsequente”, esta última é uma avaliação pontual que faz a verificação das aprendizagens, depois de um dado período. (Fernandes, 2021, p.4).

Assim, podemos concluir que a escola básica desempenha um papel fulcral para o desenvolvimento do ser humano, quer a nível social, emocional e intelectual.

1.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE) assume um papel crucial no desenvolvimento das crianças e, é, por isso, considerada pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997, artigo 2.º) “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, promovendo, assim, um “desenvolvimento equilibrado da criança” tendo como objetivo a inserção das crianças na sociedade como um cidadão “autónomo, livre e solidário”. Esta assume, ainda, um importante papel de elevada importância no processo educativo, uma vez que estabelece o contacto das crianças com o mundo social, para além do contacto do ambiente escolar (Delors et al., 1998). A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo reconheceu a EPE como parte do quadro geral do sistema educativo, onde foram estabelecidos princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, bem como aspetos de deficiências e inaptações, realçando, sempre, a orientação da criança para a formação do indivíduo a nível da personalidade e do desenvolvimento social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Esta etapa destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e, apesar de ser de carácter facultativo, apresenta, como já referido, uma grande importância no

desenvolvimento das crianças, e tal como é evidenciado na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997), objetivos que fundamentam a elevada importância da EPE: “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção das crianças em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p. 671).

É de evidenciar que a EPE não deve preparar as crianças para o 1º CEB, mas prepará-las para a vida, despertando “a curiosidade e a criatividade”. O Jardim de Infância deve proporcionar às crianças diversos desafios que satisfaçam os “seus interesses, necessidades, conhecimentos e habilidades” (Moser, 2007, p.150).

Folque (2018), defende que a finalidade educativa destacada no princípio geral não diz respeito apenas ao desenvolvimento pessoal de cada criança, mas também ao seu desenvolvimento social como cidadão ativo inserido na sociedade.

No ano de 1997, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Segundo Marta (2015) as OCEPE (2016) “vieram clarificar a necessidade de medidas que garantam o controle da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças”, evidenciando ainda que a EPE é “um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria no mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade” (Marta, 2017, p.43).

As OCEPE são um documento orientador para a prática educativa docente, onde o educador deve adotar uma ação pedagógica flexível e de carácter aberto, em detrimento de um carácter programático. Estas integram os princípios e os pressupostos fundamentais para a construção do currículo, e promove a articulação entre o educador, a equipa educativa do estabelecimento educativo, tornando-os responsáveis pela construção e gestão curricular da EPE, não deixando de parte o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de construção da aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Este documento encontra-se desenvolvido em 3 áreas de conteúdo que devem sempre ser articuladas entre si: a área de Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e, por último a área do Conhecimento do Mundo. A abordagem a estas áreas de conteúdo deve ser, por parte do educador, de carácter intencional, de modo a refletir sobre as finalidades e os objetivos a desenvolver com a prática educativa, permitindo que estas seja facilitadora de aprendizagens, quer por parte das crianças, quer por parte do profissional de educação. As experiências diferenciadas e os diversos momentos de aprendizagem, permitem ao educador adaptar as suas práticas educativas e reinventar-se (Day, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

O documento orientador acima referido contém um conjunto de diretrizes que, apresentadas numa perspetiva socioconstrutivista, promovem o desenvolvimento holístico das crianças; e oferece, ainda, uma perspetiva global sobre os fundamentos basilares da infância, a relevância da intencionalidade educativa, da organização do ambiente educativo e das áreas de conteúdo desta etapa, enfatizando a ideia de que a criança se desenvolve e aprende como um todo, atuando, num processo holístico, em todas as dimensões do ser. A criança deve ser vista como um ser capaz e ativo que demonstra a sua motivação pelas atividades desenvolvidas, uma vez que estas vão ao encontro dos seus interesses e necessidades de aprendizagem, os desafios de século XXI clamam por uma Pedagogia Atividade, ou seja, “uma educação centrada no aluno que promove a relação entre professor e o aluno de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo” (Lima, 2017, p.18).

O processo de aprendizagem deve surgir a partir da partilha e da interação entre o adulto e a criança e os projetos e as atividades a serem desenvolvidos e que promovem aprendizagens significativas de todas as áreas de conteúdo de uma forma transversal (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28). No que concerne ao desenvolvimento de projetos na EPE, este podem

surgir por parte das crianças a partir das curiosidades e das questões de uma dada problemática ou, então, por parte do adulto, quando este consegue, através da observação das crianças nos momentos de brincar e nos momentos lúdicos, perceber quais são os interesses e as necessidades das crianças, permitindo adequar as atividades e os projetos a serem desenvolvidos com as mesmas. Assim, deve sempre articular-se o conhecimento prévio das crianças sobre a temática e, posteriormente, através da participação das crianças, deve decidir-se a maneira como estas pretendem organizar, planificar e quais as suas intenções para desenvolver o projeto.

Araújo (2017) defende que “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam”, ou seja, o papel do brincar assume uma elevada importância do desenvolvimento da criança, uma vez que surge de forma espontânea, quer para explorar o mundo, quer para interagir com os outros e experienciar novas situações. É durante o brincar que as crianças adquirem e desenvolvem competências que desenvolvem a criatividade e a capacidade de resolver problemas que possam surgir. O brincar não é só a linguagem das crianças é, acima de tudo, um direito que estas têm de poder experienciar e explorar o mundo que os rodeia de maneira livre promovendo o desenvolvimento pessoal e integral da criança, sendo ainda considerado “uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem” (Silva & Sarmiento, 2017, p.40). O ato de brincar deve ser visto como um ato produtivo, que tem a capacidade de estimular a criança e levá-la e envolver-se, de uma forma participativa, no seu processo de aprendizagem, promovendo o desejo de aprender e o aumento da sua capacidade de organização ao nível do pensamento (Kishimoto & Pinazza, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2017).

Em concordância com o referido anteriormente, Papalia & Feldman (2013), defendem que o brincar é um direito reservado à criança e que este contribui para a conceção de todos os domínios do desenvolvimento, é fulcral que as brincadeiras livres sejam vistas como essenciais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é através delas que as crianças conseguem trabalhar a resolução de problemas, a gestão de conflitos, a tomada de decisões, a aquisição de conhecimentos, o conhecimento de si enquanto aprendiz e o estabelecimento de relações interpessoais. (Lopes da Silva et al. 2016). Assim, a metacognição é considerada fundamental na designação deste conceito, pois a existência de experiências educativas desenvolve o pensamento metacognitivo, permite que a criança desenvolva competências dirigidas para o

pensamento, aprender a pensar, aprender a aprender e aprender sobre a aprendizagem (Folque, 2012). Seguindo esta ideia, Goldschmied (2013), evidencia que o educador deve ser considerado como alguém que transmite confiança quer às crianças, quer às famílias das mesmas, tendo em consideração a responsabilidade que têm diante das mesmas. Deve ainda assumir três funções, a função organizadora, que respeita à organização das rotinas diárias; a função facilitadora e orientadora e, ainda, a função iniciadora, quer na gestão do tempo das atividades quer na maneira como realiza as indicações necessárias à orientação do grupo.

Marta (2015), afirma que o Educador de Infância tem papel fundamental entre a construção e a gestão do currículo, de modo que todos os fundamentos e princípios sejam impactantes na vida das crianças e que promovam aprendizagens significativas ao longo das suas vidas. É cada vez mais necessário valorizar a construção e gestão do currículo, através do registo e recolha de informação referente ao meio envolvente e às crianças, seguidamente, a esta recolha de dados deverá passar por um processo de organização, interpretação e reflexão (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, a avaliação surge associada aos processos anteriormente descritos, uma vez que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13) e, de modo a envolver todos os participantes na educação e na aprendizagem das crianças, as famílias devem estar envolvidas no decorrer do processo de avaliação para que estejam cientes e tomem conhecimento das evoluções e das aprendizagens dos seus educandos. (Mata & Pedro, 2021).

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o processo de avaliação tem como objetivo uma análise e uma reflexão sobre as práticas realizadas, considerando sempre que avaliar significa analisar e refletir sobre a prática realizada, pressupondo que a “planificação e a avaliação são interdependentes, pois “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p.13).

Nesse sentido, no que respeita à metodologia utilizada no contexto da PES – abordagem da Pedagogia-em-Participação, onde existe a “criação de aprendizagem experiencial em contextos educativos que participam com as crianças em atividades e projetos lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, compreensão reflexiva, a narração significativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 44). Segundo Folque

(2018) apesar das OCEPE não defender qualquer um dos modelos pedagógicos, estas apontam para que os educadores sustentem as suas práticas com base numa abordagem socioconstrutivista e ecológica.

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), o educador é o responsável por organizar o ambiente educativo e observar, ouvir e documentar quais são os interesses e os conhecimentos de cada criança e do grupo, de modo a conseguir compreender e corresponder às necessidades dos mesmos e, conseqüentemente, permitir que a criança seja a construtora da sua própria aprendizagem, de acordo com o evidenciado anteriormente, “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam” (Araújo, 2009, p.136), uma vez que está é considerada “uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem (Silva & Sarmiento, 2017, p.40). Tal como Silva & Sarmiento, Neto (2017), também considera que brincar é crucial para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, “na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia(…)” e na “capacidade criativa e emocional” (p.11), considerando que as atividades livres que promovam o jogo simbólico, o jogo com objetos e jogos que envolvam atividade física têm “uma relação muito relevante entre brincar e ser feliz na infância e ter sucesso na vida adulta” (p.12) pois permite desenvolver “a capacidade de adaptação, de resiliência e criativa” (p.12) para que estas se possam vir a tornar adultos feliz e capaz de ter sucesso na vida.

No âmbito do contexto educativo da PES, na EPE, a educadora cooperante fundamentava as suas práticas educativas de acordo com alguns modelos pedagógicos Movimento de Escola Moderna, o Modelo Curricular High-Scope, a Pedagogia Montessori, o Modelo Pedagógico Reggio Emilia e a Metodologia de Trabalho de Projeto. Importa evidenciar que destes modelos importa apenas retirar as similitudes entre os mesmos e o contributo que têm para o desenvolvimento das crianças, e não demonstrar quais as suas divergências.

As pedagogias e modelos pedagógicos acima referidos, com exceção do modelo pedagógico MEM, têm como pressuposto que a criança esteja no centro do processo de aprendizagem, partilhando, então, uma visão pedagógica que enfatiza o papel ativo e a autonomia do aluno na construção do conhecimento. O modelo pedagógico do MEM, por ser um modelo sociocêntrico, prioriza o grupo como o centro do processo de aprendizagem.

As abordagens acima mencionadas valorizam sempre uma aprendizagem ativa das crianças assim, o modelo pedagógico MEM dá ênfase à aprendizagem colaborativa, orientada por princípios democráticos que promovem a resolução de problemas de forma colaborativa, envolvendo, de forma ativa, todas as crianças nas decisões pedagógicas.

É de evidenciar que apesar do educador ter o papel de “organizar o ambiente” e de “escutar, observar e documentar a criança”, respondendo aos seus interesses e conhecimentos. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32).

Posto isto, conseguimos concluir que, embora os modelos pedagógicos tenham por base uma perspectiva construtivista da aprendizagem, a Pedagogia-em-Participação localiza-se entre os modelos socioconstrutivistas como MEM, High-Scope e Regio Emilia e a Pedagogia de Montessori, embora os modelos anteriormente referidos se diferenciem de Montessori uma vez que este acredita que a intervenção de terceiros, quer sejam adultos, quer sejam crianças, influencia a aquisição de novos conhecimentos.

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), a pedagogia de Pedagogia-em-Participação pretende “cultivar humanidade através da educação” (p.33), fazendo com que esta permita desenvolva aprendizagens através de experiências.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) destaca a criança como protagonista no seu processo de aprendizagem, enfatizando a importância de uma organização cooperativa e decisões coletivas no quotidiano da sala de atividades. Através de uma prática democrática e de negociações progressivas, as crianças participam ativamente na construção do conhecimento. Segundo Niza (2013), as normas do grupo “clarificam, funcionalmente, os valores e significações decorrentes da interação social” (p. 145), permitindo à criança apropriar-se do conhecimento. Os instrumentos de pilotagem, como reguladores da vida em grupo, são fundamentais, pois “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo)” (Folque, 2012, p. 55), sendo essenciais para a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2015, p. 200).

Relativamente ao Modelo Curricular High-Scope, é de dar importância à aprendizagem pela ação, “em que se dá vez e voz à criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 101). Este modelo pretende, assim dar importância não só à organização do espaço e dos materiais, mas também ao tempo. O educador desempenha, portanto, um papel crucial no que respeita à gestão de todos os

momentos referidos anteriormente, pois "a organização do espaço em áreas é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85) e promove a escolha da criança. Embora a gestão do tempo seja pensada pelo adulto, "tem de ser progressivamente coconstruída pela criança" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

Por último, quer a pedagogia de Montessori, quer a de Reggio Emilia ressalvam a organização do espaço educativo, uma vez que, em ambas, o espaço é estrategicamente organizado de forma a potenciar as aprendizagens. Devem estar distribuídos pelo espaço materiais com intencionalidade pedagógica, de modo a promover e a desenvolver as aprendizagens significativas, por isso é que o educador desempenha um papel bastante importante no que respeita à organização do espaço, visto que é pretendido que o espaço seja apelativo e a aprendizagem seja intencional.

A pedagogia Reggio Emilia, estabelece como terceiro educador "o espaço", ou seja, o espaço físico não é apenas um local onde se criam aprendizagens, mas sim um recurso que inspira, estimula e apoia a exploração e o desenvolvimento da criatividade das crianças. O elemento fulcral desta pedagogia é o ateliê, um espaço dedicado à investigação artística e científica, que vai ao encontro da exploração das Cem Linguagens da criança, onde estas podem expressar as suas ideias de maneira mais rica, através da dança, do desenho, da pintura, da escultura, da música, entre outras. Estas formas de partilha, segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), essa prática de documentar não só valoriza as ideias das crianças, mas também reforça sua voz dentro do processo educativo, promovendo uma educação mais participativa e reflexiva.

Por outro lado, Montessori reconhece a importância dos sentidos e do movimento para o desenvolvimento integral da criança, ainda mais num contexto de aprendizagem ativa. Para esta autora, (1957, citado por Angotti, 2007) os sentidos têm um papel bastante importante na captação de estímulos do mundo exterior e para a construção do seu conhecimento. Desta mesma forma, a mão é vista como essencial para a manipulação de objetos que contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança (Montessori, 1949, p.172). Esta é vista como "um explorador, um pequeno cientista a observar e a desvendar o mundo" (Angotti, 2007, p.107).

Ambas as pedagogias valorizam as diversas formas de aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades de cada criança, reforçando a importância e práticas

educativas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada criança, construindo um processo de aprendizagem mais e abrangente. (Almeida et al., 2017)

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada (PES). Está dividido em subcapítulos, no qual o primeiro diz respeito à caracterização da instituição onde foi realizada a PES, reconhecendo as características e especificidades de cada uma das valências (1.º CEB e EPE). O segundo, destina-se à Metodologia de Investigação-Ação usada no decorrer do estágio.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES foi desenvolvida numa instituição pública, num agrupamento pertencente à Área Metropolitana do Porto. O agrupamento foi criado durante o ano letivo 2003-2004 (Projeto Educativo – AGRUPAMENTO 21-25). Para além da escola sede fundada no ano letivo de 1973-1974, que funcionava como escola Básica, 2º e 3º ciclos, a este agrupamento pertenciam ainda nove escolas básicas, que à exceção de uma, englobavam as valências de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Jardim de Infância (JI). Em todas as instituições pertencentes a este agrupamento, havia uma garantia de animação e apoio à família, para a valência JI, e componente de apoio à família para a valência de 1º CEB.

A instituição cooperante onde decorreu a PES tinha como valência a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB. Era constituída por 2 edifícios, um dos edifícios destinava-se ao 1º ciclo e outro ao JI. O edifício destinado ao 1º CEB tinha capacidade para 6 turmas, duas de primeiro ano, uma de segundo ano, duas de terceiro ano e uma de quarto ano. De referir que esta escola de 1º ciclo tinha capacidade para seis turmas, uma vez que o edifício tinha sofrido obras de remodelação, ficando, então, com “uma biblioteca, cantina, polivalente e sala de professores”. (Projeto Educativo – AGRUPAMENTO 21-25). A escola oferecia, aos alunos, para além das divisões acima referidas, 4 casa de banho, duas femininas e duas masculinas, que estavam distribuídas pelos dois pisos, uma masculina e uma feminina, em cada um dos pisos. Para além disto, à entrada de cada uma das salas, os alunos tinham disponibilizados cabides suficientes para o número de alunos existentes

na escola, uma vez que cada aluno tinha um cabide com o respetivo nome, onde conseguia organizar a sua roupa logo à entrada de cada uma das respetivas salas. Tinham, também, uma mesa onde era possível colocarem as suas garrafas de água. O espaço da cantina era partilhado com o II, os dois contextos tinham horários de refeição distintos, de modo que estes não se cruzassem durante as refeições. No que respeita ainda aos horários das refeições, os 1º e 2º anos faziam as refeições entre as 13h e as 13:30h, e os alunos dos 3º e 4º anos no horário das 13:30h às 14h, uma vez que o número de alunos era elevado.

Em todos os estabelecimentos pertencentes a este Agrupamento, foi implementado um plano de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), promovidas pelo município onde se encontra localizado. As ofertas de AEC englobavam as áreas de Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino de Música e Ciência Viva e Artes. Estas eram desenvolvidas nas instalações da escola entre as 16:30h e as 17:30h, contudo das 16h às 16:30h era desenvolvido um projeto elaborado pelo Serviço de Psicologia chamado "Oficina do jogo", durante o qual os professores das AEC, desenvolviam atividades lúdicas. Nesta instituição, no que respeita ao funcionamento, o ano letivo dividia-se em semestres.

Para além disto, a escola disponibilizava na biblioteca, materiais didáticos para que os alunos construíssem as suas aprendizagens. Nesta sala estavam, então, disponibilizados os seguintes materiais para Matemática: Caixa com poliedros coloridos (de encaixe), Calculadores Multibásicos, MAB, Sólidos Geométricos, Tangran; Blocos lógicos, Fio de prumo; Nível de bolha de ar; Balança de merceeiro; Balança modernizada; Balança de sólidos e líquidos; Compasso para quadro; Transferidor para quadro; Esquadro para quadro, já para estudo do meio: Zoologia - caixas com pedras e minerais; Sistema Solar; Kit Experiências "A Ciência do Sol"; Globos terrestres; Torso humano; Corpo humano (em ponto pequeno); Para a área de expressão musical estavam disponíveis: pratos, ferrinhos, reco-reco, pau de guizos, maraca, pau de chuva, castanholas, e para a de Educação física: arcos, bolas, pinos, coletes, cordas de saltar. A docente da biblioteca organizava, também, atividades de leitura e requisição de livros, com todos as turma, promovendo e incentivando os alunos a lerem e cultivarem o seu conhecimento.

As escolas pertencentes a este Agrupamento participavam no projeto chamado "Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola" que tinham como objetivo "reforçar a rede de internet da escola sede", no sentido de "melhorar as competências digitais dos docentes (...) experimentar

novas formas de ensinar com tecnologias digitais” e também, “capacitar os docentes para a promoção das competências digitais dos alunos” (p. 8), por isso, o Agrupamento pretendia “despromover a desmaterialização e reduzir a pegada ecológica” e apelando ao “trabalho colaborativo” (p.7).

Através do Projeto Educativo do Agrupamento foi possível perceber que a escola proporcionava “um encontro de oportunidade e de vida”, pois priorizava a qualidade de aprendizagem dos alunos, bem como o seu sucesso educativo de todas as crianças. (p. 3)

2.1.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES na valência de 1º CEB foi desenvolvida na sala três do estabelecimento de ensino cooperante, numa turma de 3º ano, constituída por vinte e quatro alunos, dos quais 13 (treze) eram do sexo feminino e 11 (onze) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 (sete) e 8 (oito) anos. De referir, também, que a turma era composta por alunos de outras nacionalidades, nomeadamente um menino de nacionalidade ucraniana e um menino de nacionalidade brasileira. O facto de existirem elementos com nacionalidades distintas nunca se mostrou um entrave à comunicação, uma vez que os elementos acima mencionados já estavam há bastante tempo em Portugal e falavam fluentemente a língua portuguesa, dando apenas alguns erros de escrita. Um dos elementos da turma, pertencente à etnia cigana, evidenciou comportamentos marcados pela interação ativa com os colegas e os responsáveis da sala. Em determinados momentos, esses comportamentos incluíram intervenções que interferiam com a realização das atividades propostas, representando desafios à execução coletiva das tarefas.

De modo geral, a turma caracterizava-se como sendo, criativa, curiosa e interessada pela descoberta de novos conhecimentos, era receptiva a todas as propostas de atividade e de conhecimento, apesar de existirem alguns elementos que tinham uma pequena dificuldade de acompanhar a dinâmica da turma. Contudo, quando era dado um maior acompanhamento a esses alunos, estes conseguiam acompanhar os conteúdos, tal e qual os restantes elementos de turma.

No que respeita às necessidades esta era heterogénea, uma vez que os diferentes alunos apresentavam ritmos de aprendizagem diferentes.

A metodologia utilizada pelo professor cooperante era uma prática do ensino tradicional, contudo adequando sempre os interesses da turma e às áreas do saber, contudo caracterizava-se por ser de carácter transmissivo. Utilizava os manuais escolares e a Escola Virtual como recursos para explicar os conteúdos programáticos.

No que concerne à organização da sala de aula, esta era grande e tinha bastante luz natural, uma vez que tinha três grandes janelas que recebiam luz natural desde manhã até ao fim do dia. Era composta por três fila com quatro mesas cada uma, na fila encostada à parede, ainda se encontrava mesa do docente. A sala encontrava-se bem equipada no que respeita a materiais tecnológicos, visto que tinha um computador fixo, na mesa do docente, duas colunas, o que facilitava o uso de materiais audiovisuais para o processo de aprendizagem dos alunos. Disponha, também, de dois projetores, um quadro interativo e um quadro branco. De referir, também, que toda a escola sofreu, no decorrer da PES, uma intervenção de melhoramento da qualidade da internet da escola. O município disponibilizou a cada um dos alunos da escola um computador portátil com acesso à *internet*, o que era uma mais-valia, pois a turma usava “cadernos digitais” para as diferentes áreas de conhecimento, para além da capa de registo, que continha todas as folhas de registo diário e conteúdos e aprendizagens, de todas as áreas que substituiu os cadernos diários. A capa de registo encontrava-se dividida pelas diferentes áreas de conhecimento, incluindo as expressões musical, plástica e os trabalhos que realizavam em casa. Nesta sala, encontravam-se ainda dois armários de arrumações, onde estavam arrumados todos os materiais de desenho, cartolinas, capas de registo, alguns materiais manipuláveis, como o MAB, entre outros. Estes materiais propiciavam uma aprendizagem diferente e estimulante. As paredes da sala eram revestidas por um material que nos permitia fixar todos os trabalhos realizados com a turma. Segundo Cardona et al. (2021) “as paredes também falam” (p.10) e por isso “desempenham uma importante função pedagógica” (Lino, 2013, p. 123) assim sendo, e em modo de consolidação, e sendo que se consideram essenciais para que se valorizassem todos os materiais que os alunos construía e, ao mesmo tempo, se forma a permitir que estes construíssem o seu conhecimento, todos os recursos realizados eram afixados nas paredes da

sala, pois estas são consideradas um reflexo de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula e servindo, também de “expositores (...) das produções”.

No que respeita à organização da componente letiva, as atividades escolares iniciavam às 9h, prolongando-se até às 11h, seguindo-se de um intervalo de 30 minutos. As aulas retomavam após 30 minutos, ou seja, às 11h30, terminando às 13h, para a hora do almoço, este terminava às 14:30h, sendo que os alunos regressavam à sala de aula e lá permaneciam até as 15:30. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) funcionavam das 16h às 17:30h. De referir ainda que, às terças-feiras e às quintas-feiras, das 14:30 às 15:30 a turma tinha aula de inglês, tendo assim, 2 horas semanais de inglês. Para as áreas de Português e Matemática eram destinadas 7 horas semanais e para Estudo do Meio 3 horas semanais.

A turma participava ativamente no projeto que integrava o plano de atividades do Agrupamento. Por demonstrar um espírito de ajuda e cooperação, os alunos mostraram uma boa relação quer com os docentes, quer com o pessoal não docentes, quer com os amigos e com a família, sendo que esta participava nas atividades letivas dos seus educandos. Contudo o docente integrava projetos a partir dos interesses dos alunos em articulação com as áreas do saber. Apenas existia uma atividade que o docente e os alunos estavam a criar, consistia em criar um livro de músicas e pautas respetivas que posteriormente seria disponibilizado às restantes turmas, de maneira que todos pudessem desenvolver aptidões em relação à música. O professor cooperante, disponibilizava, ainda, algumas tardes para ir às diferentes turmas lecionar a componente de educação musical. Ainda no decorrer deste projeto, e a pedido do professor cooperante, a Associação de Pais colaborou e ofereceu à escola 12 (doze) teclados portáteis, para assim, todos os alunos terem oportunidade de experimentar, ao mesmo tempo. Assim, pudemos perceber que existia uma saudável entreajuda entre os pais e os docentes, uma vez que todos trabalhavam de forma colaborativa para o sucesso educativo dos educandos e estes demonstram sempre um grande empenho e entusiasmo em participar ativamente nas atividades desenvolvidas na escola. A relação de proximidade entre os docentes e os alunos foi bastante notória no decorrer de toda a PES, existindo uma relação de respeito, entreajuda e de confiança. Todos os alunos depositavam uma confiança notória no professor cooperante e coordenador da escola. No que concerne aos elementos da turma estes demonstravam ter uma boa proximidade entre si, apesar de durante os intervalos não realizam atividades lúdicas ou brincadeiras entre si, tinham

preferência por brincar com elementos de outras turmas. Contudo, quando acontecia algum problema durante os intervalos a turma tomava a iniciativa de contar qualquer tipo de acontecimento ao docente, depositando-lhe, sempre, a confiança de resolver algum atrito entre os mesmos, o que demonstra que existe uma relação de confiança entre o docente e os alunos, de referir, então, que a relação professor-aluno. Durante o processo ensino-aprendizagem foi visível a dificuldade que a turma tinha em trabalhar de maneira cooperativa e colaborativa, apesar de apresentarem uma boa relação entre si. Esta dificuldade foi trabalhada e melhorada ao longo de toda a PES.

Assim, o processo de observação realizado na PES foi fulcral para entender as necessidades e interesses do grupo, com objetivo de planejar de forma mais adequada e pertinente as práticas educativas. O processo de observação direta e sistemática e escuta e, conseqüentemente, registo no diário de observação, contribuiu para uma melhor compreensão das necessidades de aprendizagem e interesses das crianças. Através da observação e do registo as estagiárias conseguiram adequar e planificar ação educativa. Esta documentação permitiu que “as aprendizagens (...) se tornem visíveis” (Cardona et al. 2021, p. 124) permitindo que a reflexão que “fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva et al., 2016, p. 14).

2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

O período da PES realizado na valência de Educação Pré-Escolar decorreu na sala 1 designada de “Os exploradores”. O grupo era constituído por vinte e duas crianças, sendo doze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Segundo Silva et al. (2016, p24) “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo”, o que proporciona às crianças diferentes momentos de aprendizagem. Após um processo de observação contínuo e de registo diário dessas mesmas observações, permitiu conhecer as características do grupo, assim sendo, este grupo caracteriza-se por ser um grupo heterogéneo quer em relação às idades, quer nível de interesses demonstrados e ainda em relação às necessidades que apresentavam. Deste grupo, importa evidenciar que apenas quatro crianças já frequentavam o JI no ano letivo anterior.

No grupo existia uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), mas ainda estava a aguardar o diagnóstico final. Esta criança enquadrava-se no espectro de autismo, apesar de ser uma criança não verbal, revelava gosto pela pintura, tendo começado também a demonstrar gosto pelos jogos de mesa e de chão. Esta criança comunicava através do toque, levando o adulto através da mão ao local desejado, apontando o que necessitava/queria, apesar de não comunicar de forma verbal, esta criança compreendia tudo o que lhe era comunicado.

Havia, ainda, duas crianças que uma vez por semana chegavam ao JI a meio da manhã ou então já depois do almoço, uma vez que frequentavam terapias durante o horário letivo.

Este grupo caracterizava-se por ser participativo, comunicativo e dinâmico, revelava interesses por descobrir novas curiosidades sobre o mundo que os rodeia e sobre animais, demonstrava-se sempre recetivo à desenvoltura de novas atividades. No que respeita às preferências das crianças na sala de atividades, estas revelavam preferência pela área da casinha, pela área do desenho e pela área dos jogos de mesa e de chão, para além destas preferências relativas à sala, as crianças demonstram interesse por atividades relacionadas com a música e por atividades realizadas ao ar livre.

No que concerne às dificuldades apresentadas pelo grupo, este evidencia dificuldade em saber esperar pela sua vez, e conseqüentemente, não saber respeitar os outros colegas bem como a sua opinião. Esta situação fazia com que fosse necessário relembrar, de uma forma constante, as regras da sala, que tinham sido elaboradas no início do ano, pelas crianças. Outra grande dificuldade que alguns elementos do grupo apresentavam era ao nível da regulação emocional, mostrando dificuldades em gerir as frustrações quando eram contrariados ou em momentos de partilha de objetos.

A educadora cooperante estava na sala, responsável pelas crianças, às segundas e terças-feiras e às quintas e sextas-feiras das 9 horas às 15:30h. À quarta-feira havia outra educadora que substituíria a educadora titular, uma vez que esta tinha dispensa da componente letiva ao abrigo no Artigo 79.º (Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro).

No que concerne às rotinas das crianças, estas eram mantidas com ambas as educadoras, às segundas-feiras as crianças demonstravam-se bastante entusiasmadas por poderem contar as novidades do fim-de-semana logo a seguir à canção dos bons-dias, momento que era muito valorizado por parte da docente cooperante, pois era dado o tempo necessário a cada criança para

falar e ter o seu momento de partilha. A rotina matinal de se juntarem para cantar a canção dos bons-dias e partilharem as novidades e a rotina do início da tarde de cantarem a canção de boas-tardes e partilharem como correu a hora do almoço era mantida por ambas as educadoras e bastante valorizada, uma vez que era também uma forma da educadora ter perceção das diferentes opiniões e perspetivas das crianças, dando-lhe responsabilidade e autonomia.

Em relação à organização do tempo, apesar das crianças terem uma rotina de início da manhã e da tarde muito estáveis, que no diz respeito à rotina das atividades esta era bastante flexível, variando todos os dias, respeitando sempre o ritmo de cada uma das crianças, sendo que sempre que fosse necessário, a rotina era alterada para manter o bem-estar das mesmas (Formosinho, 2007).

Tabela 1
Rotinas da Educação Pré-Escolar

09:00h - 10:30h	Colocação das presenças; Cantar os “Bons dias”; Eleição do Representante da sala; Atividades livres
Lanche e atividades lúdicas não estruturada	
11:00h - 12:00h	Atividades propostas direcionadas Ou Escolha livre das áreas de interesse a explorar
Almoço Lanche e atividades lúdicas não estruturada	
13:30 - 15:15	Cantar as “Boas tardes”; Atividades propostas direcionadas Ou Escolha livre das áreas de interesse a explorar

Foi perceptível que, para ser possível responder da melhor maneira às necessidades e aos interesses das crianças, a educadora não se regia apenas por um único modelo pedagógico, mas inspirava-se em diferentes modelos (cf. Capítulo I), de evidenciar ainda que os interesses das crianças eram sempre valorizados e como maneira de dar resposta aos mesmos, era adotada a Metodologia de Trabalho de Projeto.

A sala de atividades encontrava-se organizada em 5 áreas de aprendizagem consideradas “principais”, sendo elas a área da casinha, a área das expressões (quadro, mesa de luz, pintura, desenho, modelagem e recorte/colagem - área amarela), a área dos jogos de mesa (área verde),

a área dos jogos de chão, a área da biblioteca a mesa de luz e a pintura. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) a organização do espaço é considerada uma “necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.83) e, para além disso, a criação de áreas diferenciadas facilitam a construção de “aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.44). Para além das áreas descritas a cima, existia ainda a área do acolhimento, no centro da sala, onde as crianças se juntavam em círculo para cantarem os Bons-dias, as Boas-tarde e, também, para contarem, conversarem e partilharem as novidades; na área da casinha, esta contemplava uma cozinha, que tinha fogão, armário de arrumações, cesta com frutas e legumes, pratos talheres toalhas e aventais e disponha também de um quarto, que tinha uma pequena cama, bonecas, dois armários para arrumar roupas de bonecas e disfarces, sapatos, colares, óculos e materiais para o cabelo (este espaço era usado, pelas crianças, para brincarem ao “faz-de-conta”); a área das expressões disponibilizava às crianças diversos materiais de desenho, como lápis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tesouras e cola, massa de moldar, moldes, lã, missangas, onde estas podiam criar e construir livremente as suas criações; na área dos jogos de mesa, eram disponibilizados inúmeros puzzles, cubos de ligação, legos de diversas dimensões; na área dos jogos de chão, as crianças tinham diversos jogos de encaixe e blocos de construção, onde podiam criar livremente as suas construções; na área relativa à biblioteca que dispunha de dois pequenos sofás, duas cadeiras e livros que podiam utilizar para trabalhar a sua criatividade, imaginando histórias face às imagens observadas nos diferentes livros; na área da mesa de luz, é disponibilizado às crianças blocos de construções magnéticos e discos de cores; por fim existia ainda a área da pintura onde eram disponibilizadas diversas cores de tintas guache e aquarela.

A disposição da sala de atividades permitia que diferentes áreas estivessem interligadas entre si, o que facilitava e proporcionava autonomia às crianças, bem como a organização do grupo. Esta organização do espaço da sala de atividade era flexível, sendo possível fazer alterações necessárias que promovessem os interesses e necessidades das crianças, ou então, sempre existia uma atividade de experiências ou no exterior. No que respeita à distribuição das crianças pelas diferentes áreas, estas tinham sempre de “negociar” e proceder às trocas para que todos pudessem usufruir de todas as áreas, respeitando, sempre, o número máximo de crianças em cada uma das áreas.

A organização do espaço era valorizada pela educadora onde todos os trabalhos realizados pelos alunos eram expostos e, segundo Cardona et al (2021), “as paredes da sala também falam”, são, portanto, o reflexo de todo o trabalho das crianças e, por isso, Lino (2013) considera que “desempenham uma importante função” (p.123)

Os materiais presentes em sala eram bastante diversificados, quer fossem estruturados ou não estruturados, e estimulavam sempre a curiosidade e os interesses das crianças. Estes encontravam-se dispostos de forma visível e de fácil acesso, eram guardados à altura das crianças, em caixas transparente, devidamente identificadas na parte exterior, para que estas pudessem usar livremente sem ter de recorrer a um adulto (Brickman & Taylor, 1996) e, ao mesmo tempo, contribuíssem para a sua independência e autonomia. Encontravam-se em quantidades suficientes para que as crianças pudessem usar, desenvolvendo sempre o sentimento de partilha e preservação dos mesmos, uma vez que se estragassem algum material não seria possível utilizá-lo.

Ao longo da PES foi possível perceber que existiam momentos de ajuda entre as crianças, nomeadamente quando uma criança que é mais baixa do que outra, as crianças mais altas ajudam-nas a pegar no objeto. De evidenciar ainda que as crianças apresentavam uma boa relação quer com as educadoras quer com as auxiliares de educação e de animação. O bom ambiente educativo vivido na instituição é imprescindível para que exista uma maior comunicação entre criança-criança e criança-adulto, permitindo à criança a construção do conhecimento e possibilitam o crescimento emocional, afetivo, cognitivo, psicomotor e social. (Lopes da Silva et al., 2016).

De evidenciar que o grupo participava ativamente em projetos, alguns alinhados com os seus interesses pessoais e outros previstos no Plano Anual de Atividades do Agrupamento, como

- i. Projeto Bilíngue, que incentivava a aprendizagem do inglês de forma lúdica na Educação Pré-escolar;
- ii. O Projeto eTwinning “Sustainable Ocean” que promovia práticas de preservação dos oceanos;
- iii. O Projeto “A Brincar e a Ler Vamos Aprender” tinha como objetivo superar dificuldades ao nível da comunicação;
- iv. O Projeto “Ecovalor” sensibilizava para a utilização correta dos ecopontos;

- v. O Projeto “A Família Vem à Escola” promovia o envolvimento dos encarregados de educação no processo escolar, reforçando a ligação entre a família e a comunidade escolar.

De todos os projetos em que o grupo participava, destacou-se “A Família Vem à Escola”, no qual houve uma colaboração com o 1.º CEB numa atividade musical integrada no Plano Anual de Atividades do Agrupamento. A participação ativa das famílias foi evidente ao longo do semestre, incluindo momentos como uma aula de dança dinamizada por uma mãe.

A presença assídua dos pais nas atividades escolares dos filhos revelou-se fundamental para fortalecer a ligação entre a família e a escola, criando um ambiente educativo mais enriquecedor e acolhedor. Este envolvimento não só promove um maior sentimento de segurança como também contribui para o seu desenvolvimento emocional e social.

2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Durante muitos anos, segundo Latorre (2003), “a investigação tradicional focou-se mais em criar as teorias sobre a educação, do que melhorar a prática educativa” (p.8), referindo ainda que

teoria e prática, pesquisa e ensino, mantêm uma relação estreita, visto que não existe uma prática docente de qualidade que não dependa dos resultados da pesquisa, nem pesquisa que não encontre na prática o canal e o espaço natural para investigar, analisar e aplique seus resultados (p.13).

Assim sendo, a teoria e a prática eram consideradas conceitos antagónicos, existindo, então, um fosso entre as práticas educativas e as teorias da educação. Ensinar tornou-se um desafio cada vez mais complexo devido à sociedade heterogenia existente e devido à necessidade de adequar e diferenciar todas as aprendizagens e práticas pedagógicas como maneira de evoluir com as necessidades envolventes e com as crianças. Assim sendo, Oliveira-Formosinho (2007, citado por Máximo-Esteves, 2008) defende que um docente deve “Tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumimo-nos como

profissionais reflexivos e críticos” (p.7), um docente deve dotar-se da capacidade de reflexão para ser capaz de melhorar a sua prática.

Os professores e os educadores, os profissionais de educação em geral, devem estar em constante atualização, formação e desenvolvimento de conhecimentos. Segundo o Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, os docentes devem ter uma “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (p. 5571), ou seja, devem ter a capacidade de refletir sempre sobre as suas práticas educativas de modo a procurar melhorá-las.

A Metodologia Investigação-Ação (IA) foi a metodologia utilizada na PES, que prioriza o uso simultâneo da ação e a investigação para que haja uma reflexão crítica da prática docente. Consiste na investigação por observação sistemática e participante nos diferentes contextos educativos, tal com refere Estrela (1994).

Segundo Coutinho (2015), é suposto que através de investigações sobre os problemas existentes de uma dada prática sejam refletidos e discutidos, criando projetos inovadores, fazendo com que se desenvolvam práticas fundamentadas através da observação e investigação de uma dada questão.

A esta metodologia de investigação, segundo Tipp (2005), citado por Santos, estão alicerçadas dois planos, a ação e a investigação. Ainda segundo este mesmo autor, existem contidos nestes dois planos quatro momentos que são articuladas entre si, sendo eles: a observação, a planificação, a ação e a reflexão. A Metodologia I-A deve ser aliada ao pensamento crítico e científico, de modo que se promova a reflexão sobre determinadas problemáticas, algumas questões e incertezas que possam surgir. Importa ainda referir que esta metodologia tem um carácter cíclico (Coutinho et al. 2009).

Assim sendo a fase de observação, esta consiste na recolha de informações consideradas importantes e pertinentes para toda a prática, é utilizada, também, para o melhor conhecimento do contexto ou do grupo de maneira a perceber os diferentes interesses, necessidades e dificuldades dos mesmos. Esta primeira etapa da metodologia, segundo Estrela (1994, p.26), é considerada necessária para “uma formação científica mais geral”.

Durante a PES recorreu-se à observação participante sistemática e continua para conseguir perceber das dificuldades, interesses e potencialidades da turma, para isso recorreu-se a alguns

instrumentos e técnicas de recolha, a notas de registo no diário de registo, como os guiões de pré-observação, as grelhas de observação e as narrativas colaborativas para conseguir adequar as planificações para valorizar os propósitos educativos utilizando as metodologias mais adequadas para colmatar os objetivos estabelecidos. (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10), foram também recolhidos registos fotográficos e de vídeo de modo a ser possível refletir sobre os mesmos e sobre as práticas.

Para realizar práticas que sejam consideradas significativas é necessário que se construam planificações. Estas planificações devem ser de carácter flexível e devem dar resposta a todos os conhecimentos previamente recolhidos através da observação dando resposta às características do grupo, desenvolvendo objetivos que promovam as aprendizagens, que priorizem a inter e a transdisciplinaridade e que desenvolvam o conhecimento das crianças (Zabalza, 2000; Diogo & Vilar M. 2000). Assim sendo, no momento da ação, estava presente, sempre, a planificação com carácter flexível. Aqui eram considerados os interesses das crianças, o envolvimento das mesmas. Pode considerar-se que esta etapa fundamental para o processo educativo, uma vez que foi uma maneira da estagiária programar e adequar as intervenções às necessidades do grupo. Tal como defende Lopes da Silva et al. (2016) construir planificações semanalmente é necessário para desenvolver uma boa prática, onde estejam articuladas, entre si, as diferentes áreas do saber e onde a aprendizagem seja construída. Para que tal aconteça, é necessário observar e refletir contínua e sistematicamente para satisfazer as necessidades dos diferentes alunos e, ao mesmo tempo, promover atividades diferenciadas e articuladas entre as diversas áreas para uma boa construção dos conhecimentos adquiridos. O *feedback* dado por parte do docente cooperante e da docente supervisora ao longo da construção das planificações permitiram, através da reflexão, ultrapassar algumas adversidades e permitiu que fossem construídas práticas com intencionalidade e diferenciadas.

Tal como referido anteriormente, a etapa conseguinte à planificação é a ação. Aqui é fundamental que o docente reflita sobre de maneira prática, antes, durante e depois da mesma, para que seja possível solucionar prováveis obstáculos que possam surgir durante a prática. No que respeita à viabilidade da ação, importa referir que para que a ação tivesse intencionalidade, foi tido em consideração a gestão do tempo destinados às atividades, mas respeitando sempre os diferentes ritmos de aprendizagem presentes no grupo, adequando sempre os materiais e recursos usados.

Para que a ação faça sentido, deve existir uma reflexão pós-ação, é necessário que se deva ter uma reflexão crítica, tendo em conta todos os dados recolhidos da ação. Esta etapa é considerada transversal a todas as fases, uma vez que deve haver reflexão antes, durante e após a ação. (Schon, 1987 citado em Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Todos os momentos de reflexão, permitiram à estagiária promover uma melhor aprendizagem enquanto futura docente e, ao mesmo tempo, valorizar todas as aprendizagens feitas pelas crianças e não apenas o resultado das mesmas.

Os momentos de reflexão existiram através de reuniões com os professores cooperantes, com a docente supervisora, com a díade e através da construção de narrativas colaborativas. Esta troca de ideias e o facto que refletirmos sobre as ações desenvolvidas permitiram a melhoria da prática docente e o crescimento quer profissional quer pessoal.

É de ressaltar os seminários realizados pela docente supervisora e por oradores convidados que contribuíram para a formação e reflexão de boas práticas educativas, perfeccionando e aprendendo, sempre, novas estratégias de abordar as diferentes áreas de conhecimento. Para refletir sobre a ação educativa é necessário que as crianças também sejam ouvidas, assim sendo, a mestranda procurar ouvir e considerar sempre as opiniões das crianças sobre as ações, procurando valorizar cada uma delas.

Figura 1
Fases da Metodologia IA



Estas quatro fases caracterizam-se, segundo Latorre (2003), como sendo “flexível e interativo em todas as fases” (p. 32) por isso, ao longo da PES foi a mestrandos foi alternando sempre entre o processo de investigação e a ação procurando sempre “compreender e melhorar os ambientes de aprendizagem” (Sanches, 2005, p.130)

A Metodologia I-A é considerada uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção” (Hugon & Seibel, 1988), citados em Barbier, 1996, citado em Coutinho et al. Uma vez que a criança deve ser vista como futuro cidadão ativo e promotora da sua aprendizagem.

Ser docente, segundo Oliveira-Formosinho (2008) é ser um profissional reflexivo capaz de tornar as práticas cada vez mais significativas. Tem de ser capaz de refletir nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação, tem de se interrogar para dar um novo significado ao que já está feito em nome do projeto e da reflexão.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo visa apresentar as ações desenvolvidas do decorrer da PES, através de uma descrição e reflexão das atividades realizadas nos contextos educativos, encontrando-se organizado em dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo, diz respeito ao percurso educativo do 1.º CEB e o segundo destinou-se ao da EPE, seguindo a ordem pela qual a PES teve início. Para a construção das atividades pedagógicas foram tidas em consideração as especificidades dos dois contextos educativos (Capítulo II). Na impossibilidade de apresentar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, optou-se por refletir sobre as que a mestranda considerou mais pertinente. Schön (s/d) defende que o desenvolvimento de práticas pedagógicas deve estar aliado ao processo de reflexão, no qual o principal objetivo é melhorar a ação docente e, por isso, uma prática reflexiva. Schön, s/d, citado em Coutinho et al. 2009).

3.1 PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo diz respeito à descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas no contexto de 1.º CEB. Tendo em conta as especificidades do contexto, já referida no capítulo II, que foram identificadas através de uma observação atenta e rigorosa foi criado um percurso didático com base nos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, tentando sempre valorizar a transversalidade das diferentes áreas do saber e, também, a gestão flexível do currículo do 1.º CEB (Diogo, 2010). Nesse sentido, procurou-se construir unidades de aprendizagem que tinham um fio condutor que ligava as diferentes tarefas, assente na articulação curricular, para dar resposta a uma questão-problema lançada pelo professor no momento inicial da aula. Todo o percurso didático idealizado teve por base a construção de aprendizagens significativas que resultassem em conhecimentos, capacidades e atitudes que preparassem os alunos para serem integrados na sociedade como cidadãos ativos, com autonomia e responsabilidade. (Oliveira-Martins et al., 2017).

Assim sendo, as práticas educativas, procuraram-se, sempre que possível, que a criança colaborasse e assumisse um papel ativo, tendo em consideração as dificuldades, interesses, necessidades e motivações do grupo. A observação das reações das crianças durante as aulas e no recreio permitiu que se adequassem as melhores estratégias às ações desenvolvidas, proporcionando a criação de práticas significativas que valorizassem e respeitassem todos os elementos do grupo.

Como referido anteriormente, a observação destaca-se como tendo um papel crucial, no qual se recorreu à observação direta e indireta ao longo da PES, aliada, também, à participação e à cooperação para a recolha de dados e informações dos alunos, da turma e do contexto, para uma prática educativa contextualizada, significativa e adequada ao grupo. Neste sentido, foi importante estabelecer relações com os diferentes intervenientes do processo educativo que permitiram a troca de ideias e experiências para a construção do perfil de docente. As conversas informais com o docente cooperante foram, também, uma mais-valia no que diz respeito à clarificação de ideias importantes relativas ao grupo e que orientaram a prática educativa através do *feedback* dado.

A partir da observação cuidada, atenta e contínua construíram-se planificações flexíveis e adaptadas onde os alunos procuravam construir o seu próprio conhecimento, através de metodologias e estratégias de ensino mais ativas. Assim sendo, estabelecendo uma procura de uma prática educativa significativa, devem ser salientadas as duas primeiras semanas de observação participante e de colaboração, que foram uma mais-valia para o conhecimento mais profundo da turma e das suas características, bem como do contexto e de todos os atores do processo educativo. Após a identificação das características e necessidades da turma procedeu-se à realização da construção de unidades de aprendizagem que possibilitou a criação de atividades de uma forma gradual, alternada com o par pedagógico através de coadjuvação, permitindo a ambos os elementos da díade o exercício da prática educativa profissional, desenvolvendo-se de uma forma gradual, autónoma e adequada (Ribeiro, 2020). Além das características o grupo, a planificação das aulas teve em consideração os documentos curriculares vigentes as Aprendizagens Essenciais e o PASEO, que contribuíram para uma prática educativa assente na articulação das áreas do saber que potenciam a interdisciplinaridade. Indo ao encontro desta perspetiva, Pires (1998) refere que esta articulação permite “quebrar a rigidez

dos compartimentos (...) dos currículos escolares” (p. 177). De referir, ainda, que o clima de confiança, entreaduda e colaboração entre todos os atores do processo educativo foram uma mais-valia para que a adaptação da mestranda decorresse de uma forma harmoniosa.

A intervenção pedagógica é caracterizada por ser colaborativa, uma vez que no processo formativo havia a partilha de saberes, opiniões e interesses entre a díade, as crianças, o professor cooperante e a docente supervisora. Neste âmbito, a professora orientadora teve um papel importante ao longo deste percurso, visto que despoletava dúvidas, questões, sugestões e curiosidades, desafiando sempre a díade a utilizar estratégias e recursos diferenciados, mas significativos de modo a potenciar o desenvolvimento holístico das crianças. Estes processos de partilha e de reflexão tinham como objetivo o crescimento pessoal e profissional da mestranda, tendo em vista sempre as práticas educativas mais transformadoras, significativas e inovadoras, mas acima de tudo, práticas com intencionalidade pedagógica.

O projeto desenvolvido com turma ao longo da PES denominou-se “Laboratório de Saber – Experimenta para descobrir”, decorrente de uma unidade de aprendizagem inicial que permitiu conhecer as áreas que as crianças mais gostariam de trabalhar. No decorrer da primeira intervenção realizada em díade, a turma começou por mostrar vários interesses em inúmeras áreas quando questionadas pela díade “O que mais gostam de trabalhar?”. De modo a orientar as respostas dadas pelos alunos, foi elaborado um mapa no quadro, no qual foram colocadas as ideias dadas pelos alunos. Entretanto, através da pergunta “O que é que vocês costumam fazer durante as aulas que os vossos colegas das outras turmas não fazem?” ao que a aluna MS responde “Experiências”, tendo outro aluno respondido “Jogos”, “Culinária” e “Música”. Para a escolha do tema a turma procedeu-se à votação do que mais gostariam que trabalhar e desenvolver através da aplicação digital *Google Forms*. Após a conclusão da votação e a análise de todos os votos, e contra todas as expectativas da díade e até mesmo do docente cooperante, foi verificada que a área que tinha obtido a maioria dos votos tinha sido “Experiências”. Esta foi, então, a definição do problema, dizendo respeita à primeira fase da MTP.

As experiências desempenham um papel essencial na aprendizagem das crianças no 1.º ciclo do ensino básico, pois promovem um envolvimento ativo no processo de construção do conhecimento. Guimarães (2014) sublinha que este tipo de aprendizagem ativa promove também

a autonomia, a capacidade de resolução de problemas e a colaboração entre os alunos, competências cruciais no desenvolvimento integral da criança. Através dessas experiências, os alunos têm a oportunidade de se envolver em atividades que tornam o conhecimento mais acessível e compreensível, além de estimular a curiosidade e o pensamento crítico. A aprendizagem, assim, torna-se mais envolvente e adequada às necessidades de cada aluno.

A visualização conjunta dos resultados despoletou alguma discussão e troca de ideias entre os elementos do grupo, uma vez que diversos alunos queriam trabalhar os vários temas, inclusive um dos alunos até interpela as estagiárias questionando: “Mas não podemos trabalhar todos os temas? Ou então escolher mais do que um tema? Assim até podemos ir mudando.” (aluno D.). A realização desta atividade promoveu a literacia digital dos alunos, uma vez que votaram de forma individual, cada um no seu computador e utilizaram uma aplicação digital para votar e, posteriormente, realizar a análise dessas mesmas respostas. De evidenciar, ainda, que as mestrandas tentaram incluir, sempre que possível, todas as áreas que os alunos propuseram trabalhar no projeto. Desta forma, o projeto visava trabalhar diversas áreas do saber, através de experiências que tornassem o conhecimento das crianças inovador e apelativo. O objetivo do principal do projeto era proporcionar às crianças aprendizagens significativas através da vivência de experiências e que, durante a prática educativa, existisse articulação e flexibilidade em todas as áreas do saber.

De modo a valorizar todas as atividades realizadas pelas crianças, e em concordância com os mesmos, foram criados e colocados, na aplicação digital *Padlet*, todos os trabalhos realizados pelas crianças durante as ações pedagógicas.

Por se tornar impossível apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas 3 unidades de aprendizagem, que estão inseridas no projeto desenvolvido com a turma.

A primeira atividade a ser refletida é referente à unidade de aprendizagem de 2 dias, que se intitula “Uma Jornada de Orientação”, em que a questão-problema a ser refletida era “De que forma nos podemos orientar?”. A partir desta questão-problema a turma foi questionada “De que forma é que nos podemos orientar?”, no qual rapidamente surgiram respostas como: “Através dos instrumentos de orientação”; “Através do GPS”. A mestranda perguntou novamente à turma: “Mas e na nossa vida quem é que são as pessoas que nos orientam e ajudam a tomar decisões?” “Quem

é que nos dá bons conselho?”, “Quem nos diz se estamos a fazer bem ou não?”, emergindo as seguintes respostas: “a família”; “Os meus pais” (aluno T.); “A minha mãe e o meu pai e a minha madrinha” (Aluna F.); “Os meus pais e os meus avós” (aluno D.). Após estas respostas surgiu uma breve discussão entre o grupo turma, no qual evidenciavam a importância que a família tinha para cada um deles, como evidencia a aluna M.: “Para mim, os meus pais são tudo na minha vida, eles dão-me sempre bons conselhos e ajudam-me em tudo o que preciso”. A discussão que surgiu entre os elementos da turma ia ao encontro do poema escolhido pela díade para trabalhar em sala de aula. O poema escolhido intitulava-se “A família” no qual foram trabalhadas competências presentes nas Aprendizagens Essenciais de Português (Direção-Geral da Educação, 2018) como identificar as características de um poema, questões gramaticais como sílaba átona, número de sílabas, classificação das palavras quanto à sílaba tónica; trabalhou-se, também, questões relacionadas com a leitura e os diferentes ritmos da mesma.

Inicialmente, foi pedido às crianças que realizassem uma leitura silenciosa deste poema e sublinhassem todas as palavras difíceis ou que não soubessem o seu significado, reservando 5 minutos para a tarefa, desenvolvendo a leitura autónoma e silenciosa, bem como o léxico. Após a leitura silenciosa individualizada, foi pedido à turma que realizasse a leitura “com entoação e ritmo adequados” (AE de Português, Direção-Geral da Educação, 2018), de evidenciar que todos os alunos realizaram a leitura em “voz alta”.

Seguidamente à leitura praticada em voz alta, os alunos responderam a questões como “Qual o tema abordado no poema?”, onde as crianças relacionaram facilmente a conversa tida no início da aula com o tema do poema. Posteriormente, a díade partilhou com um grupo um slide interativo (Figura 2), no qual eram realizadas perguntas sobre a estrutura do poema e à medida que ia identificando determinadas características, um de cada vez, ia ao quadro interativo clicar nessa característica descobrindo mais sobre a mesma, registando as informações recolhidas na folha de registo do poema (Figura 3).

Figura 2
Texto poético interativo apresentado à turma

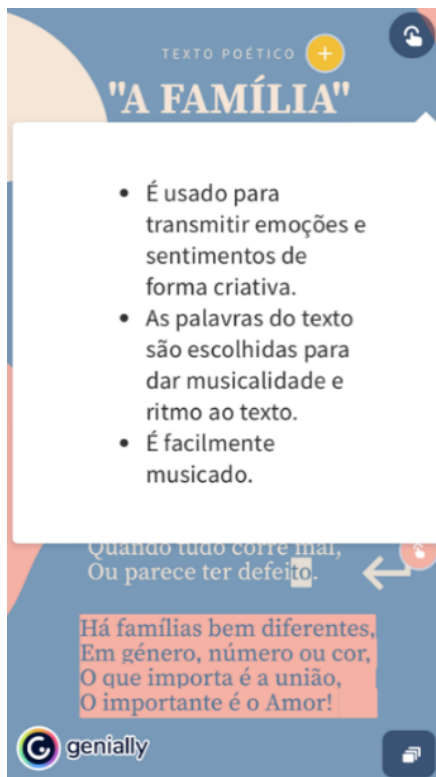
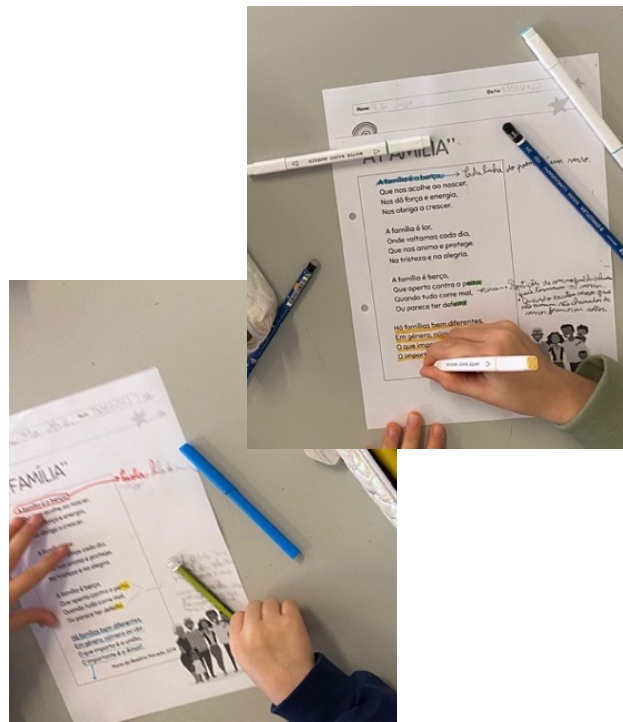
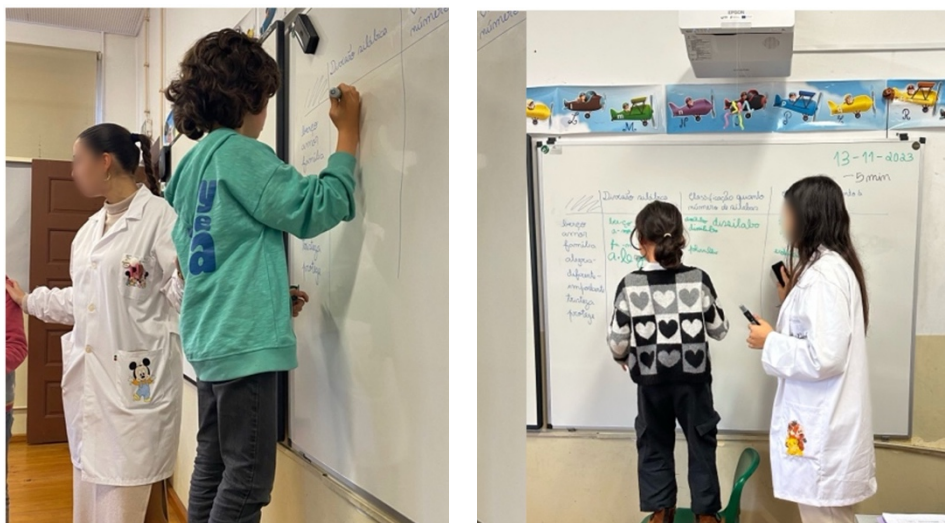


Figura 3
Folha de registo da informação recolhida pelas crianças.



Esta atividade despertou um grande entusiasmo por parte das crianças, uma vez que proporcionou às crianças uma experiência mais interativa, desenvolvendo competências digitais, autonomia e responsabilidade nas crianças, dado que as crianças realizavam os seus próprios apontamentos e registos numa folha previamente distribuída pela mestrand. Após a recolha de informação sobre as características de um poema, os elementos do grupo expuseram as palavras difíceis ou que não conheciam o seu significado e, em conjunto, procederam à procura do mesmo. Para esta tarefa os alunos podiam recorrer ao dicionário ou então ao computador, mas a mestrand tentava que os alunos recorressem ao dicionário para aprenderem a seleccionar os vários significados que a palavra possa ter e a seleccionar aquele que melhor se adequa ao contexto da frase.

Figura 4
Realização de tarefas gramaticais no quadro, em grande grupo.



Para esta atividade foram desenvolvidos domínios das AE de Português, como a Oralidade, a Compreensão e de Expressão, a Leitura e a Educação Literária através dos objetivos “Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos”, tal como referem as AE de Português (Direção-Geral da Educação, 2018), falando “com clareza e articulação de modo adequado as palavras” (AE de Português, 2018), lendo, também, silenciosa e autonomamente com “entoação e ritmo adequados” (Direção-Geral da Educação, 2018). Ainda no seguimento deste objetivo de aprendizagem desenvolvido, a mestrando desafiou as crianças a lerem o poema em diferentes ritmos, trabalhando a fluência da leitura e, seguidamente, lançou o desafio de musicalizarem o poema, uma vez que a turma tinha sugerido trabalhar a música no projeto.

A turma aceitou prontamente o desafio lançado e assim começaram a “cantarolar” e com auxílio do professor cooperante, a turma conseguiu musicalizar o poema e realizar umas breves alterações de modo que todos os versos tivessem as mesmas sílabas métricas. Esta atividade foi realizada pela turma com bastante empenho e entusiasmo: “Ui que fixe, vamos fazer uma música” (Aluno A.); “Será que vamos ser famosos?” (Aluna M.). Apesar do entusiasmo demonstrado por todos os elementos da turma, alguns mostraram-se bastante tímidos em relação a exporem as suas propostas ao grupo. Contudo a aluna M., apesar de se sentir um pouco envergonhada, decidiu apresentar a sua proposta aos restantes elementos e quando terminou foi bastante elogiada

pelos mesmos: “Professora, gostei bastante da música da M.” (aluno D.); “Eu acho que podíamos tentar cantar todos com a música da M.” (aluna C.). Todos os alunos mostraram-se bastante recetivos e entusiasmados. Depois dos alunos evidenciarem tanto empenho e dedicação na musicalidade do poema, quer o professor cooperante quer a díade começaram a registar esses momentos e a gravar a melodia que até aí tinha sido criada (Figura 5).

Figura 5
Apresentação à turma de uma proposta para musicalizarem o poema.



Devido ao entusiasmo e dedicação das crianças, das estagiárias e do professor cooperante esta atividade colimou com a gravação desta música num disco, com uma cantora conceituada da localidade onde pertence a escola, com a posterior passagem da mesma numa rádio local, numa ida a um canal televisivo (Figura 6) e, também, com a colocação das mesmas em plataformas digitais, como *Spotify* e *Youtube*. Desta forma, as crianças deslocaram-se a um estúdio de gravações, onde puderam ter a experiência de perceber como é que tudo funciona, desde o momento em que começam a gravar, as vezes que são precisas repetir até ao processo de gravação da música no CD. A ida das crianças à televisão serviu como método/modo de consolidação de uma unidade de aprendizagem, onde a díade falou sobre os diversos meios de comunicação entre os quais a televisão.

Figura 6
Ida a um canal televisivo para a apresentação da música



De destacar que as crianças ficaram fascinadas com o “mundo da televisão” e teceram comentários como: “Obrigada, professoras. Isto foi muito fixe.” (aluno G.), “Professora, não tinha ideia de que isto era assim tão pequeno e na televisão parece tão grande” (aluno A.), “Professora, nós falamos sobre este meio de comunicação, foi o meu grupo que trabalhou, mas visto aqui ao vivo ainda é melhor” (aluna L.). Esta atividade teve como propósito que os alunos construíssem o seu conhecimento através de uma experiência inovadora, interativa e didática.

Com esta atividade, a díade procurou articular diversas áreas do saber como a área do Português, das TIC e da Música (Expressão Artística), de modo a promover uma aprendizagem flexível, integra e significativa. Assim, ao promover a interdisciplinaridade destas áreas tornam a aprendizagem mais inclusiva e adaptada às necessidades e interesses dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada um.

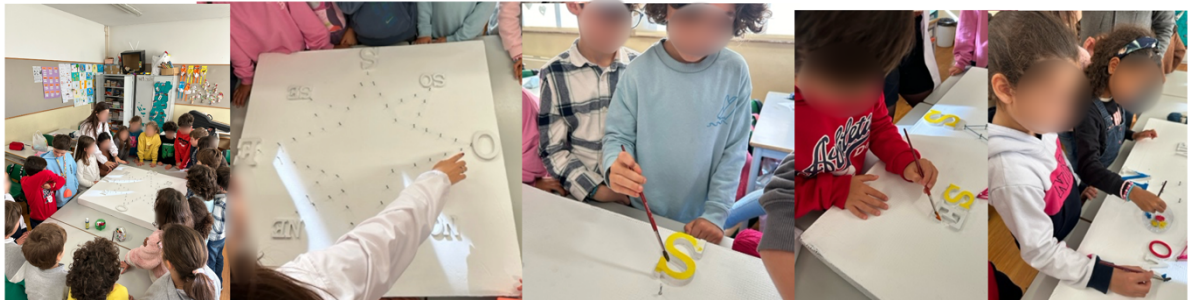
Além da atividade descrita anteriormente, a mestranda queria destacar outra atividade de ação desenvolvida distinta, enquadrada na unidade de aprendizagem de 2 dias, que tinha como título “Carruagem das Interpretações”. A pergunta de partida que desencadeou toda a ação pedagógica foi “De que forma é que conseguimos interpretar os vários tipos de informações?”.

A atividade surgiu após terem sido abordados os diferentes instrumentos de orientação utilizados, ordenando-os por ordem cronológica, na semana anterior, referindo a bússola e rosa-dos-ventos. Após umas breves perguntas sobre as características da rosa dos ventos, a díade observou que algumas crianças tinham uma breve dificuldade em identificar corretamente a direção dos diferentes pontos cardeais. Assim surgiu a ideia de realizar uma apresentação interativa sobre a rosa-dos-ventos, os seus pontos cardeais e colaterais e, posteriormente, registo dos mesmos. Para compreenderem melhor a constituição da rosa dos ventos, a díade idealizou esse instrumento de orientação, em ponto grande, no qual todos os elementos da turma partilhassem de modo colaborativo na construção da mesma, de maneira a assimilarem e perceberem a posição correta dos pontos cardeais e colaterais, sendo este ponto, um novo conteúdo a ser abordado em sala de aula. Através da pergunta: "Vimos que a bússola tem uma característica interessante e que é fundamental para a sua utilização. Lembram-se qual é?", ao que os alunos responderam prontamente: "Tem um rosa dos ventos, professora." (aluno A.); "É os pontos cardeais" (aluna M.C.); "São os pontos da rosa dos ventos, mas eu confundo um bocadinho." (Aluno T). Foram questionados se sabiam da existência de mais alguns pontos para além dos que já conheciam e praticamente todos responderam "Não.", à exceção de um aluno que replicou "Eu sei que existem mais, mas não sei como se chamam." (aluno M.), assim, após este diálogo em grande grupo a mestrandia interroga "Querem descobrir mais sobre esses pontos?". Após surgir esta questão inicia-se um burburinho na sala de aula de entusiasmo por parte das crianças. Então, foi apresentado à turma, um infográfico sobre a rosa-dos-ventos, com as suas características e com os pontos cardeais e os pontos colaterais. De modo a tornar mais interativa a atividade, os alunos conseguiram descobrir as características e os novos pontos a estudar através de um *clique*, no qual as crianças tentavam ligar as características que já conheciam e liam posteriormente a sua característica. À medida que iam surgindo as características, os alunos registavam as suas aprendizagens num guião dado pela díade, de maneira a sintetizar o conteúdo, pedindo, também, ajuda às professoras estagiárias mnemónicas que os auxiliassem a perceber a ordem correta dos pontos cardeais: "Oh professora não há nenhuma maneira de não trocarmos o Este com o Oeste?". Com o auxílio do quadro interativo os alunos pesquisaram, autonomamente, no *Google Maps*, o mapa de Portugal e colocou-se a rosa dos ventos "em cima" do mapa de modo que existisse uma ajuda por parte das estagiárias para que os alunos entendessem a posição

correta dos pontos: “Ora vamos lá olhar para o quadro e ver o que podemos concluir.”; “Tendo em conta os pontos colocados no quadro, vemos que o ponto oeste dica de que lado?”. Os alunos começam a responder “Do lado da água.” (aluno M.); “Do lado da costa de Portugal” (aluno A.), ao que a professora estagiária questiona prontamente: “E qual é o oceano que banha a costa de Portugal”? ao que a turma responde em coro “Oceano Atlântico”. A mestranda felicita as crianças e auxilia-os referindo: “Então verificamos que o ponto cardeal Oeste fica do mesmo lado do oceano, certo?”, “Olhando para estas duas palavras, verificamos que ambas iniciam pela mesma letra, ou seja, o ponto oeste posiciona-se sempre o lado esquerdo” (visto de frente para o quadro). A atividade seguinte foi dividida em 2 partes, inicialmente os alunos desenvolveram a estrutura da rosa dos ventos e uma segunda parte, onde a díade recorreu à metodologia de Rotação por Estações para os alunos experienciarem a construção e utilização de uma bússola pelas potencialidades que esta apresenta (Capítulo I).

Na primeira fase da tarefa, a díade começou por preparar a sala de modo que todos os alunos conseguissem ter perceção e alcance do material que iria ser utilizado. À disposição dos alunos foram colocados diversos materiais, como fios, pregos, letras, tintas e outros, para que estes conseguissem escolher quais os mais vantajosos para a realização do trabalho. Os alunos começaram por marcar os pontos cardeais na placa, gerando uma discussão e troca de ideias entre os mesmos, referindo a mnemónica dada pelas professoras estagiárias “Olha não te esqueças A, o “O” fica do lado esquerdo, do lado do oceano.” (aluna MS). Seguidamente à colocação das letras referentes aos pontos cardeais, os alunos começaram a tentar “juntar” as letras dos pontos colaterais. De referir que, como de esperar, os alunos ficaram em dúvida de quais as letras que correspondiam aos diferentes pontos colaterais, mesmo já sabendo os seus nomes e as letras que os representavam. Até que aluna F. sugere: “E se pintássemos um ponto cardeal de cada cor e depois tentávamos juntar as letras para fazer os pontos cardeais?”, no qual a turma demonstrou-se bastante recetiva à ideia da colega e, assim, começaram a colorir as letras, continuando a construção da rosa-dos-ventos (Figura 7).

Figura 7
Atividade de construção da rosa-dos-ventos



Em conjunto, os alunos conseguiram solucionar uma maneira de juntarem e memorizarem o nome dos pontos colaterais.

Após chegarem ao consenso sobre a cor a usar nas respectivas letras dos pontos cardeais e colaterais, as crianças procederam à “negociação” sobre qual o material a utilizar para o preenchimento do rosa dos ventos, ficando acordado que utilizariam a lã, sendo que uma aluna referiu “e se usássemos duas cores diferentes? Uma cor para os pontos cardeais e outra para os pontos colaterais”. De referir ainda que, todos os elementos do grupo participaram na atividade de construção, de modo bastante autónomo, através da divisão da turma em dois “grupos”, o grupo dos que tinha preferência por pintar as letras e o grupo que tinha preferência por passar a linha.

Podemos concluir que a atividade descrita, focada na construção de uma rosa-dos-ventos, foi uma prática pedagógica que promoveu uma aprendizagem articulada e interdisciplinar, conforme preconizam as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A construção da rosa-dos-ventos revelou-se uma atividade enriquecedora uma vez que articulou conteúdos de diferentes áreas curriculares, promovendo aprendizagens significativas e integradas. Em Estudo do Meio, trabalhou-se a competência de “identificar e localizar pontos cardeais e colaterais” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 4), enquanto em Matemática, exploraram-se conceitos de lateralidade e orientação espacial (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2). Simultaneamente, a Expressão Plástica permitiu que os alunos desenvolvessem a criatividade e a motricidade fina, conforme sugerido na dimensão de criação artística das Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5). Além disso, a prática promoveu competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como a

autonomia e a colaboração em o grupo (Direção Geral da Educação, 2017, p. 9-10), evidenciando a importância de práticas pedagógicas interdisciplinares que integram o saber, o fazer e o ser, valorizando a formação integral e a inclusão das crianças no processo educativo.

Na segunda fase da tarefa, as crianças foram desafiadas a dividirem-se por duas bancadas distintas, para que pudessem usufruir das duas atividades propostas.

A primeira bancada designada “Magnetismo em Ação”, era destinada à pesquisa de informação para que pudessem compreender o processo de magnetismo e quais os passos para construção de bússolas (Figura 8); Assim, foi distribuído um guião de orientação e registo, onde os alunos tinham de seguir as instruções, passo a passo, de modo a conseguirem obter indicações e, conseqüentemente, resposta através de pesquisa realizada na *internet*, de modo a responderem às questões do guião. Seguidamente, e ao voltarem a primeira página, as crianças deparavam-se com uma proposta de construção de uma bússola com rolhas de cortiça e agulhas. Era essencial que lessem atentamente todos os passos para que a experiência funcionasse. Os alunos iniciaram o processo de construção da bússola de uma maneira bastante concentrada, ao mesmo tempo, mostrando bastante entusiasmo.

Começaram por dar magnetismo à agulha friccionando a mesma num íman, posteriormente colocam a agulha numa rolha de cortiça, com auxílio da mestranda, e posteriormente, utilizam um recipiente com água para colocaram a agulha e a rolha no recipiente com água.

Figura 8
Construção de uma bússola



Ao verem que a bússola rodava por breves segundos e parava voltada para norte, as crianças pronunciavam comentários como “Ui que *fixe*, isto mexe-se.” (aluna F.), “Olha professora está a rodar, que giro.” (aluno L.), assim após os alunos verificarem o que acontece, a mestranda dá uma breve explicação complementando a pesquisa que os mesmos realizaram inicialmente sobre o magnetismo, referindo que, quando esta para de rodar a ponta da agulha aponta para o ponto cardeal “norte”.

Nesta primeira bancada foi possível proporcionar um contexto de aprendizagem interdisciplinar, aliando investigação científica e aplicação prática. No âmbito das Aprendizagens Essenciais do 3.º ano em Estudo do Meio, exploraram-se “propriedades dos ímanes” e “utilização de instrumentos de orientação” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 6). Este processo foi enriquecido pela pesquisa autónoma, desenvolvendo competências como a literacia digital e a resolução de problemas, que são essenciais para a formação integral dos alunos, tal como indicado no PASEO, que valoriza “pensamento crítico e autonomia” e a capacidade de “relacionar o saber com o fazer” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 12). A construção prática da bússola e a observação do magnetismo permitiram que as crianças vivenciassem o conteúdo de forma concreta e interativa, promovendo entusiasmo e curiosidade, elementos essenciais para a aprendizagem significativa.

Na segunda bancada, “Orientá-te”, os alunos, foram desafiados a realizar um PeddyPaper (Figura 9), com o objetivo de completar um guião com lacunas. Nessas lacunas deveria ser colocada a localização de determinadas áreas escolares, a localização era determinada através de uma bússola. Deve evidenciar-se que cada um dos elementos da díade estava responsável por cada um grupo e que para cada área estavam designados 30 minutos cronometrados. Foram distribuídas bússolas e um guião de orientação e registo a cada uma das crianças e, como já referido, os alunos eram desafiados a utilizar uma bússola e os pontos cardeais para localizarem diversas áreas da escola em relação a outra, realizando sempre um registo escrito no guião. Nesta segunda bancada, o professor cooperante acompanhou o elemento da díade na exploração do espaço exterior e durante da utilização da bússola.

Figura 9
Realização da atividade do PeddyPaper



A realização desta atividade, proporcionou uma experiência prática e dinâmica que integrou diferentes competências das Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No âmbito de Estudo do Meio, os alunos exploraram "a orientação no espaço com recurso à rosa-dos-ventos e à bússola", promovendo a aplicação prática de conceitos de localização e orientação (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5). Além disso, a atividade desenvolveu competências transversais como "autonomia, colaboração e pensamento crítico", previstas no PASEO, que valoriza a capacidade de resolver problemas em contextos diversificados. A interação direta das crianças com a utilização da bússola estimulou o pensamento lógico e a organização espacial, enquanto o registo das informações no guião reforçou a aprendizagem ativa e participativa, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Esta tarefa evidenciou, ainda, a importância da gestão do tempo e da cooperação, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e capazes.

Todo o projeto e atividades desenvolvidas ao longo do mesmo foi relatado e colocado num *padlet*, criado pelos alunos, este visava contemplar e reunir todas as unidades de aprendizagem lecionadas. Aqui estavam disponíveis as atividades e fotografias relacionadas com as mesmas,

este foi divulgado aos pais para que pudessem ter acesso a todas as atividades e ao desenvolvimento das aprendizagens.

Para além do *padlet*, a díade preparou uma apresentação para divulgar o projeto aos pais e encarregados de educação. Esta apresentação tinham o principal objetivo de, para além dos pais conhecerem as atividades realizadas, as crianças poderem fazer essa mesma apresentação. De evidenciar que isto só foi possível porque ao longo de todas as unidades de aprendizagem as crianças investigaram, colaboraram na descoberta de resultados e apresentaram-nos. Este registo ocorria quer de forma individual, quer em grupos, com o objetivo de ficarem expostos em sala de aula, o que permitia o docente avaliar o seu próprio bem como o processo de aprendizagem dos alunos.

No dia da divulgação (Fase IV da MTP) estavam disponíveis todos os recursos, documentos e atividades realizadas ao longo da PES. De evidenciar, ainda que, nesta última fase referente à MTP os alunos assumiram responsabilidade de partilhar com os seus familiares e com a comunidade escolar, todos os conhecimentos adquiridos ao longo do estágio da PES e, onde os pais puderam ter a experiência de experimentar e experienciar as atividades que desenvolvidas ao longo do projeto. A apresentação das atividades ganhou vida através de uma exposição (Figura 10).

Figura 10
Exposição de apresentação do Projeto da PES



Por fim, referir que ao longo o processo, o suporte oferecido pelo professor cooperante e pela supervisora institucional foi essencial, para que existisse momento e experiências mais dinâmicas, mas acima de tudo para que fosse possível refletir de forma crítica acerca das práticas pedagógicas. Este acompanhamento permitiu proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas para os alunos, assegurando uma articulação curricular que priorizou o desenvolvimento holístico das crianças, integrando diferentes áreas do saber e respeitando a individualidade de cada aluno.

3.2 PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que respeita à prática educativa desenvolvida no contexto da EPE, esta resultou da observação contínua, sistemática, ativa e participante, onde os interesses e necessidades das crianças e do grupo foram privilegiados e, onde foi sempre tido em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como a valorização dos mesmos para que fosse promovido o desenvolvimento holístico de cada criança. Indo ao encontro de Libaneo (2006, p. 17), este defende que “prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais torna-os aptos a atuar no meio social”, assim, o principal objetivo foi criar crianças capazes de agir e pensar de forma autónoma em situações do dia-a-dia. Assim, para todas as ações foram desenvolvidas planificações de carácter flexível, que convergiam no desenvolvimento de um projeto educativo, realizado pelas estudantes, pela Educadora cooperante e pelas crianças.

Dubovik (2018), afirma que o Educador de Infância deve ser capaz de criar diversas experiências e momentos de aprendizagem para as crianças, tendo sempre em consideração a diversidade de contextos e os materiais que tem à sua disposição. Deste modo, é possível desenvolver diversas atividades e experiências para todos os diferentes elementos do grupo.

Para que todas as aprendizagens se tornem verdadeiramente significativas devem ser dadas ferramentas à criança para esta ser capaz de estabelecer comparações e refletir sobre o que já conhece e relacionar com o novo conhecimento adquirido.

Segundo Coll et al. (1999) é fundamental referir que as aprendizagens se tornam verdadeiramente significativas quando existem inúmeras relações estabelecidas, pela criança, entre o que já conhece e o novo conhecimento adquirido, ou seja, “quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado” (p.61).

Assim, ao longo da PES, foi possível desenvolver um projeto, intitulado como “Detetives Animalescos”, de modo a dar resposta a todas as curiosidades e interesses do grupo. Este projeto, numa fase inicial, permitiu dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela díade anterior (Fase I – Definição do Problema). Nos momentos de rotina era visível que as crianças já se encontravam bastante familiarizadas com o tema. Este interesse era bastante visível quer em diálogo com as crianças, quer através da observação em sala de atividades e espaço exterior, onde as crianças tinham bastante interesse em perceber quantas patas tinha determinado animal que tinham encontrado, se tinham ou não asas, como se deslocavam, entre outros.

Assim, em grande grupo, através do diálogo, alusivo ao tema, a díade procurou perceber quais as curiosidades que as crianças tinham sobre os animais e quais os conhecimentos que estas já tinham acerca do mesmo. Foi importante perceber que as crianças já tinham algum conhecimento e despertavam alguma curiosidade sobre alguns animais uma vez que o grupo realizava inúmeras atividades quer ao ar livre (pátio da escola e jardim) bem como no exterior ao Jardim de Infância, onde encontravam diferentes animais. As crianças tiveram sempre um papel bastante ativo no que respeita ao desenrolar do projeto, uma vez que a escuta das crianças foi sempre valorizada, despoletando sempre o espírito crítico e a mobilização de conhecimentos prévios, anteriormente adquiridos (Coll et al. 1999).

Neste sentido, o projeto desenvolvido tinha como objetivo canalizar a curiosidade das crianças pelos diversos animais e pelos seus hábitos, de modo que estes conseguissem adquirir novas experiências e conhecimentos. Através do diálogo com o grupo sentiu-se a necessidade de definir objetivos para o projeto, e conforme a MTP foram estabelecidas 3 questões orientadoras, que dizem respeito à fase II da MTP (Planificação) “O que já sabemos?”, “O que queremos saber” e “Como vamos descobrir?”, importa ainda referir que ao longo da realização de todo o projeto, o grupo foi elaborando as suas respostas capazes de responder aos interesses e às necessidades do mesmo.

De evidenciar que, não houve uma planificação rígida de atividades sequenciadas com objetivos específicos que consequentemente iriam integrar o projeto, pelo contrário, foram estabelecidos objetivos gerais, e as atividades surgiam tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Ribeiro (2000), defende que a partilha das “preocupações emergentes das suas práticas, com base nos registos de observação dos seus diários de bordo” (p.91) entre a díade foi uma mais-valia para responder aos interesses e necessidades das crianças.

A díade conseguiu incluir o projeto “Detetives animaiscos”, a desenvolver com o grupo, no projeto “Escola Azul”. Na semana de 8 a 12 de abril foi realizada uma ação de sensibilização para as duas salas da EPE e do 1.º CEB, onde estes puderam ver a arte que se pode fazer com o “lixo do mar” e, posteriormente, as crianças foram convidadas a criar “a sua própria arte” com lixo proveniente do mar, num molde previamente cortado. (Figura 11)

Figura 11
Workshop de sensibilização para a poluição dos oceanos



O tema da poluição e da imensidão de animais marinhos que são vítimas da mesma, despoletou curiosidade às crianças em descobrir mais informações sobre os diversos animais marinhos. Através do diálogo foi perceptível a curiosidade e interesse pela proteção do meio ambiente. Esta dinamização foi um despertar da curiosidade das crianças para o interesse pelo meio aquático,

então na semana posterior, e de modo a dar início ao projeto “Detetives Marinhos” a díade planificou ações baseadas nos interesses e necessidades do grupo.

Como não é possível analisar todas as atividades desenvolvidas, foram selecionadas apenas algumas.

Na sequência da palestra realizada, foi questionado às crianças quais seriam os animais marinhos que teriam interesse em explorar. Existiam diversas sugestões tais como tubarão, polvo, caranguejo, baleia entre outros, e a criança S sugeriu que fosse realizada uma votação, o que tivesse mais votos seria então o escolhido, e desta forma o animal escolhido foi então o tubarão. Este processo apelou à participação democráticas das crianças para dar início do projeto, bem como contribuiu para que as mesmas aprendam a saber respeitar e ouvir a opinião dos demais dentro da sala de atividade. Estes objetivos trabalhados estão descritos nas OCEPE.

Seguidamente, surgiu um diálogo em grande grupo, partindo da questão “Sabendo que queremos descobrir várias informações sobre os animais onde pudermos procurar essas informações?”, começaram a surgir respostas como “Podemos ir pesquisar aos livros” (criança MA); “Podíamos ir ao computador” (criança X); “Ver documentários sobre animais” (criança S), ver vídeos no Youtube, fazer experiências, entre outras. Posto isso, e tendo em consideração tudo o que foi dito pelas crianças, as estagiárias e a educadora cooperante estabeleceram objetivos gerais que sustentassem o desenvolvimento do projeto, apesar de não existir uma planificação prévia de atividades específicas, uma vez que estas foram planificadas à medida que o desenvolvimento do projeto avançava e tendo em conta os interesses, as necessidades e as curiosidades que as crianças iam demonstrando.

Para a dinamização desta primeira atividade, a díade optou por criar 3 postos de pesquisa (Figura 12), dois onde eram usadas as tecnologias e um onde estavam os livros, assim as crianças poderiam escolher o local onde queriam realizar a pesquisa e recolher as informações. Tal como afirma Moreira (2000) as TIC são “técnicas ou conjunto de materiais tecnológicos manipuláveis em aula que visam melhorar a aprendizagem” (p.33), a utilização desta deve ser mobilizada a partir da Educação Pré-Escolar tornando-se, assim, uma vantagem que permite a articulação entre os domínios e as áreas do saber.

Assim, o grupo dividiu-se pelos postos de pesquisa e deu início ao processo de pesquisa em livros e computadores, dando início à fase III de MTP (Execução). Durante a realização das atividades

começaram a surgir questões como “Como nascem?”, “Como se deslocam?”, “Quanto dentes têm?”. Após várias pesquisas, análises de imagens e visualização de vídeos no Youtube, as crianças conseguiram encontrar respostas às questões que surgiram e, ainda, mais algumas informações que complementavam as suas curiosidades, procedendo ao registo das mesmas através de desenho ou registo de palavras referentes à informação, como no caso da criança S, da criança X e da criança M, que registaram através de palavras as informações que encontram.

Figura 12
Processo de pesquisa sobre os tubarões

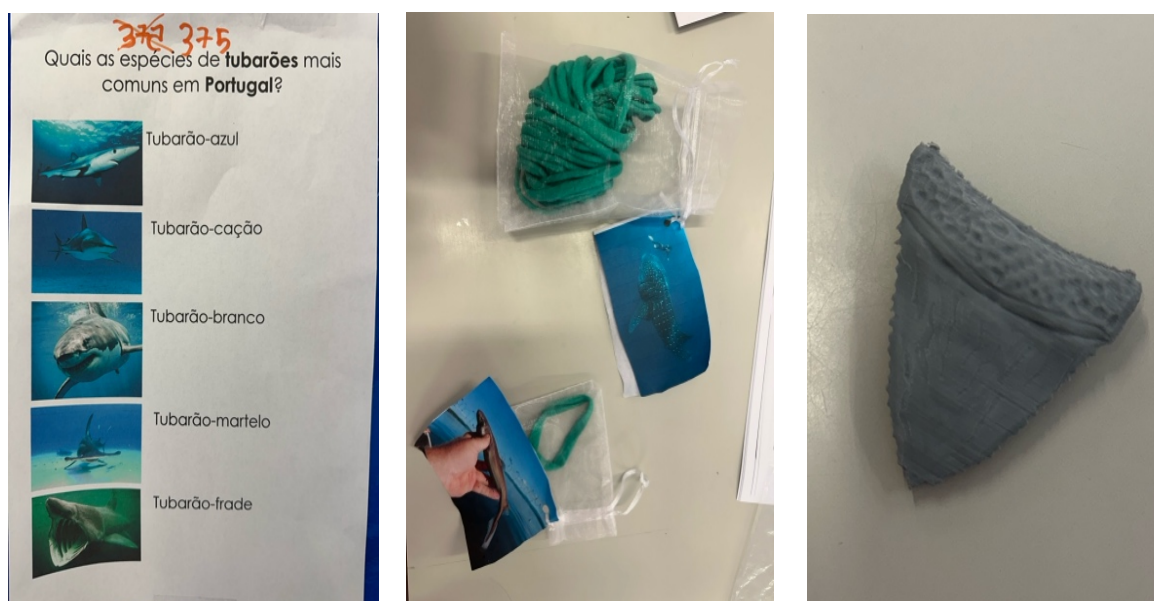


Seguidamente, as informações recolhidas pelas crianças, seriam partilhadas pelas mesmas, em grande grupo, de modo a ser criado um painel alusivo ao mar onde estariam expostas as informações recolhidas na sala de atividade, outras informações que as crianças quisessem pesquisar em casa e partilhar com os colegas em sala.

A criança A demonstrou tanta curiosidade pela temática que, no dia seguinte, partilhou com os colegas algumas espécies de tubarão diferentes das já descobertas anteriormente (Figura 13). A criança G, igualmente entusiasmada, levou um cordão alusivo ao tamanho de um tubarão-baleia, aferindo ainda que este seria o comprimento do maior tubarão e outro cordão alusivo ao tamanho do Tubarão-lanterna-anão, o tubarão mais pequeno, bem como um dente de tubarão-baleia em

3D, permitindo que todas as crianças ficassem com uma noção do tamanho real de um tubarão e do dente do mesmo (figura 13). Para que todas as crianças pudessem ter essa noção, dirigimo-nos ao espaço exterior na sala de atividades e estendemos o cordão, onde foram ouvidos comentários como “Os tubarões quase que são maiores do que a nossa escola” (criança MA); “Como é que possível eles serem tão grandes?” (Criança M); “

Figura 13
Pesquisa autónoma, em casa, sobre os tubarões



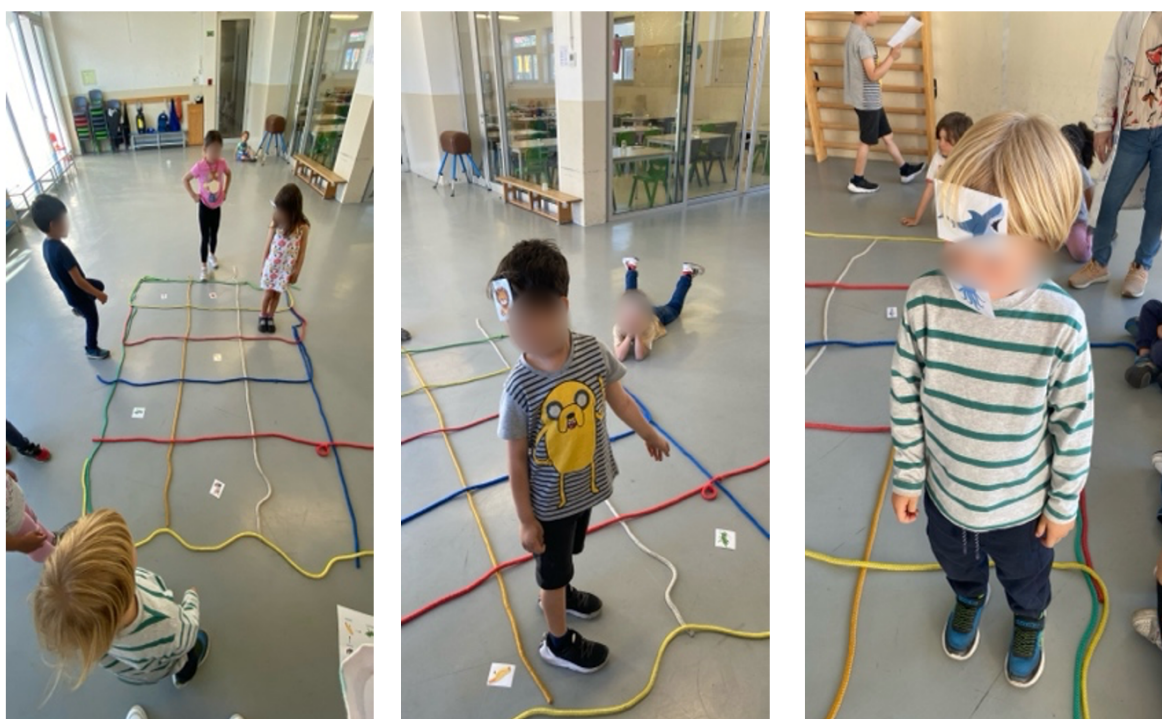
Durante todo o processo de surgiu a pergunta “O que comem os tubarões?”, o que foi uma mais-valia para a atividade idealizada para a sessão de Educação Física. A díade em diálogo com a educadora cooperante, percebeu que as crianças tinham a necessidade de trabalhar noções de orientação espacial, objetivo explícito nas OCEPE.

Assim, idealizou-se uma atividade para a sessão de educação física (Figura 14) que visava trabalhar a orientação espacial, atendendo às noções de lateralidade, através das cadeias alimentares.

Para a realização desta atividade foram criados cartazes alusivos a três cadeias alimentares distintas e imagens alusivas aos animais das cadeias alimentares e foram desenhados no chão “tapetes” quadriculados. Dentro das quadrículas estariam dispostas imagens dos animais da cadeia alimentar. As crianças foram divididas em 3 grupos diferentes, em cada um dos grupos,

existiram 2 crianças a realizar a atividade de cada vez, uma que estaria a ouvir e a “obedecer” as indicações que o colega iria dar e as restantes crianças poderiam auxiliar a criança que estaria a dar as indicações. A criança que estaria a dar as indicações teria de dizer expressões como “virar à direita”, “virar à esquerda”, e ainda, “ir para a frente”, “ir para trás” e quantos passos seriam necessários para realizar as deslocações, criando, assim, uma abordagem interdisciplinar entre a área da matemática e a educação física, conseguirmos ainda, integrar a área do português, uma vez que as crianças eram incentivadas a descrever o animal, demonstrando saber noções de grandeza e de peso, estabelecendo uma comparação entre os animais.

Figura 14
Sessão de Educação Física – orientação espacial e lateralidade



O momento da execução da atividade desencadeou, nas crianças, um grande entusiasmo, interesse e envolvimento das mesmas na execução da atividade, uma vez que se queria ajudar de forma mútua, auxiliando todos os colegas para que estes terminassem a atividade. Todas as crianças foram capazes de realizar e cumprir com o objetivo inicial da atividade, mesmo as crianças que mostravam mais dificuldade, esta foi colmatada com o auxílio de pulseiras que os

ajudassem a distinguir a lado direito do lado esquerdo do seu corpo, permitindo que todas cumprissem o objetivo da atividade.

Ao longo das pesquisas realizadas sobre os animais marinhos, inicialmente, foi realizado, pelas crianças um painel ilustrativo alusivo ao fundo do mar e aos objetos e animais, onde estavam apresentadas todas as informações e desenhos referentes ao oceano (Figura 16). Este painel ilustrativo surgiu após um diálogo da díade com a educadora cooperante, a díade percebeu que a criança com NAS tinha um gosto notório pela pintura com as mãos, então, e seguindo ideais da pedagogia de Reggio Emilia, no que concerne à exploração de materiais e à expressão de pensamentos através das “Cem linguagens”, foi colocado um papel grande no chão e foram dispostas diversas tintas e materiais, o que despoletou a atenção e a curiosidade dessa mesma criança, bem como as demais (Figura 15). De evidenciar que, segundo as OCEPE, a exploração de materiais através do tato, não só desenvolve a motricidade fina, mas, também, estimula a criatividade, o autoconhecimento e as competências artísticas.

Figura 15
Realização o painel ilustrativo do Mar



Figura 16
Resultado do painel ilustrativo do Mar com as informações recolhidas e trabalhos realizados



A atividade "Detetives Marinhos" foi uma iniciativa pedagógica significativa que articulou diversas áreas do saber com base nos interesses e curiosidades das crianças, promovendo o desenvolvimento holístico, como preconizado nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 12). O projeto incentivou competências sociais e democráticas ao eleger o tema por meio de votação, além de fomentar a autonomia e a colaboração durante a pesquisa e a exploração de informações em diferentes fontes. A integração de TIC e a valorização da exploração sensorial, especialmente para crianças com necessidades educativas específicas, demonstraram a inclusão de abordagens pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades do grupo (OCEPE, p. 21, 34). As atividades propostas, como a criação do painel ilustrativo e da atividade de orientação espacial, reforçaram competências essenciais nas áreas da linguagem, matemática e motricidade, alinhando-se aos princípios do PASEO, ao trabalhar competências como pensamento crítico, criatividade e cooperação (PASEO, 2017, p. 10-13). Esta articulação garantiu que as crianças pudessem

aprender de forma integrada, significativa e participativa, consolidando aprendizagens essenciais que promovem o desenvolvimento integral e sustentável da criança.

De modo a dar continuidade ao projeto desenvolvido com as crianças, surgiram outras atividades, baseada nos interesses e nas necessidades do grupo. A PES na EPE decorreu na altura da primavera, então, como as crianças tinham diversas partes do dia onde podiam explorar livremente o espaço exterior, foi notória a curiosidade por bichinhos da conta, formigas, libelinhas, abelhas entre outros. Como as crianças demonstraram bastante interesse por perceber como é que seria a vida das formigas e pela criação de um formigueiro para ter na sala de atividades.

As crianças começaram a demonstrar o interesse pelas formigas e pela maneira como trabalhavam e se moviam, e começaram a surgir perguntas como “Como é que será a casa delas?”, “Será que são como as abelhas e têm alguém a mandar nelas?”. De referir que esta questão surge, pois foi criado um ateliê de atividades sobre as abelhas, possível onde foram descobertas inúmeras curiosidades sobre as mesmas.

Então, de modo a satisfazer a curiosidade e o interesse nas mesmas e em diálogo com a educadora cooperante e a professora orientadora, surgiu a leitura do livro “As formigas vão salvar o Planeta”. Para esta atividade de leitura e interpretação do livro, a díade preparou a sala de modo com um ambiente calmo e apelativo através da criação de recursos manipuláveis, fantoches de formigas e um cenário apelativo e referente ao livro. (Figura 17).

Figura 17
Espaço criado para a leitura do livro



Durante a leitura a díade procurou envolver as crianças durante este processo, de modo a tornar a atividade mais lúdica e despertar mais interesse para as mesmas. Após a leitura, foi realizada uma breve síntese, através de conversa com as crianças sobre as informações ouvidas no livro. Seguidamente, após a conclusão da leitura as crianças foram convidadas a dirigirem-se a parte exterior à sala de atividade onde tinham diversos materiais como lupas, pás, baldes, potes e um terrário. Quando estas viram os materiais surgiram questões como “O que é que vamos fazer?”, “Para que é que isto vai servir?”, “Onde é que vamos?”, “Será que vamos explorar a terra lá fora?”, a criança F evidenciou que como tinham curiosidade em saber como funcionavam os formigueiros e tinham pedido para criar um, iam explorar e recolher material do exterior para poderem fazer o seu próprio formigueiro. Sendo que antes de dar início à saída da escola para a recolha de material, existiu um diálogo com as crianças para percebermos quais os materiais que seriam necessários para a construção de um formigueiro, onde as crianças começaram a responder “Um terrário”, “Formigas”, “Terra”, “Comida para as formigas se alimentarem”, de referir que as crianças já conheciam o recipiente terrário, uma vez que já haviam criado um caracoleiro em anos anteriores. Assim, e de acordo com Neto C. (2019) a exploração do espaço exterior é essencial para a aquisição de conhecimentos na infância, pois proporciona um ambiente rico em estímulos sensoriais e experiências que facilitam o aprendizado. Segundo este mesmo autor “as crianças aprendem com o corpo em movimento, através de experiências práticas e diretas com o mundo ao seu redor”. Ao explorar a natureza, as crianças observam fenómenos, estabelecem relações e fazem descobertas, integrando o conhecimento de forma ativa e significativa. Esse tipo de aprendizagem, ancorada na interação com o ambiente, promove a ligação entre a experiência concreta e a construção de conceitos, tornando o processo educativo mais dinâmico e eficaz. Após a preparação das crianças e dos materiais para nos deslocarmos ao exterior da escola, mais concretamente ao jardim da estação, o material disponibilizado foi colocado em sacos para ser levado e as crianças colocaram-se em fila e, aí, dirigiram-se para o jardim. Já no jardim, as crianças puderam explorar de forma livre e espontânea. Foram escutados comentários como “Vamos tentar encontrar formigueiros” (criança F), “Podemos tentar apanhar formigas para fazermos o nosso formigueiro na escola?” (criança T). Então, as crianças, com todo o material anteriormente disponibilizado, começaram a explorar de forma livre o jardim e a recolher diversos materiais da

natureza para que pudessem, então, criar o seu formigueiro (Figura 18). Após a exploração e a recolha de material, as crianças puderam usufruir de um piquenique no jardim e só depois regressamos à escola.

Figura 18
Atividade de exploração e recolha de elementos da natureza



Posteriormente à saída, todos os materiais recolhidos ficaram devidamente guardados e, já no dia seguinte, as crianças procederam à construção do formigueiro. Para a realização da atividade “Hotel das Formigas” foram criados 3 postos de atividade, onde as crianças podiam circular livremente pelos mesmos. Uma das atividades dispostas na sala era disponibilização de um papel de grandes dimensões para as crianças procedessem ao registo através do desenho, outra das atividades propostas era a modelagem de elementos alusivos ao livro ou à atividade de exploração livre e, por último, a atividade para a criação do formigueiro. Rapidamente as crianças se distribuíram pelos postos de atividade e iam circulando livremente e participando sempre em todas as atividades.

Quando as crianças elaboraram o painel ilustrativo (Figura 19), surgiu um comentário “Será que o nosso formigueiro também vai ficar com estes caminhos?”, o que foi evidenciado que só após alguns dias é que iríamos ter a resposta.

Figura 19

Atividade “Hotel das Formigas”



Embora as crianças tivessem o cuidado de todos os dias renovar os “alimentos” das formigas (folhas verdes, migalhas de pão, restos de frutas, ...), de colocar água e elementos da natureza, estas conseguiram verificar, passado uns dias que no formigueiro não existia vida. Então, através do diálogo em grande grupo, fomos tentar perceber quais seriam as possíveis razões para que o formigueiro não tivesse resultado. Nesta reflexão em grande grupo, pediu-se apenas a opinião das crianças, sem grande intervenção dos adultos, surgindo comentários como: “Demos comida e metemos água, eu pensava que elas fossem começar logo a trabalhar, mas não” (Criança M.A.), “Será que nos metemos muita água e elas morreram afogadas?” (Criança F.), “Eu acho que nos não demos muita comida” (Criança M), “Elas podiam ter saudades da casa delas” (Criança G) desta ideia partiu uma grande discussão e análise de todas as informações ouvidas sobre as formigas através da leitura do livro anteriormente referido. Assim, as crianças conseguiram concluir que o formigueiro pode não ter resultado uma vez que as formigas têm preferência por construir os seus túneis no escuro e não teríamos envolvido o terrário num plástico preto que permitisse criar as condições perfeitas para as formigas. E, ainda, colocamos toda a terra disponível dentro do terrário para perceber se estaria molhada ou seca, ao que surgiram comentários como “A terra não se parece muito com a terra de lá de fora”, “A terra está muito seca”. Assim, foi possível perceber que as formigas não só não tinham o seu formigueiro escuro, como também não tinham água suficiente que permitisse que elas se deslocassem acabando por morrer.

O processo de reflexão com as crianças sobre projetos que não correram como o planejado é uma vantagem valiosa para o desenvolvimento cognitivo e emocional das mesmas. Foi elaborado, ainda um cartaz onde estavam descritas todas as informações recolhidas sobre as formigas e que davam resposta às questões que deram início ao arranque do projeto "Detetives Animalescos". A atividade "Hotel das Formigas" evidenciou uma abordagem que integra diversas áreas, como as ciências naturais, a linguagem e a expressão plástica, promoveu aprendizagens significativas através da exploração da natureza, da leitura da obra e da investigação prática, em consonância com as OCEPE e o PASEO. Esta articulação contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais como a curiosidade científica, a capacidade de questionar e investigar, e a criatividade (OCEPE, p. 34; PASEO, p. 10-12).

O recurso ao espaço exterior e a inclusão de materiais manipuláveis estimularam o desenvolvimento sensorial e motor, enquanto a reflexão coletiva sobre o insucesso do formigueiro demonstrou uma prática pedagógica reflexiva. Esta estratégia favoreceu o pensamento crítico e a resiliência das crianças, competências fundamentais na promoção da autonomia e da aprendizagem ativa.

Dewey (1933), defende que "a educação não é a preparação para a vida; a educação é a própria vida", o que significa que até os erros e falhas fazem parte de um processo de aprendizagem contínua. Permitir que as crianças reflitam sobre esses desafios promove a resiliência e a capacidade de pensar de maneira crítica. Assim sendo, Vygotsky (1978) salienta que a aprendizagem ocorre na "zona de desenvolvimento proximal", onde o apoio do adulto é crucial para que a criança supere obstáculos e aprenda com eles. Assim, projetos que falham tornam-se oportunidades para as crianças entenderem o valor da persistência, da colaboração e da flexibilidade.

Toda a elaboração e realização deste projeto culminou com uma visita de estudo, idealizada na íntegra pela díade ao Centro de Ciência Viva, em Vila Real. Esta visita serviu com complemento e consolidação de todos os conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Nesta visita as crianças puderam experienciar inúmeras atividades relacionadas com os diversos animais. Este centro procura, acima de tudo, incentivar e contribuir para o respeito do mundo real e dos habits de imensos animais, despertando, às pessoas, o interesse pela ciência, promover o espírito criativo e científico. Segundo Lopes et al. (2016), as visitas de estudo têm um contributo

muito grande para o enriquecimento curricular e para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Permite que estas interliguem o conhecimento adquirido com casos da vida real, para além disso incentiva a socialização, a cooperação, aumentando a confiança e trabalhando a independência das crianças.

Importa referir que ao longo de todo o projeto, as crianças criaram, com auxílio das educadoras estagiárias, um *padlet* que refletia todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto e partilhado com as famílias desde o início do projeto, referindo todo o intuito do projeto e dava acesso a fotografias das atividades realizadas, sendo que os pais podiam dar sugestões e opiniões.

Todo o trabalho deste projeto foi alvo de divulgação, presencial, através de atividades criadas pela díade, onde os pais e os filhos as podiam realizar em conjunto. (Fase IV da MTP - Divulgação)

A elaboração de cartazes com as principais informações recolhidas ao longo da pesquisa do projeto, não só refletem a aprendizagem das crianças, como também é uma maneira de refletir sobre os momentos o processo e os resultados obtidos.

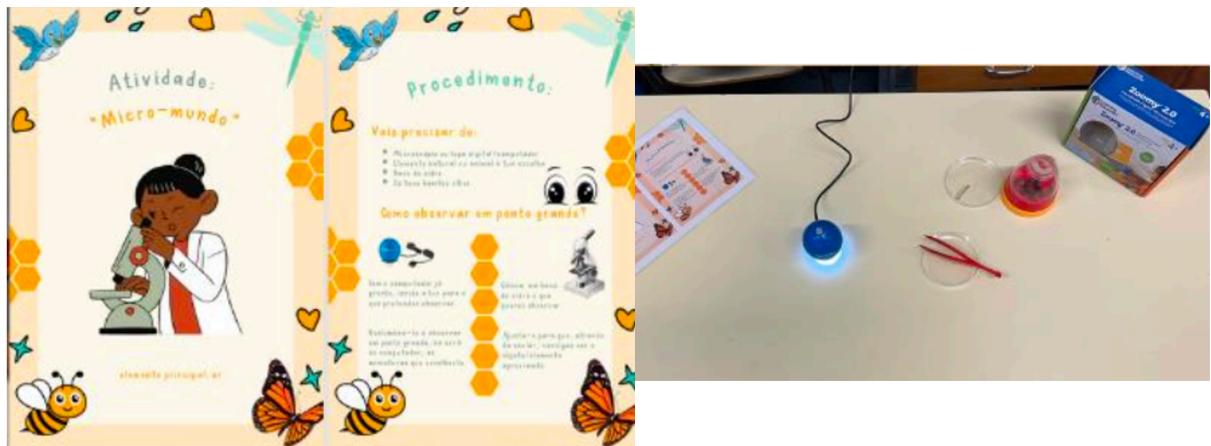
No momento de partilha, foram desenvolvidas experiências, que contou com a participação das crianças e dos encarregados de educação. Foram criadas 4 áreas diferentes, onde uma delas estava destinada a ser a área de acolhimento, nesta área esta exposto um painel com os sorrisos de cada uma das crianças e os pais foram desafiados reconhecer os seus educandos. Seguidamente, deu-se início à realização das atividades, com uma breve explicação aos familiares sobre o projeto desenvolvido, quais os objetivos do mesmo e de que forma é que poderiam usufruir das atividades propostas. Para as outras 3 áreas, existiam 3 atividades selecionadas, uma das áreas era designada de "Pinta e Planta", tinha como desafio pintar e decorar um vaso e, posteriormente, procederem à plantação de sementes e, assim, poderem cuidar desta planta observando, conseqüentemente, o seu crescimento. (Figura 20)

Figura 20
Guião e área de atividade “Pinta e Planta”



Outra das áreas destinava-se a uma atividade relacionada com a observação mais minuciosa do mundo exterior, a atividade “Micro-mundo”, pretendia proporcionar aos encarregados de educação uma experiência semelhante à experiência vivida pelas crianças ao longo do semestre, através da observação de animais ao microscópio, contudo, devido à impossibilidade de requisitar este material, recorreu-se ao uso de uma lupa digital. (Figura 21)

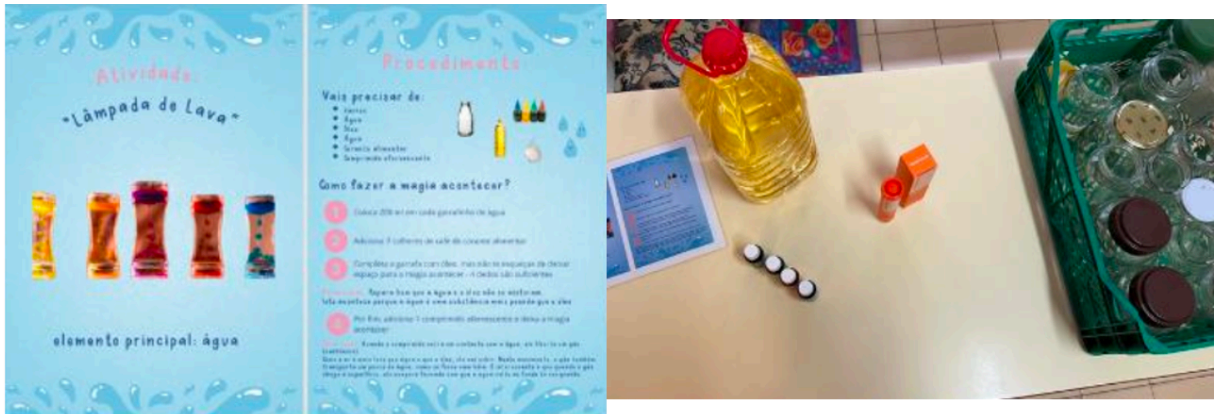
Figura 21
Guião e área de atividade “Micro-mundo”



A última área era destinada a uma experiência científica, designada de “Lâmpada de Lava, aqui era, as famílias tinham de fazer uma mistura de ingrediente de modo que fosse possível simular o efeito da lava de um vulcão. (Figura 22).

Figura 22

Guião e área de atividade "Lâmpada da Lava"



De referir que no espaço onde estavam a decorrer as atividades, estavam expostos todos os trabalhos e experiências vivenciadas pelas crianças. A teoria da aprendizagem social de Vygotsky (1978) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre através das interações sociais. A participação ativa das crianças em colaboração com os familiares demonstrou a eficácia deste princípio, pois as trocas sociais e a mediação dos adultos criaram oportunidades significativas de aprendizagem. Esta atividade não só consolidou os conhecimentos adquiridos ao longo da PES, como também fortaleceu a ligação entre escola e a família (Figura 23).

Figura 23

Realização das atividades, em família



O percurso formativo das PES contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento e crescimento profissional, foi promotor de diversas experiências que se tornaram enriquecedoras para todos os envolvidos no projeto. O olhar cuidado e atento sobre o bem-estar social, físico e mental das crianças, permitiu evidenciar a importância e do impacto do educador e na vida de cada uma.

METARREFLEXÃO

Após o término do 2º ciclo de estudos de qualificação profissional, que confere habilitação para a docência como Educador de Infância e Professor do 1º CEB, esta metarreflexão pretende espelhar o percurso desenvolvido ao longo da formação profissional de perfil duplo, através da análise e reflexão desta etapa formativa.

Adotando uma postura crítica e reflexiva, analisaram-se as especificidades dos contextos da Educação Pré-Escolar (EPE) e do Ensino do 1º CEB, as interações realizadas, as aprendizagens, as conquistas e as dificuldades enfrentadas no decorrer da PES. Deste modo, o percurso iniciou-se com o primeiro contacto com a instituição escolar, explorando a realidade dos contextos da EPE e do Ensino do 1º CEB e tudo o que estes envolvem, incluindo as interações com as crianças, a comunidade educativa, a equipa docente, e o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo com os diferentes intervenientes da ação educativa e o par pedagógico. Este foi o ponto de partida para a jornada que se revelou um dos maiores da vida, onde a formação contínua e a aprendizagem serão sempre presentes, proporcionando conquistas, desilusões, trabalho árduo, inquietações e recompensas.

É importante evidenciar que, antes do início da PES, houve momentos de nervosismo, resultantes da constante reflexão sobre o que poderia acontecer e de como seria o desfecho deste desafio. Apesar de toda a inquietação, as expectativas eram elevadas devido ao contacto real com os contextos e à concretização de um sonho que estava a começar. Todas as experiências vividas no desenvolvimento da intervenção pedagógica, em ambos os contextos educativos, devido às suas características únicas e à diversidade, tornaram o percurso de estágio verdadeiramente enriquecedor e superaram as expectativas iniciais.

O contacto com a realidade, foi essencial para perceber e observar algumas fragilidades e desilusões inerentes à profissão. Contudo, no final, o amor e a paixão pelo que se faz prevaleceram, resultando num balanço muito positivo. Durante esta experiência, o contacto e a interação com as crianças, os alunos e todos os intervenientes foi extremamente gratificante, devido à aprendizagem mútua, partilha e empatia que se mantiveram sempre presentes.

Assim, é de salientar outros momentos que contribuíram para o sucesso da PES, como os seminários realizados pelas docentes da instituição, onde o objetivo era refletir sobre a prática educativa, explorar temas, estratégias e conceitos referentes aos níveis da EPE e do ensino do 1º CEB, sendo estes seminários dinamizados pelas docentes institucionais ou, então, por profissionais convidados. Além dos seminários, as orientações tutoriais com as docentes e as reuniões com as docentes cooperantes contribuíram significativamente para o enriquecimento das práticas. Este processo de formação e orientação por parte das docentes cooperantes foi fundamental para a construção de um perfil reflexivo assente no questionamento, compreensão e adequação das práticas educativas.

A aprendizagem profissional desenvolvida ao longo deste percurso não se restringe à formação formal deste ciclo de estudos, mas também reflete a autonomia na procura de respostas, traduzindo o perfil docente de investigador, através da observação atenta e minuciosa dos contextos, das crianças e dos docentes cooperantes e institucionais, bem como da socialização com todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada e contribuíram para o desenvolvimento deste processo.

Todo o percurso foi marcado por aprendizagens constantes, diversificadas e significativas que contribuíram para a construção da identidade profissional docente que, de acordo com Quadros-Flores et al. (2013), “traça o modo como cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, constrói o seu próprio percurso no trabalho. Resulta das dinâmicas de acção pessoal e coletivas pelo que é um produto de relações” (p. 324). Assim, a evolução desde o início da PES até ao seu término, integrou receios e fragilidades, desejos e sucessos que resultaram de experiências que contribuíram para a identidade profissional docente, conduzindo ao autoconhecimento e à construção de significados (Quadros-Flores, 2012). De maneira a fundamentar a ação pedagógica desenvolvida, foi crucial mobilizar quadros teóricos e concetuais, bem como o contacto contínuo com novos conceitos teóricos, de carácter científico, investigativo, pedagógico e didático.

Além disso, as práticas foram desenvolvidas num ambiente de cooperação entre a equipa educativa, que manteve uma postura de mediador e orientador da aprendizagem das crianças, promovendo a autonomia dos intervenientes no seu processo de aprendizagem e contribuindo para o seu próprio conhecimento. O sucesso deste percurso deve-se à combinação de práticas inovadoras, ao uso de recursos diversificados e à aplicação da metodologia de Investigaçã-

Ação, com etapas de observação, planificação, ação e reflexão. Estas abordagens, aliadas a estratégias adaptadas aos interesses e necessidades das crianças, permitiram criar um processo educativo dinâmico, inclusivo e centrado na aprendizagem significativa.

Relativamente às etapas transitórias vivenciadas na PES, entre o 3º ano do 1º CEB e a última frequência da EPE, é de salientar que os processos de transição foram adequados e cuidadosos. Contudo, houve um sentimento de libertação nesta transição devido à necessidade de cumprimento do currículo.

À medida que esta caminhada acaba, percebe-se que as profissões de Educador de Infância e Professor do 1º CEB serão sempre parte fundamental da educação formal, não só pelo desafio e pelo objetivo da profissão em si, mas pela relação e os laços de afeto e carinho criados com as crianças. No final desta jornada, reflete-se sobre o impacto que um professor ou educador pode ter na vida das crianças.

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), foram enfrentados vários desafios que exigiram resiliência e adaptação. Um exemplo foi lidar com imprevistos, como a falta de internet necessária para a aula, o que gerou ansiedade e bloqueio inicial. Nestas situações, foi essencial pensar rapidamente em estratégias e soluções alternativas para garantir a continuidade das atividades, sem que as crianças percebessem as dificuldades enfrentadas. De evidenciar que o professor cooperante e a professora orientadora tiveram um papel bastante apaziguador e que me ajudou a tranquilizar e a pensar em soluções possíveis. Este acontecimento fez-me repensar sobre as planificações terem um carácter flexível, demonstrando a importância de desenvolver competências de gestão de imprevistos no contexto educativo.

Além disso, destaca-se a relevância do perfil duplo de docente – que abrange a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – que permite uma abordagem educativa integrada e adaptada às diferentes faixas etárias, promovendo uma visão mais abrangente das necessidades pedagógicas e facilitando a transição das crianças entre os ciclos de ensino. Assim, os desafios enfrentados contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando a importância da preparação versátil e da reflexão contínua na prática docente.

Por último, referir que enquanto futura docente, tenho como objetivo desenvolver práticas pedagógicas com aprendizagens significativas que promovam e respeitem a individualidade e as necessidades de cada uma das crianças. Assumindo sempre uma postura reflexiva, que me

possibilite questionar sobre as minhas ações, permitindo-me melhorar e crescer, Schön (1983) afirma que a reflexão na ação e sobre a ação possibilita que o docente faça uma avaliação sobre as estratégias implementação. Ambiciono ser uma professora que fomente a autonomia, estimule a criatividade e o pensamento crítico, promovendo experiências que despertem a curiosidade, o trabalho colaborativo e a construção de saberes, preparando as crianças para os desafios futuros de uma forma confiante e responsável.

BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-3011.
- Araújo, J. & Araújo, A. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 115-144). Artmed.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. (1.ª ed.)
- Araújo, M. (2017). A importância do tempo livre. *Revista Educação e Aprendizagem* -
- Bastos, A. & Viegas, F. (2016). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*.
- Cardona M. (coord.). (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, M. do Carmo B.; NETTO, J. P. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1994
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 6.ªed.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: propostas e estratégias de ação. Porto Editora*
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, Vol. III, p.455-479.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, 13(2), 455-479.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dewey, J. *Democracia e educação. Introdução à Filosofia da Educação*. Editora Nacional, v.21.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores. Diversidades, (51), 22-27.
<https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publica%20a7%20b5es/ctl/Read/mid/6358/Informacaoid/43831/UnidadeOrganicoid/32/Catalogoid/0>
- do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4.ª ed. Porto: Porto Editora, p.26-49.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: o Modelos Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J., (Coord). (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I, Passos, F. & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.

- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (2002). Modelos curriculares para a educação de infância (2ªed.). Porto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). Pedagogia do oprimido (43.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). *UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº1. pp. 5–20.
- Lima, M. (2012). A articulação Curricular no Ensino Básico no Âmbito da Disciplina de Inglês.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, pp. 109–140. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Novas Edições Académicas;
- Mata, L. & Pedro, P. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. (1.9 ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Einfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção infância. Porto editora.

- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/>
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na Infância. *Revista Educação e Aprendizagem – Diversidades*, (51),9-17.
- <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publica%3%a7%3%b5es/cti/Read/mid/6358/Informacaold/43831/UnidadeOrganicald/32/Catalogold/0>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (1ªed.). Contraponto.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. (1ª ed.). CERCICA, CRL.
- <http://academiadasaude.pt/wp-content/uploads/2020/04/Brincar-em-Cascais-Visualizac%CC%A7a%CC%830.pdf>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formisinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Niza, S. (2015). Sérgio Niza. *Escritos Sobre Educação*. (2ªed.). Edições Tinta-da-China.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formisinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In J. Formosinho, J. Machado & C. Craveiro (Eds.), *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional doente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323 - 342). Santiago de Compostela: Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. pp. 324 - 333. In: Incte, (2018). Livro de atas - III Encontro Internacional de Formação na Docência. Bragança: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial presença.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direcção-Geral da Educação.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, (pp. 127-142). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>;
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O Brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), Brincar e Aprender na Infância (pp 39- 58). Porto: Porto Editora.

Teixeira, M (1995). O Professor e a Escola-Perspetivas Organizacionais. Mc Graw-Hil

Zabalza, M. (2001). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Rio Tinto: Edições ASA.
6.ª Edição.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escola (2021/2025). *Projeto Educativo*. Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia.

<https://aevaladares.pt/docs/2021/PE-AGRUPAMENTO-21-25.pdf>

Agrupamento de Escolas (2021/2025). Projeto Educativo. Câmara Municipal de Vila Nova de

Gaia. <https://aevaladares.pt/docs/2021/PE-AGRUPAMENTO-21-25.pdf>;

Costa, J. (2016). Preâmbulo. In Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016).

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e pela Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto)

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da

República: Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>;

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República:

1 Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>;

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República – Série n.º 237, Ministérios da

Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da

República: 1 Série, n.º 92. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho do Ministério da Educação e da Ciência. (2013). Diário da

República: 1 Série, n.º 131. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/91-2013-497860>;

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Educação Inclusiva.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II Série, n.º138. <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>;

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: Serie, n.º 138. <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>;

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 3º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 3º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Português. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 1ª Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias de Informação e Comunicação. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 1ª Ciclo do Ensino Básico – Matemática. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.166, Série I. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Base do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Oliveira-Martins, G. (2017). Prefácio. In Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Ana Rita Teixeira da Silva

