



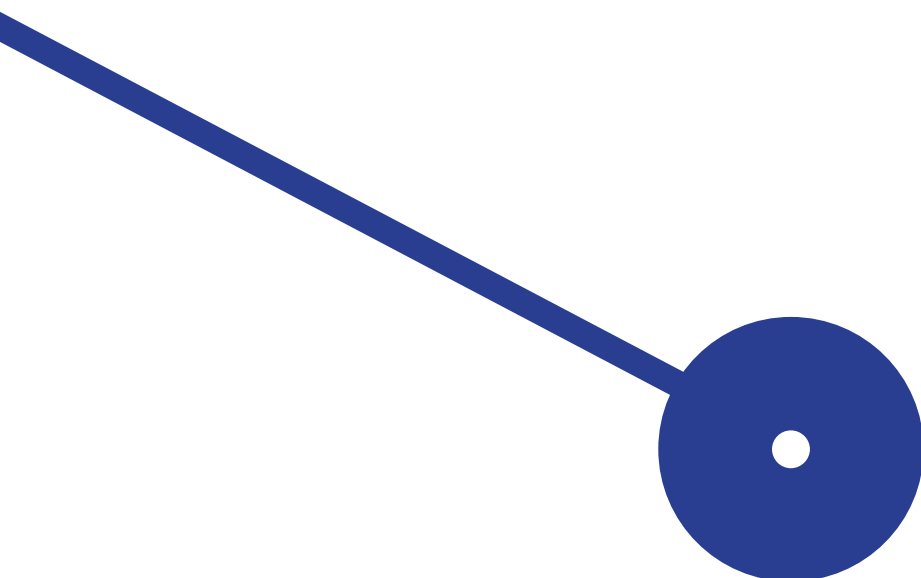
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Inês Sousa Pereira Carvalho

SETEMBRO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Sousa Pereira Carvalho

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação da Mestre: Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, setembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Sousa Pereira Carvalho

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação da Mestre: Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, setembro de 2022

AGRADECIMENTOS

Este percurso que agora termina só foi possível com o apoio, incentivo, força, amor e carinho daqueles que estão junto a mim e que me acompanham desde o início deste sonho. Neste sentido, dirijo as próximas palavras de gratidão e carinho a todos os que fizeram parte deste caminho!

À minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã. Sem os meus pais nada disto tinha sido possível! Agradeço o amor incondicional, o incentivo que sempre me deram e por sempre acreditarem em mim. À minha irmã agradeço a ajuda, a disponibilidade, o carinho e por ser um exemplo para mim em todos os aspetos.

À minha avó Licinha, por ser sempre o meu anjo da guarda.

Ao meu namorado, meu porto seguro que sempre me incentivou e mostrou orgulho em mim.

À Inês, o meu par pedagógico, que me ajudou sempre ao longo deste percurso. Obrigada pela amizade, pelo companheirismo, por tudo e por tanto. Tenho muito orgulho no percurso que fizemos juntas e ainda mais em ti e na pessoa que és.

Aos amigos que a faculdade me deu e que sei que vão ficar para a vida, obrigada do fundo do coração! Pelos momentos de riso, de brincadeira, de alegria, mas também, pelos momentos de maior desespero, nos quais sempre nos ajudamos uns aos outros e partilhamos as nossas inquietações. Obrigada pelo companheirismo e por me ajudarem a crescer e poder ver-vos a crescer e triunfar também!

Às supervisoras institucionais, obrigada por me terem orientado, por me terem ajudado a crescer profissionalmente, pela partilha de saberes e pelo apoio e disponibilidade constantes.

Às orientadoras cooperantes, que foram excecionais, receberam-nos de braços abertos, sempre disponíveis para ajudar, que nos permitiram crescer e ter a certeza de que é este o caminho que queremos seguir.

Às crianças que tivemos o privilégio de acompanhar, que nos proporcionaram momentos que jamais esqueerei. Obrigada pelos sorrisos, pelos abraços, pelos ensinamentos, pelos momentos bonitos. Nunca vos esqueerei!

Por fim, um agradecimento também a todos os docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, porque todos contribuíram para o meu crescimento profissional e acrescentaram-me um pouco mais.

RESUMO

O presente relatório redigido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, retrata um percurso de formação inicial que seguiu uma lógica de desenvolvimento profissional, no qual se patenteou a articulação de saberes teóricos e práticos.

Assim, tudo o que é apresentado neste documento emergiu de um processo reflexivo, crítico e investigativo acerca da práxis, através de uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação. A utilização desta metodologia efetivou-se através do desenvolvimento das suas diferentes etapas do processo educativo: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que permitiram um crescimento contínuo, com o objetivo de existirem intervenções progressivamente mais contextualizadas e significativas, repercutindo-se num progressivo desenvolvimento profissional. Assim, esta metodologia, que apresenta um caráter investigativo e reflexivo, permite atuar tendo em conta as particularidades de cada criança, agindo, segundo uma perspetiva diferenciada.

Além desta metodologia de investigação adotada, este relatório reflete a importância de uma prática inserida num paradigma socioconstrutivista, na qual prevaleceu a Metodologia de Trabalho de Projeto e a pedagogia de participação, que atribuem à criança um papel ativo e central na construção do seu conhecimento, atribuindo ao docente o papel de mediador deste processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Um aspeto exaltado ao longo deste documento e que se apresenta como fulcral é o trabalho colaborativo, que promove aprendizagens significativas nas crianças, além de ser crucial no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e pessoal, pois permite a aquisição de diversas competências.

Palavras-chave: Criança, Investigação-Ação, Socioconstrutivismo, Colaboração, Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This report, written within the Supervised Educational Practice curricular unit, included in the Master in Pre-School Education and Primary Education, describes an initial training path that followed a logic of professional development, in which the articulation of theoretical and practical knowledge.

Thus, everything presented in this document emerged from a reflective, critical and investigative process about praxis, through an approach to the Research-Action Methodology. The use of this methodology was carried out through the development of its different stages of the educational process – observation, planning, action, reflection and evaluation; which allowed continuous growth, with the purpose of progressively more contextualized and meaningful interventions, influencing a progressive professional development. This methodology, which has an investigative and reflective character, allows move taking into account the particularities of each child, acting according to a different perspective.

In addition to this research methodology adopted, this report reflects the importance of a practice inserted in a socio-constructivist paradigm, in which the Project Work Methodology and the pedagogy of participation prevailed, which give children an active and central role in the construction of their knowledge, attributing to the teacher the role of mediator of this process of learning and development of children.

An aspect highlighted throughout this document, and which is presented as central, is collaborative work, which promotes significant learning in children, in addition to being crucial concerning professional and personal development, as it allows the acquisition of various skills.

Keywords: Child, Research- Action, Social Constructivism, Collaboration, Professional Development.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Cartaz construído pelas crianças com as características do polvo.	46
Figura 2- Chita em construção para o espaço exterior.....	51
Figura 3- Infográfico realizado em grande grupo acerca da forma de relevo serra.	62

LISTA DE ABREVIATÖES, ACRÖNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ALE– Atividades Lúdicas de Expressão

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE– Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS– Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PEEC– Plano Estratégico de Eficácia para a Cidadania

PES – Prática Educativa Supervisionada

PI– Plano de Inovação

PLO– Património Literário Oral

RTP– Relatório Técnico-Pedagógico

SNE – Sistema Nacional de Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1. CONCEÇÕES E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO	3
1.1. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	8
1.2. ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO: A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO	16
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	26
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	26
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	29
1.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	34
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS	42
1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO	42
2. PERCURSO DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	56
METARREFLEXÃO	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	81

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 2º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Este documento visa a obtenção do grau de Mestre, permitindo a habilitação profissional para ambas as valências educativas (Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio), sendo que a sua elaboração pretende mostrar de forma sustentada e reflexiva o percurso formativo desenvolvido num contexto de estágio profissionalizante entendido como um espaço que permite o desenvolvimento de competências, atitudes e saberes fundamentais para o desempenho da profissão docente.

Além disto, procura-se evidenciar o crescimento profissional no que respeita à capacidade investigativa e reflexiva, dimensões que permitiram, ao longo da PES, uma articulação entre a teoria e a prática, visando agir com intencionalidade educativa, assim como, implementar estratégias conducentes a um desenvolvimento holístico, não esquecendo a diferenciação pedagógica e os princípios de inclusão (Máximo-Esteves, 2008; Tomlinson, 2008).

Neste sentido, importa mencionar que este crescimento se deu em virtude do processo de observação, paralelamente com a colaboração e entreajuda entre o par pedagógico, as professoras cooperantes, as supervisoras institucionais, bem como, todos os elementos intervenientes na ação educativa, realçando o trabalho em equipa como um fator facilitador e potenciador da prática pedagógica.

A PES decorreu numa instituição educativa da rede pública, iniciando-se pelo contexto de EPE, com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e terminando com uma turma de 3º ano do 1º CEB constituído por 17 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Foi neste contexto que a díade procurou proporcionar às crianças diversas experiências pedagógicas, bem como, permitir-lhes uma participação ativa na tomada de decisões acerca dos processos da sua aprendizagem, colocando-as como agentes centrais e ativos da ação pedagógica.

Com esta experiência de formação foi possível apreender e experienciar o que é, efetivamente, ser educador/professor, tendo uma visão acerca dos desafios, responsabilidades e exigências que o exercício desta profissão acarreta, sendo que é um processo longo, complexo

e particular, que mobiliza um conjunto de saberes por parte do profissional de educação, que os adquire na sua formação inicial, mas que não terminam ali, pois esta é uma profissão em permanente construção (Day, 2001; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Ribeiro, 2017).

No que concerne à estrutura do presente relatório de estágio, este encontra-se dividido em três capítulos, articulados entre si e que refletem as aprendizagens desenvolvidas, acompanhados de um olhar indagador e reflexivo, terminando com uma metarreflexão.

Assim, no primeiro capítulo são apresentados os fundamentos teóricos e legais comuns à EPE e ao 1º CEB, que sustentaram e orientaram toda a prática educativa. Em dois subcapítulos distintos, apresentam-se as especificidades destes dois níveis educativos e que caracterizam cada um deles.

No segundo capítulo apresenta-se, num primeiro momento, a caracterização da instituição educativa na qual foi desenvolvida a PES, seguido das características específicas do ambiente de cada nível educativo, bem como a caracterização dos grupos de crianças. Além disto, neste capítulo são ainda descritas as características da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), como metodologia adotada no decurso da PES, dando ênfase à sua pertinência na melhoria das práticas.

O terceiro e último capítulo, aborda a descrição, análise crítica e reflexiva e a fundamentação de algumas das ações desenvolvidas nos dois contextos, bem como os seus impactos no processo educativo das crianças e o contributo para o par pedagógico enquanto futuras docentes.

Por fim, numa perspetiva dialógica entre as aprendizagens, os saberes e as competências adquiridas ao longo de todo o processo e a edificação de uma identidade profissional de perfil duplo, surge a metarreflexão.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1998, p. 89).

O presente capítulo apresenta, num primeiro ponto, o quadro teórico e legal que serviu de suporte à PES, em ambas as valências, EPE e 1º CEB, colocando em evidência a proximidade existente entre estes dois níveis educativos, realçando, assim, o carácter profissional do perfil duplo.

Nos pontos seguintes, refletir-se-á acerca da importância da EPE, assim como, do 1º CEB, focando em algumas das suas características particulares, de modo a fundamentar e justificar as opções metodológicas tomadas ao longo da PES.

1. CONCEÇÕES E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO

Importa começar por refletir acerca da evolução da educação no nosso país, e, para isso, revela-se fulcral referir a revolução do 25 de Abril de 1974. Esta provocou diversas transformações na sociedade, assim como, em diversos setores, nomeadamente, na educação. Até então, esta era, maioritariamente, um papel das famílias, mas que, no entanto, sofreu alterações. Alterações estas que estão presentes na Constituição da República, que refere liberdades e direitos fulcrais, nomeadamente, a “liberdade de aprender e ensinar”, bem como, o “direito à educação” (DL n.º 86/1976, de 10 de abril, artigos 43.º e 73.º, alíneas 1). Seguindo esta lógica, nos anos seguintes começou a assistir-se a uma valorização da educação, visível na criação da rede pública de jardins de infância, bem como, de escolas destinadas à formação de professores e educadores (Formosinho, 2016; Marta, 2015).

Neste sentido, acaba por ser criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em outubro de 1986, que visava integrar a EPE no Sistema Nacional de Educação (SNE), que reforçava o direito e acesso à educação por parte de todos os cidadãos (Marta, 2015; Oliveira-Formosinho, 2007a). Tendo em conta o mesmo documento, o SNE, abrange também os ensinamentos básico, secundário e superior, e a educação extraescolar (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

Já em 1997, com a promulgação da Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), e com as primeiras OCEPE, assiste-se ao reconhecimento da importância e do potencial educativo da EPE (Marta, 2015).

Seguindo esta linha de pensamento, importa refletir sobre a educação no geral, dado que esta propicia, ao longo da vida, o desenvolvimento de saberes, a articulação das transições educativas, assim como, a diversificação dos percursos de cada indivíduo. Deste modo, e segundo Delors et al., (1996), a educação assume-se como “imprescindível para que a humanidade progrida na estabilização dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (p.5). Ainda de acordo com o mesmo autor, a educação define-se também como sendo uma experiência social que permite à criança descobrir-se a si mesma e aos outros, desenvolvendo interações e adquirindo as bases para a aprendizagem, amparando este desenvolvimento antes da idade da escolaridade obrigatória, envolvendo a comunidade e a família.

Atualmente, e ao contrário do que acontecia noutros tempos, os docentes devem assumir um papel de mediadores do conhecimento, existindo um enfoque na aprendizagem por “meio do fazer e não pela transmissão” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019, p. 5). Estes devem promover aprendizagens, sustentando “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 n.º 240/2001, de 30 de agosto, cap. II). Assim sendo, é importante que educadores e professores propiciem às crianças aprendizagens centradas nos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996).

Quanto ao primeiro pilar- “aprender a conhecer” – este diz respeito à apropriação de instrumentos que permitem à criança conhecer e perceber o mundo que a rodeia, estimulando a sua curiosidade e sentido crítico (*idem*).

Relativamente ao “aprender a fazer”, este relaciona-se com o pilar anterior, pois refere-se à importância de ser capaz de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, permitindo ultrapassar diferentes desafios e situações (Delors et al., 1996). Assim, o docente deve proporcionar aprendizagens de um currículo, socorrendo-se de diversas estratégias, de modo a garantir uma educação com qualidade, estabelecendo a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

No que respeita ao “aprender a viver juntos”, este destaca a colaboração e a importância da descoberta progressiva do outro como fator de relevância na vida do Homem, além de se

revelar substancial para a criança aprender a respeitar o próximo e cooperar em todos os momentos (Delors et al., 1996; Nóvoa, 2019). Para isto, o docente deve desenvolver a dimensão de participação na escola, bem como, a relação com a comunidade, proporcionando o desenvolvimento de diversas relações pedagógicas com qualidade e o envolvimento das crianças nas mesmas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Quanto ao último pilar- “aprender a ser” – é possível afirmar que este acaba por abranger todos os anteriores, focando-se no desenvolvimento holístico da criança, abrangendo diferentes dimensões, desde a emocional e espiritual até à pessoal (Delors et al., 1996). O docente deve então, visando a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, reajustar a sua prática profissional com base nas necessidades que gera através de uma análise, reflexão e recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Os pilares supra apresentados assumem-se complementares e em interseção constante. Pressupõe-se que o docente harmonize as aprendizagens do currículo, mobilizando-as. Desta forma, será um passo para garantir uma educação de qualidade, estabelecendo a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Sublinha-se, ainda, que devem ser constantemente refletidos e discutidos, tomando-os como alicerce central de uma pedagogia centrada na criança, na qual esta é co construtora do seu próprio conhecimento, um ser ativo e participativo, em contacto com os outros, ao contrário do que propunha o paradigma tradicional, como outrora se assistira (Delors et al., 1996; Oliveira-Formosinho, 2007b).

Ao longo da PES foi possível assistir-se, no contexto, à prática de uma pedagogia participativa, na qual a criança tinha voz ativa no processo de ensino e aprendizagem e o docente reconhecia os seus interesses e necessidades tentando promover experiências conducentes a aprendizagens significativas (Jonnaert & Borght, 2002; Oliveira-Formosinho, 2007b).

A pedagogia participativa insere-se, assim, no paradigma construtivista e no socioconstrutivista, tendo por base as teorias de Piaget e Vygotsky. Estas teorias defendem que a criança não deve ser encarada como uma “tábua rasa”, que é modelada pelo docente. Assim, e como já foi referido, a criança deve assumir-se como protagonista da construção do seu próprio conhecimento, reestruturando-o através de diversas interações entre o sujeito e os objetos (construtivismo) e entre o sujeito, os objetos e, ainda, outros sujeitos (socioconstrutivismo) (Oliveira-Formosinho, 2007b; Papalia et al., 2001).

Do ponto de vista construtivista, a criança apresenta-se como um sujeito ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, o docente deve orientar as crianças, oferecendo-lhes ajuda, atendendo às suas necessidades, levando-as, assim, à mobilização autónoma dos conhecimentos (Coll et al., 2001; Pascal & Bertram, 1999). Quando se alude esta conceção importa referir a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proposto por Vygotsky, por ser definido como sendo a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha na resolução de um dado problema e aquilo que ela seria capaz de fazer com a orientação de um adulto ou de um par/ companheiro mais competente (Papalia et al., 2001). Quando o profissional de educação é capaz de identificar a ZDP, agindo sobre esta, permite que a criança em situações futuras e similares as consiga resolver de forma autónoma, conquistando, progressivamente, autonomia. (Coll et al., 2001).

Deste modo, revela-se importante que o profissional de educação proporcione às crianças diferentes experiências pedagógicas, o contacto com materiais diversificados e utilize estratégias, diversificadas e idiossincráticas, adaptadas a cada uma delas. É fulcral entender que cada criança é uma criança e que cada uma delas apresenta necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, sendo que para isso o profissional de educação deve adequar a sua forma de ensinar a todas estas especificidades, desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas (DL nº 54/2018, de 6 julho). Este processo exige ao profissional de educação uma análise constante e uma reformulação regular das suas formas de atuação (Day, 2001). Só nesta postura conquistará o ensino de qualidade que se sugere, acrescentando-lhe a dimensão da formação contínua. Esta complementa e atualiza os conhecimentos obtidos pela via da reflexão na e sobre a ação (Leite & Fernandes, 2003). A LBSE (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro) também preconiza, amplamente a necessidade de formação contínua. No seu artigo nº 38, refere a formação contínua como um direito de todos os profissionais de educação, considerando-a indispensável para melhorar desempenho e, conseqüentemente, obter uma educação de qualidade (Marcelo, 1999).

Um profissional de educação deve atualizar continuamente os seus conhecimentos e não se circunscrever apenas a um período específico da sua vida a sua formação (DL 240/2001, de 30 de agosto). O mesmo DL, confere grande relevância ao desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O desenvolvimento profissional docente constrói-se e desenvolve-se com base no autoconhecimento e na autoconstrução, e também com a reflexão em conjunto com outros

profissionais, potenciando a articulação entre a teoria e a prática. É fulcral que os docentes procurem constantemente saberes novos, estando assim numa “atitude de empreendimento ativo, no processo de desenvolvimento ao longo do percurso profissional” (Day, 2001, citado em Marta, 2015, p. 140).

Dando relevo ao trabalho colaborativo, e de acordo com Lima e Fialho (2015), este é considerado também como um fator de aprendizagem profissional, pois é impossível aprender-se sozinho a profissão docente, sendo que “precisamos dos outros para nos tornarmos professores (Nóvoa, 2019, p. 10). O trabalho colaborativo entre os profissionais de educação permite a partilha de conhecimentos e, conseqüentemente, auxilia no desenvolvimento de competências e novos saberes. Ao longo da PES, este trabalho foi visível, quer através das reuniões e diálogos entre docentes que ocorriam frequentemente para refletirem sobre a sua ação, quer com o par pedagógico, pois as planificações eram elaboradas em conjunto, bem como, as reflexões das práticas pedagógicas desenvolvidas.

De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o trabalho colaborativo deve ser coerente e dar continuidade às aprendizagens já efetuadas. Neste sentido, pretende-se que o docente de perfil duplo proporcione estabilidade nos momentos de transição vertical, dado que já conhece o modo como funcionam os ciclos próximos, em virtude da sua formação académica (Sim-Sim, 2009).

Cabe, então, aos educadores e professores tomar iniciativas que estabeleçam uma sequência lógica do processo educativo sendo que devem construir e planear em conjunto atividades integradoras e integradas, promovendo uma articulação curricular, que promove a transição entre ciclos (Lopes da Silva et al., 2016; Serra, 2004).

A transição entre a EPE e o 1º CEB é um momento fulcral e significativo no processo educativo, uma vez que se procede à entrada da criança na escolaridade obrigatória, e é quando a criança deixa um espaço já conhecido por si, um espaço no qual está integrada, com rotinas e hábitos que já conhece, além de deixar um profissional de referência. Assim, para que esta transição seja um processo mais facilitado, é importante que as próprias instituições proporcionem às crianças ambientes estimuladores de aprendizagem e progresso de qualidade, pois garantir uma transição vertical favorável irá contribuir para o bem-estar emocional, cognitivo e social da criança. De ressaltar que, é imprescindível, tomando como referência a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, a ação cooperada de todos os intervenientes no processo educativo. Considerando o exposto, é suposto que um educador que possua perfil duplo, detenha

uma percepção, mais clara, sobre a próxima etapa e quais os desafios associados à mesma, e com certeza que proporcionará às crianças as condições necessárias e eficazes para o seu futuro (Ribeiro et al., 2018; Sim-Sim, 2009).

Nos diferentes intervenientes educativos mencionados, a família, assume um papel preponderante no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que, esta e a escola, dizem respeito ao contexto mais próximo da criança. Deste modo, revela-se fulcral a existência de uma estreita relação entre a escola e a família, de modo a assegurar uma continuidade entre estes dois contextos e, de modo a proporcionar um bem-estar geral à criança. O profissional de educação tem, então, o papel de promover e fomentar esta relação, procurando estratégias para tal, e fazendo com que as famílias se sintam integradas no contexto escolar (Alonso, 2002; Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Após terem sido explorados os paradigmas e princípios educativos comuns às duas valências em questão, nos próximos subcapítulos torna-se relevante explorar o quadro concetual específico da EPE e do 1º CEB, visto que estas duas valências apresentam particularidades específicas.

1.1. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A EPE apresenta-se como a primeira etapa de um processo educativo que ocorrerá ao longo de toda a vida, e é neste contexto organizado e pedagogicamente intencional, que muitas crianças estabelecem o seu primeiro contacto com o mundo social mais alargado, sem ser a sua família, tornando-se, assim, numa das etapas mais marcantes (Delors, 1996; Lopes da Silva et al., 2016).

A atuação pedagógica neste nível educativo, por parte do educador, deve ser feita tendo em conta a articulação de duas dimensões: a dimensão do cuidar e do educar. Estas, não devem ser vistas como independentes uma da outra, pois é importante que o educador interligue as funções de cuidar e educar (Lopes da Silva et al., 2016). Por um lado, a criança necessita que lhe prestem cuidados, dando-lhe bem-estar físico e emocional, e, por outro, o acesso à educação é um direito e, neste sentido, a EPE deve criar condições para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, guiando-a no caminho para a construção ativa do seu processo de aprendizagem (DL nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015).

O ambiente educativo revela-se como fulcral para o desenvolvimento da criança, e por isso, a sua organização deve ser pensada com cuidado pelo educador, de forma a criar um ambiente acolhedor, prazeroso e estimulante para o desenvolvimento de experiências pedagógicas, na senda de um desenvolvimento holístico. Importa referir que a organização deste ambiente deve ocorrer numa perspetiva de escuta ativa, já que a participação da criança e as suas opiniões e ideias devem ser tidas em conta, fomentando, assim, o desenvolvimento da sua autonomia e espírito crítico (Lopes da Silva et al., 2016).

Seguindo esta premissa de escuta ativa, e de acordo com o DL nº 241/2001, de 30 de agosto, também o currículo, na EPE, deve ser construído pelo educador em conjunto com o grupo de crianças, não esquecendo a participação das famílias e da comunidade envolvente. O currículo deve integrar os pressupostos e princípios presentes nas OCEPE, sendo que este documento orienta a prática educativa na EPE, e defende um trabalho estruturado em três áreas de conteúdo (área de Formação Pessoal e Social, área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo). Apesar das OCEPE preconizarem uma intervenção organizada segundo estas três áreas mencionadas, estas não devem ser dissociadas, mas sim, trabalhadas de forma articulada e integrada (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à participação e ao envolvimento das famílias no processo educativo, em vários níveis, e a relação destas com a escola, mais especificamente, do educador com as mesmas, revela-se muito importante, pois irá contribuir para que se criem ambientes de aprendizagem e desenvolvimento, adaptados às necessidades de cada criança. Sublinha-se que os pais são pessoas de referência para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo, pelo que desempenham um papel fulcral de suporte aos desafios educativos, na relação com os novos colegas e amigos, com os educadores e as novas tarefas (Mata & Pedro, 2021). De anotar que apesar do quadro pandémico e das novas realidades daí decorrentes, durante a PES, esta relação com as famílias manteve-se através do *Padlet* do grupo, criado, precisamente, para serem partilhadas as atividades, experiências pedagógicas e as aprendizagens desenvolvidas ao longo dos dias.

Como já referido anteriormente, o ambiente educativo da sala deve ser bem planeado e organizado, pois influencia as aprendizagens das crianças. Por isso mesmo, ao longo do tempo, vão sendo necessários reajustes com vista à melhoria e à adequação do mesmo, tendo em conta as necessidades, interesses e a evolução do grupo. Estes reajustes devem provir da observação sistematizada e atenta das interações entre as crianças e as crianças e os adultos, das ideias das

crianças, assim como, ter por base outros elementos que constituem a equipa educativa (Lino, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2007).

Nesta lógica, quando se referem estes reajustes necessários, referem-se mudanças ao nível da organização do espaço, dos materiais, do tempo, das interações e, ainda, do grupo, pois todos estas dimensões constituem o ambiente educativo da sala (*idem*).

No que respeita à organização do espaço, este tem influência nas aprendizagens da criança, bem como no seu bem-estar e, nessa medida, é considerado concetualmente, nos modelos curriculares. À organização do espaço subjazem os interesses, gostos, características e necessidades do grupo, sendo que as áreas se devem ajustar ao longo do tempo letivo.

De referir, que todo o espaço, quer na horizontal, quer na vertical, se constitui em espaço educativo e, por isso, deve servir para expor os trabalhos e projetos desenvolvidos pelas crianças. É importante não esquecer o sentido estético, tanto do espaço interior como do espaço exterior. Este último, deve ser valorizado de igual forma ao espaço interior, pois é uma continuidade do que se desenvolve em sala de atividades e permite, igualmente, inúmeras aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007; Niza, 2007).

Quanto aos materiais, estes devem ser escolhidos cuidadosamente, tendo em conta a segurança dos mesmos, a sua qualidade e variabilidade. Além disto, todos os materiais devem estar ao alcance das crianças, promovendo a sua autonomia e fomentando o seu poder de decisão (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007b).

A organização do tempo diz respeito à rotina diária e deve ser planeada em conjunto com as crianças, permitindo-lhes fazer parte deste processo educativo, bem como, saber o que se vai suceder, conferindo-lhes maior segurança. Atendendo às necessidades e interesses das crianças, esta rotina deve ser flexível (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007; Niza, 2007).

No que concerne às interações, estas, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), são centrais no processo educativo das crianças. São, ainda, um elemento fulcral do processo de ensino e aprendizagem, pois influenciam a vivência da criança e a sua forma de agir. Deste modo, as diferentes interações (criança-criança; adulto-criança), devem ser privilegiadas, dando enfoque ao trabalho colaborativo que é bastante importante para o desenvolvimento da criança, não esquecendo a relação socio-afetiva que o educador deve estabelecer com a mesma, escutando-a e atendendo às suas necessidades. Quanto à relação das famílias com o jardim de infância, como suprarreferido, esta também se revela fulcral, devendo existir uma estreita relação,

que permite que as famílias estejam envolvidas no processo educativo (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007; Maia, 2008; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007b; Papalia et al., 2001).

Por fim, quanto à organização do grupo, cabe ao educador organizá-lo segundo as suas intenções pedagógicas. Segundo defendem as OCEPE, de uma forma geral, deve ser privilegiado o trabalho individual, mas também, em pares, em pequeno grupo e em grande grupo, sendo que os últimos proporcionam o diálogo, partilha de ideias, negociação, permitindo um desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Como já referido anteriormente, a observação é uma “arma” imprescindível na EPE. É muito importante a observação intencional, contínua e sistemática que o educador deve fazer, com vista a melhorar a sua prática pedagógica. Nomeadamente, a observação do brincar e das iniciativas lúdicas das crianças revela-se fulcral, pois é um dos meios para conhecer os seus interesses e necessidades, podendo essas informações ser usadas para o educador estruturar a sua ação (Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, a ludicidade assume, sem dúvida, forte relevância no processo de desenvolvimento da criança, sendo por isso importante a valorização deste ato tão natural, enquanto potencial recurso educativo que proporciona múltiplas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2017).

Hoje, observam-se bastantes constrangimentos no ato de brincar, já que a criança permanece demasiado tempo em contextos educativos, na componente de apoio à família e noutras atividades (artísticas, desportivas, ...). Esta ocupação a tempo inteiro releva para último plano o tempo livre e o tempo de brincadeira. Como já referido, o brincar assume um papel relevante, na medida em que, não é apenas uma estratégia de ensino ou facilitador de aprendizagens, mas é sim, uma atividade muito importante para o desenvolvimento humano (Rosa, 1998 como citado em Silva & Sarmiento, 2017).

Onofre (1997) citado por Silva e Sarmiento (2017), defende ainda que, o brincar é um “fenómeno permanente e complexo” (p.40), que por um lado se apresenta como a existência mais natural e espontânea da criança, e, por outro, é quando esta começa a dar significado e sentido às coisas.

Quando a criança está a brincar, ela escolhe ao que quer brincar, como quer brincar e quais os acessórios e materiais que quer utilizar, ou seja, faz escolhas, toma decisões e define percursos, desenvolvendo, assim, o seu espírito crítico e a sua autonomia. Além disto, brincar é

também uma forma de esta exprimir os seus sentimentos, sendo este ato a sua linguagem primária (Ferland, 2006 citado por Silva & Sarmento, 2017).

Para Piaget, a ação do brincar apresenta-se como uma forma de a criança explorar o mundo que a rodeia, ou seja, ao brincar ao faz de conta vai conhecendo outras vertentes do mundo (Silva & Sarmento, 2017). Já para Vygotsky (1988, citado por Kishimoto & Pinazza, 2007), o ato de brincar apresenta-se como um ato muito sério, que não deve ser visto apenas como forma de entreter as crianças, mas sim como uma atividade estimulante que favorece a participação e o envolvimento das mesmas.

Enquanto a criança brinca, esta desenvolve um “saber fazer” e “saber ser”, ou seja, está a desenvolver e a adquirir aptidões que lhe serão úteis para situações do seu quotidiano, bem como, para o longo da sua vida. Além disto, o ato de brincar contribui para a formação da personalidade e do carácter das crianças, sendo que, ao mesmo tempo, estas estimulam a sua inteligência, desenvolvem a sua criatividade e imaginação, bem como, auxilia na concentração e atenção para as diversas situações do seu dia-a-dia (Silva & Sarmento, 2017).

Neste seguimento, o ato de brincar está então intimamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através deste ato que a criança vai descobrindo o seu papel no mundo. Além disto, a brincadeira traz inúmeras vantagens, nomeadamente, vantagens cognitivas, sociais e afetivas e permite que a criança cresça (*idem*).

Prosseguindo na lógica da observação por parte do educador, associado a este ato está a prática reflexiva, que se constitui como a base do planeamento e da avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas, concedendo-lhes, assim, uma intencionalidade educativa (Alarcão, 1996b). É através desta reflexão que o educador é capaz de encontrar e adotar práticas pedagógicas diferenciadas, atendendo às características de cada criança, e foi esta ideia que o par pedagógico adotou e segundo a qual norteou toda a sua prática (Resendes & Soares, 2002).

No que diz respeito à avaliação na EPE, e de acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), esta é uma avaliação de carácter formativo, ou seja, o educador analisa e pode avaliar e registar a evolução das crianças, refletir sobre os seus progressos e identificar aspetos nos quais poderá ter de alterar a sua intervenção pedagógica e criar estratégias alternativas. Além disto, é uma avaliação que é realizada ao longo do tempo, e deve implicar o envolvimento das crianças, dando-lhes oportunidade de se exprimirem, tomando consciência dos seus próprios progressos e eventuais dificuldades e formas de as ultrapassar.

A avaliação é, efetivamente, um parâmetro essencial que orienta o educador na sua prática pedagógica, no entanto, é necessário que este mobilize os referenciais teóricos que fundamentam a EPE, articulando a teoria e a prática. Neste sentido, para além das OCEPE, é importante que os educadores de infância tenham conhecimento dos vários modelos curriculares da EPE, por forma a construir o seu próprio modelo, integrando os já conhecidos, indo ao encontro das suas crenças, daquilo que acredita ser a EPE e também as próprias características do grupo e do contexto no qual se encontra (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b).

Neste sentido, em contexto de EPE, e tendo em conta que se assistiu e privilegiou um paradigma participativo, os modelos curriculares Reggio Emilia, *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e MTP que se inserem, precisamente, neste mesmo paradigma, constituíram-se como suportes pedagógicos da PES. De salientar, uma vez mais, que todos eles colocam a criança no centro, sendo esta o principal interveniente da ação educativa, em conjunto com o educador, que é o mediador deste processo (Coll et al., 2001; Pascal & Bertram, 1999).

Dando agora mais enfoque à MTP, e sendo esta transversal ao conjunto das pedagogias já referidas, pois todas elas veem nos projetos uma estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, e por isso, foi a metodologia utilizada no decorrer da PES, importa caracterizá-la e refletir sobre a mesma (Katz et al., 1998).

A MTP é transversal a todos os níveis de ensino, no entanto, apresenta maior incidência na EPE e no 1º CEB. Esta é uma metodologia que parte dos interesses das crianças enquanto gestoras da sua própria ação (Formosinho, 2016; Katz et al., 1998; Pinazza, 2007). A MTP contém os princípios preconizados pela ZDP da criança, proporcionando uma ação mútua entre esta e o educador de infância (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos et al., 2012).

Parte-se de um problema/ uma questão/ uma curiosidade que é do interesse das crianças e são-lhes facultadas as condições necessárias para que a aprendizagem seja realizada através da descoberta e a partir da colaboração mútua, na busca de soluções e caminhos de descoberta. Esta abordagem valoriza o processo, em vez do resultado final e desenvolve-se seguindo quatro fases, que não apresentam restrições relativamente ao tempo. A fase I corresponde à fase de definição do problema. Nesta fase, é identificada uma temática do interesse das crianças, na senda da partilha de conhecimentos prévios acerca do assunto a investigar. Pelo que se dialoga sobre o que as crianças querem descobrir, e quais as questões de descoberta que lhes subjazem e às quais visam responder ao longo do projeto, sendo que estas

devem ser sistematizadas num mapa conceitual, de modo que possam ser revisitadas, refletidas e reformuladas sempre que necessário (Katz & Chard, 1997).

Na fase II- fase da planificação e desenvolvimento do trabalho- é realizada uma planificação na qual se definem ideias acerca de como responder ao problema levantado inicialmente, registando-as no mapa conceitual, de forma sistematizada, com questões como: “O que vamos fazer?”; “O que vamos descobrir?”; “Como vamos descobrir?”; “Que recursos utilizar?”, entre outras (*idem*).

Quanto à fase III, a fase da execução, refere-se aos momentos em que as crianças aprofundam o problema e partem à procura e descoberta de informações através das suas experiências, que, posteriormente, organizam e registam através de desenhos, fotografias, gráficos, entre outros. Discute-se essa informação, bem como, as concessões iniciais e reformulam-se à medida que se encontram respostas. É expectável, ainda, que nesta fase se façam balanços sobre o projeto (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012).

A quarta e última fase destina-se à divulgação e avaliação do projeto. Aqui, as crianças partilham aquilo que descobriram e aprenderam sobre o assunto em investigação, com a comunidade envolvente, com vista a uma possível disseminação. Esta divulgação pode ocorrer sob a forma de uma maquete, de um teatro, de uma história, entre outros. No que concerne à avaliação, as crianças avaliam o trabalho que foi desenvolvido, nomeando as aprendizagens e conhecimentos adquiridos, o que cada uma fez, a forma como se envolveram e dedicaram ao projeto (Vasconcelos et al., 2012).

Tal como referido e de acordo com o que se pôde vivenciar no decorrer da PES, a MTP constitui-se como um modelo pedagógico que coloca a criança como sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem, fomentando nela o desenvolvimento da autonomia, capacidade de escolha, reflexão, pesquisa, desperta a sua curiosidade, e não esquecendo, o trabalho colaborativo e a entreajuda, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social (*idem*).

Seguindo esta lógica, no decorrer da PES, o par pedagógico desenvolveu então um projeto com o grupo. O projeto desenvolvido e as atividades que o constituíram serão explanadas no capítulo III, mas importa neste subcapítulo referir que o assunto de investigação se prendeu com curiosidades de vida dos animais (habitat, constituição física, locomoção, ...). Neste sentido, é relevante refletir acerca da importância das Ciências e da educação em Ciências na EPE, sendo que este tema se insere, no seu global, nesta área, e, conseqüentemente, na Área do

Conhecimento do Mundo, embora todas as outras áreas de conteúdo tenham sido abordadas no projeto, como será possível constatar mais adiante (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, é possível referir que a criança desde muito cedo contacta com as Ciências, pois muitas das suas atividades e brincadeiras estão repletas de dinâmicas decorrentes desta área do saber. Desde o simples chutar de uma bola ou quando se observa em diferentes espelhos, passando também pelas construções de areia e o observar de animais na Natureza. Nestas ações, as aprendizagens que a criança realiza ocorrem, essencialmente, através da ação e da manipulação que faz dos diferentes objetos (Martins et al., 2009).

Através do ato de brincar, e em constante estimulação por parte do adulto, a criança vai estruturando e fomentando a sua curiosidade acerca daquilo que a rodeia e revela desejo em saber mais sobre o mundo. Neste processo, vai começando a formar as suas próprias ideias sobre aquilo que vê e os fenómenos que observa, construindo explicações que, muitas vezes, não correspondem à realidade científica, mas que fazem sentido para si (*idem*).

Reitera-se que, desde os primeiros anos que as crianças devem contactar com as ciências, primeiro porque, naturalmente, estas gostam de observar e tentar interpretar a natureza e os seus fenómenos, depois a educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de as crianças pensarem cientificamente e o conhecimento científico apresenta-se como um valor social que permite aos cidadãos melhorar a sua interação com a realidade (Eshach, 2006, citado em Martins et al., 2009).

Particulariza-se, como referido anteriormente, a interseção das ciências na Área do Conhecimento do Mundo, tendo em conta as OCEPE, uma vez que estas a referem “como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Além disto, esta abordagem ao conhecimento do Mundo implica o desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos outros, nos cuidados consigo próprio e a criação de atitudes positivas face ao ambiente e cultura, demonstrando, assim, a sua relação com outras áreas, nomeadamente, da Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, as Ciências permitem à criança fomentar a sua curiosidade e o desejo de saber mais, interrogar-se sobre a realidade, definir problemas, fomentando na mesma uma atitude científica e investigativa, assim como, o desenvolvimento do seu espírito crítico. É importante que as questões do interesse das crianças sejam tratadas e exploradas, cabendo ao educador estar atento a esses mesmos interesses, bem como, orientar e auxiliar na busca de respostas, estando

sempre atento à pertinência das questões, das potencialidades educativas das mesmas e da articulação possível com outros saberes, aspetos estes que foram tidos em conta por parte do par pedagógico no decorrer do projeto desenvolvido (*idem*).

1.2.ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO

BÁSICO: A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

O 1º CEB constitui-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, além de se assumir como universal e gratuito (DL nº 137/2012, de 2 de julho). Este nível de ensino pretende, tal como refere a LBSE, assegurar a todas as crianças uma formação equilibrada que estimule o seu desenvolvimento cognitivo e motor e, ainda, garantir uma educação que possibilite a descoberta e o desenvolvimento de aptidões, interesses e capacidades diversas, sempre com base no saber e no saber-fazer (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, artº 7º).

Esta primeira etapa do ensino obrigatório, que para muitas crianças se apresenta como o primeiro contacto com a educação formal, é uma etapa fulcral nas suas vidas. É globalizante e da responsabilidade de um único docente, estando, assim, perante um regime de monodocência, sendo que o professor leciona as diferentes componentes curriculares, de forma articulada. É essencial que este pense e configure o ensino e a aprendizagem, por forma a que para além de fazer com que os alunos aprendam, lhes proporcione, de igual forma, as condições que estes precisam para desenvolverem capacidades, atitudes e valores para aprendizagens futuras, preparando-os para a vida futura (DL nº 240/2001, de 30 de agosto; Oliveira-Martins et al., 2017). O docente é responsável por mediar as aprendizagens das várias componentes curriculares, favorecendo, deste modo, a articulação de saberes, além de uma aprendizagem transdisciplinar e holística (DL nº 55/2018, de 6 de julho; Roldão, 2005).

Note-se que o regime de monodocência interfere também na parte afetiva e emocional, na medida em que, acaba por implicar maior proximidade entre o professor e os alunos. Deste modo, é possível afirmar que o docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico e integral da criança, quer ao nível cognitivo, das aprendizagens motoras, linguísticas e sociais, mas também, ao nível emocional e afetivo. Esta proximidade permite que o professor conheça cada aluno de forma mais abrangente e individualizada, tomando conhecimento dos seus interesses, necessidades e características. Isto leva, também, a que o docente consiga

prover as suas ações de um caráter intencional e fundamentado, visando alcançar o sucesso de todos os seus alunos (Roldão, 2005).

Assim, a LBSE disponibilizava um conjunto de objetivos para o ensino básico, nomeadamente, para o 1º ciclo, sendo eles relacionados com “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita”, de noções matemáticas como o cálculo, do meio social e físico e das diversas expressões: plástica, dramática, musical e motora (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8º, ponto 3, alínea a). Contudo atualmente, segundo o DL nº 55/2018, de 6 de julho, objetiva-se para o 1º ciclo que as componentes do currículo sejam trabalhadas de um modo articulado e globalizante. Quanto à matriz curricular-base, esta inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como componentes de integração curricular transversal fomentada pela dimensão globalizante do ensino (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

Muitas crianças ingressam no 1º CEB com seis anos de idade, período marcado por diversas transformações no que respeita aos esquemas mentais, nomeadamente, e tal como defende Piaget (s.d., citado por Papalia et al., 2001), com a entrada no estágio das operações concretas. É no decorrer deste estágio que as crianças começam a ultrapassar o egocentrismo, característico do estágio anterior. Quanto ao pensamento, este baseia-se num raciocínio lógico, sendo que as crianças conseguem realizar operações mentais. Porém, tal como indica o nome do estágio, apenas conseguem resolver problemas concretos, ou seja, se estiverem perante o objeto/situação. Além disto, é durante este estágio que a criança desenvolve a capacidade de distinguir o real do imaginário (Papalia et al., 2001).

Se se comparar este ciclo de ensino com a EPE, este apresenta um caráter mais formal e estruturado, não significando, no entanto, que siga um paradigma tradicional e transmissivo, centrado no professor e focado nos conteúdos a transmitir, acabando por não se dar valor aos processos de construção do conhecimento (Cabanas, 2002). Pelo contrário, um professor competente não transmite aos seus alunos um conjunto de conteúdos, mas sim, apresentar uma postura de orientador e facilitador do processo de aprendizagem, que permita aos alunos ter um papel ativo na construção dos seus próprios conhecimentos, desafiando-os a aprender pela descoberta, além de estimular a sua curiosidade e autonomia (Oliveira-Formosinho, 2007b; Roldão, 2003). Assim, e de acordo com Woods (1999), o professor deve conduzir intencionalmente o processo educativo, para ensinar eficazmente, e para que os seus alunos passem por experiências de aprendizagens significativas. Neste sentido, destacam-se as

metodologias que propõem uma aprendizagem ativa. Estas são vistas como estratégias pedagógicas que levam o aluno a raciocinar e pensar, constantemente, naquilo que está a fazer (Silberman, 1996 como citado em Bernini, 2017), levando-o a criar aprendizagens significativas, sendo ele o centro deste processo (Barbosa, 2013 como citado em Bernini, 2017). De entre as várias metodologias ativas existentes, é de relevo destacar a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, os jogos e as simulações, pois foram utilizadas pelo par pedagógico no decorrer da PES.

Na EPE foi utilizada a MTP, enquanto no 1º CEB foi utilizada uma aproximação à mesma, pois não se passaram por todas as fases que compõem esta metodologia, nomeadamente pela fase I e II. Esta apresenta-se também como uma estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Katz et al., 1998) e é uma metodologia que parte dos interesses das crianças enquanto gestoras da sua própria ação (Formosinho, 2016; Katz et al., 1998; Pinazza, 2007). Além disto, a MTP contém os princípios preconizados pela ZDP da criança (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos et al., 2012).

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, destaca-se na matriz de 1º CEB as áreas de frequência obrigatória, sendo elas o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, o Apoio ao Estudo, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança), a Educação Física e a Oferta Complementar. Além disto, a estas áreas curriculares junta-se o Inglês, no 3º e 4º ano, lecionado por um docente coadjuvante. Conforme as instituições, a área da Educação Artística e da Educação Física, pode também ser lecionada por um professor coadjuvante, como era o caso da instituição na qual decorreu a PES. As áreas de caráter facultativo, nomeadamente, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são também lecionadas por um professor coadjuvante.

Deste modo, importa refletir acerca da coadjuvação docente, que se assume como imprescindível na gestão curricular que os professores realizam (Roldão, 2009 citado por Lima & Filaho, 2015). No decorrer da PES, assistiu-se a esta coadjuvação, na área da Educação Física, da Expressão Artística, Inglês e, ainda, no apoio dado aos alunos, por parte das professora de Ensino Especial, do Apoio educativo e da Terapeuta da fala.

A coadjuvação docente pressupõe uma colaboração entre os diversos professores, sendo que está ligada ao trabalho colaborativo, no qual os diferentes membros têm um objetivo comum e cooperam, ajudam-se e aprendem através da interação uns com os outros (Lima & Fialho, 2015; Tadeu & Machado, 2017). Além disto, existem diversos momentos de diálogo para a posterior

tomada de decisões acerca do processo de aprendizagem dos alunos e de situações que vão surgindo (Leite & Pinto, 2016). Ao longo da PES, foi visível o trabalho colaborativo desenvolvido, nomeadamente, entre o par pedagógico nas várias intervenções e na execução das planificações, e entre toda a equipa que acompanhava o aluno F.

O docente do 1º CEB tem a função de desenvolver o currículo, tendo em conta o conceito de escola inclusiva, na qual todos os alunos encontram respostas que lhes permitem a aquisição de formação e educação, facilitando a sua inclusão social (DL nº 54/2018, de 6 de julho), “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2, ponto II). Neste sentido, o professor não executa apenas o currículo prescrito, mas é um profissional que reconstrói o mesmo e a forma com o gere, na tentativa de o ajustar às necessidades evidenciadas (Roldão & Almeida, 2018). Importa, ainda, salientar que o currículo deve resultar de uma negociação com os alunos, tendo o docente o dever de os envolver neste processo de ensino e aprendizagem (DL nº 240/2001, de 30 de agosto; Roldão & Almeida, 2018).

O currículo deve ser visto como um “conjunto de intenções, meios e ações que permitem aos alunos participarem ativamente na construção dos seus saberes” (Leite, 2000, p.21). Ou seja, acaba por implicar uma autonomia e flexibilidade curricular, promulgados no DL nº 55/2018, de 6 de julho. Com esta flexibilidade o docente pode reformular o currículo, tomando as decisões educativas que achar mais pertinentes, por forma a operacionalizá-lo de forma adequada e contextualizada (Cosme & Trindade, 2012).

Assim, quando se fala em flexibilidade curricular implica ter em conta o currículo como um processo dinâmico e interativo, que além de permitir uma adequação à população escolar e ao contexto no qual é desenvolvido, permite, ainda, a articulação curricular, na qual se estabelece uma ligação e uma relação entre as diferentes áreas do saber, negando a ideia segundo a qual as componentes curriculares são encaradas como compartimentos, sem relação entre si (Cosme & Trindade, 2012; Leite, 2012).

Sendo que os conhecimentos que os alunos possuem são a junção de diferentes saberes disciplinares, a articulação curricular deve ser tida em conta como um aspeto pertinente e significativo no processo de aprendizagem dos alunos, já que estes possuem conhecimentos articulados entre si e de diferentes áreas também elas articuladas. Assim, contextos nos quais o currículo é organizado segundo uma perspetiva integradora do saber acabam por oferecer oportunidades de aprendizagem de elevada qualidade, pois permitem dar respostas educativas

aos alunos, que acabam por contribuir para uma maior motivação, e, por conseguinte, para um maior sucesso escolar (Leite, 2012; Pacheco, 2000).

Quando se fala em articulação curricular, importa referir que existem três níveis de complexidade distintos, nomeadamente, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que promovem uma prática integradora, não permitindo que apenas uma determinada área assuma maior destaque em detrimento das outras (Leite, 2012), tal como se pôde comprovar pelas ações desenvolvidas ao longo da PES e explanadas no capítulo III. Começando pela primeira, segundo o autor supramencionado, a multidisciplinaridade corresponde a uma organização na qual o currículo está fragmentado nas várias componentes curriculares, não existindo hierarquização e cada uma delas aborda um tema que é comum de forma fragmentada, existindo, por vezes, relações entre elas. Quanto à interdisciplinaridade, esta caracteriza-se pela presença de várias áreas curriculares (duas ou mais), que se interrelacionam entre si, permitindo, assim, uma visão integral das mesmas, estando, por isso, ligada ao desenvolvimento de sequências didáticas. No que concerne à transdisciplinaridade, esta termina com a fragmentação das áreas curriculares, fazendo surgir uma dinâmica entre todas, articulando-as entre si num contexto amplo, acabando por demonstrar uma noção integral e holística da realidade, sendo, por isso, o nível mais elevado de cooperação entre as áreas do saber, traduzindo-se em unidades de aprendizagem, tal como a díade implementou durante a PES, como modo de articular plenamente todas as áreas curriculares (*idem*).

Posto isto, o docente sendo o gestor do currículo, assume um papel fulcral no que concerne à articulação das diferentes áreas curriculares definidas, tendo ainda a responsabilidade de gerir a carga horária, de forma equitativa, por todas elas. De acordo com o DL nº 55/2018, de 6 de julho, este determina uma carga horária semanal total de 25 horas, que devem ser distribuídas pelas áreas curriculares, de forma flexível. O mesmo documento legal propõe que a Matemática e o Português ocupem, cada uma, sete horas letivas, a Educação Artística e a Educação Física cinco horas e Estudo do Meio, três horas. Quanto à Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo, no 1º e 2º ano podem ocupar três horas semanais e no 3º e 4º ano apenas uma. O Inglês, como homologado no DL nº 176/2014, de 12 de dezembro, apenas tem início no 3º ano e estende-se até ao 4º ano, devendo ocupar duas horas semanais. A Cidadania e Desenvolvimento e as TIC, por serem consideradas transversais a todas as outras, não têm uma carga horária definida.

No que diz respeito a documentos orientadores, a nível nacional, segundo os quais os profissionais de educação se devem reger para orientarem a sua prática educativa, existiam até

há pouco tempo apenas os Programas e as Metas Curriculares. O facto de estes documentos serem bastante extensos e específicos, acabavam por conceder uma certa inflexibilidade, sendo, por isso, alvo de várias críticas. Neste seguimento, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas em 2018 pelo despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, que ao contrário das Metas Curriculares e dos Programas, revogados no Despacho nº 6605-A/2021, visam a flexibilização e a gestão curricular, apresentando-se como um documento somente orientador. Apresenta os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais que devem ser desenvolvidos em cada área curricular de cada ano de escolaridade, bem como, ações estratégicas de ensino que possam ajudar os alunos a aprenderem melhor e a alcançarem aprendizagens significativas, sendo que cabe ao profissional de educação adequar essas estratégias ao contexto e às particularidades do mesmo. Este documento evidencia, ainda, uma articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento orientador que é comum a todos os níveis de ensino da escolaridade obrigatória e que tem como princípios orientadores a base humanista, o saber- centro do processo educativo, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade (Oliveira-Martins et al., 2017). É esperado que à saída da escolaridade obrigatória, os alunos sejam portadores de um conhecimento alargado dos conteúdos das diferentes áreas e componentes letivas e possuam capacidades e competências enquanto cidadãos ativos, críticos, autónomos, conscientes e responsáveis (Roldão et al., 2017).

Para que todos os alunos atinjam as competências e saberes delineados que necessitam para a sua vida pessoal e social expressos nas AE e no PASEO, é necessário que os docentes tenham consciência e reconheçam que cada aluno tem interesses, necessidades, potencialidades, ritmos e estilos de aprendizagem próprios, diferentes de todos os outros, e valorizem estas particularidades, tendo como objetivo responder à diversidade, com base numa visão inclusiva da ação pedagógica (Estanqueiro, 2010; Roldão & Almeida, 2018; Tomlinson, 2008).

A escola inclusiva exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada em sala de aula, na qual se deve prestar atenção às necessidades e aos interesses de cada aluno, tentando sempre dar resposta aos mesmos, colocando de parte a ideia de ensino uniformizado, que pressupõe que todos os alunos apresentam as mesmas características e, por isso, devem ser usados os mesmos métodos e práticas educativas (Tomlinson & Allan, 2002).

Segundo alguns autores, a diferenciação pedagógica e a criação de um ambiente inclusivo têm um impacto positivo nos processos de aprendizagem, no sentido em que, os alunos

aprendem melhor quando lhes são dadas respostas educativas tendo por base as suas necessidades, expectativas e características individuais (Estanqueiro, 2010; Gonçalves, & Trindade, 2010; Perrenoud, 2000).

No mesmo seguimento, o DL nº 54/2018, de 6 de julho, destaca a importância da diferenciação pedagógica e coloca esta resposta educativa como a primeira medida universal a ser adotada pelas escolas e com o dever de ser acessível a todos.

Diferenciar é “assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem (...) coletiva” (Oliveira & Formosinho, 2007b, p. 33). Quer isto dizer que a heterogeneidade deve ser encarada como um ponto positivo e não como um obstáculo. No decorrer da PES, esta heterogeneidade mostrou-se um ponto positivo para a aprendizagem, pois permitiu beneficiar das capacidades de cada criança.

Deste modo, e como já foi referido, é importante que o profissional de educação tenha presente que os seus alunos não aprendem todos da mesma forma, que as suas necessidades e dificuldades não são as mesmas, para que os consiga ajudar a desenvolver as suas competências (Resende & Soares, 2002; Sales & Araújo, 2018).

É importante que o professor tenha também consciência da diversidade que existe no perfil intelectual de cada aluno, pois este aspeto pode ser determinante na construção de aprendizagens significativas. A Teoria das Inteligências Múltiplas, estudada por Gardner evidencia que o ser humano desenvolve diversas inteligências, e, por isso, estas devem ser tidas em conta quando se concebem propostas pedagógicas (Smole, 1999). Segundo Gardner (1983, citado por Antunes, 2000), o ser humano abriga oito tipos diferentes de inteligência no seu cérebro, sendo elas a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica-corporal, a naturalista e as inteligências pessoais, no entanto, chama a atenção para o facto de cada um deter inteligências predominantes. Assim, no decorrer da PES a díade tentou compreender a diversidade intelectual de cada aluno, por forma a desenvolver uma prática pedagógica que evidenciasse o potencial de cada aluno, ajudando no processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Gardner, 1995, citado por Silva & Nista-Piccolo, 2010).

Importa salientar que Gardner (1995, citado por Silva & Nista-Piccolo, 2010) defende que o desenvolvimento do aluno se deve processar como um todo, pois embora as inteligências se constituam como independentes, não funcionam de forma isolada.

Tendo em conta tudo o que já foi referido, é importante que o docente tenha atenção ao seu modo de atuar, para fazer frente a toda a diversidade existente em sala de aula. Além disto, é

crucial que inclua uma variedade de estratégias educativas e de recursos, tanto físicos como digitais, não se cingindo apenas ao uso do manual escolar (Morin, 2001; Sales & Araújo, 2018; Tormenta, 1996). Apesar de o manual escolar apresentar benefícios, nomeadamente, por ser um instrumento pedagógico que auxilia o professor na organização das suas ações educativas, este não deve impedir o docente de inovar e criar, mas sim, complementar a sua ação (Sanches, 2001; Tormenta, 1996).

Assim, ao longo da PES procurou-se apostar numa variedade de recursos, nomeadamente recursos analógicos e digitais, como se poderá depreender no capítulo III, apostando também nas TIC, nas atividades práticas e experimentais, no jogo lúdico, no uso de técnicas no âmbito das Artes Visuais, entre outras estratégias que permitiram proporcionar diferentes estímulos e experiências aos alunos, fomentando, de igual forma, uma maior participação e envolvimento por parte dos mesmos (Sales & Araújo, 2018). Importa referir que a utilização destes recursos e estratégias devem ser contextualizados devidamente e evidenciar, explicitamente, a intencionalidade educativa para a qual estão a ser utilizados (Quadros-Flores, 2016).

Focando agora nas TIC, a inserção das mesmas em sala de aula contribui para um maior envolvimento, participação e motivação por parte dos alunos, o que se traduz, posteriormente, numa aprendizagem mais ativa por parte dos mesmos. As crianças vivem, atualmente, familiarizadas com as TIC, constituindo uma geração digital, fazendo com que, consequentemente, os professores e as escolas tenham de ser também eles da mesma era (Quadros-Flores et al., 2009). Tal como ocorreu ao longo da PES, as ferramentas TIC auxiliam na abordagem de conteúdos de uma forma mais clara, atraente e dinâmica permitindo que os alunos consolidem os seus conhecimentos. Além disto, estas ferramentas também permitem promover estratégias pedagógicas diversificadas que possibilitam ir ao encontro das diferenças individuais de cada aluno (Quadros-Flores, 2016).

As TIC, tendo por base o paradigma construtivista, visam a qualidade e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, sendo que o professor é visto como um mediador e o aluno, como construtor do seu próprio conhecimento (Peixoto & Araújo, 2012). Ao longo da PES, foi possível depreender este aspeto, pois a díade tentou sempre que os alunos explorassem e investigassem de modo autónomo, construindo os seus conhecimentos, tendo as professoras estagiárias atuado como mediadoras na gestão e utilização das TIC.

Considerando, agora, o supramencionado relativamente à construção do currículo e ao respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, importa referir a avaliação, pois esta constitui uma fase fulcral e integradora do desenvolvimento curricular e permite a recolha de informações acerca do seu desenvolvimento (Roldão & Ferro, 2015). Assim, o docente utiliza a avaliação para tomar decisões fundamentadas e conscientes do processo educativo, com o objetivo de criar situações de aprendizagem diversificadas e significativas em função das características de cada aluno (Arends, 1995; Damião et al., 2013). Segundo Diogo (2010), a avaliação deve ser vista como um elemento-chave no aperfeiçoamento persistente e na regulação da ação do docente e da aprendizagem por parte dos alunos.

O professor deve avaliar recorrendo a vários procedimentos, instrumentos de recolha de informação e técnicas, adequados às diferentes aprendizagens, ao contexto e ao público-alvo a que se destina (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Assim, a avaliação apresenta diferentes modalidades, sendo elas a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica é importante para averiguar as competências e os saberes dos alunos em momentos específicos no decorrer do ano letivo, sendo utilizada, normalmente, no início e constitui-se como ponto de partida para o desenvolvimento da ação do docente, nomeadamente, para a implementação de estratégias que permitam colmatar as dificuldades dos alunos. Quanto à avaliação formativa, esta foi a modalidade que a díade adotou na sua prática, recorrendo, para isso, a diversos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, que serão explanados no capítulo seguinte. Esta modalidade permite a adoção constante de práticas e estratégias para ajudar os alunos a colmatar as dificuldades evidenciadas e permite, simultaneamente, observar as suas conquistas. Por fim, a avaliação sumativa ocorre no final de cada semestre ou período letivo e realiza-se um balanço das aprendizagens (DL nº 55/2018, de 6 de julho; Diogo, 2010; Ferreira, 2009; Leite, 2002; Peralta, 2002).

No que refere à avaliação, importa ressaltar que se deve valorizar o processo em detrimento dos resultados, e, por isso, esta deve apresentar, essencialmente, um caráter formativo, concedendo à criança um papel ativo e a responsabilidade partilhada entre professor e aluno da avaliação (Santos, 2002).

Em suma, a PES decorreu com base no quadro teórico apresentado, interligando a teoria e a prática, contribuindo, assim, para a construção do perfil de futura docente de 1º CEB. Deste modo, para a promoção de uma resposta educativa eficiente é importante recolher informações acerca dos alunos e de todas as dimensões que caracterizam o ambiente educativo, além da

avaliação, que permite um conhecimento mais aprofundado acerca de cada criança. Ao longo de toda a prática procurou-se proporcionar momentos de aprendizagem significativos e, acima de tudo, momentos que atendessem às características individuais de cada aluno. Serão, de seguida, caracterizados os contextos da PES, nos quais foram colocados em prática os pressupostos referidos.

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996, p. 9).

O presente capítulo refere-se à caracterização do contexto educativo de EPE e de 1º CEB, no qual foi desenvolvida a PES. Revela-se importante caracterizar os contextos habitados pela criança, desde o macro ao micro contexto, uma vez que estes influenciam direta ou indiretamente no seu desenvolvimento. Para além do contexto institucional, será caracterizado o ambiente educativo da sala, quanto à organização do espaço e dos materiais, do tempo, do grupo, bem como, as relações existentes entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Neste capítulo será, também, apresentada a metodologia de investigação adotada ao longo da PES, a MIA, enquanto orientadora e dinamizadora da ação pedagógica desenvolvida.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES decorreu numa instituição de ensino pública, pertencente à Área Metropolitana do Porto, na região Norte. Este agrupamento de escolas foi criado em julho de 2012 e distribui-se por diferentes freguesias do concelho no qual está inserido. É constituído por nove estabelecimentos de ensino, sendo que quatro são jardins de infância, duas escolas básicas com educação pré-escolar e 1º CEB, uma escola básica com 1º ciclo, uma escola básica com 2º e 3º ciclos e, por fim, uma escola secundária, que é a escola sede. De referir que o Agrupamento também é responsável por lecionar nas turmas da casa de acolhimento residencial especializado (Plano Inovação (PI), 2019).

De acordo com o PI (2019), este agrupamento pretende respeitar e favorecer a diferença, assim como, o diverso, dentro de um enquadramento que torne possível uma educação inclusiva. Deste modo, cada escola tenta oferecer diversificadas estratégias e soluções de futuro, sempre de acordo com a idade, sensibilidade, as destrezas, as capacidades e os sonhos de todas as crianças e jovens e modos de atuar de forma mais personalizada possível, por forma a favorecer

o percurso de cada aluno. Além disto, o agrupamento definiu que a Cidadania deve constituir-se “como uma das linhas orientadoras transversal a todo o Projeto Educativo” (Plano Estratégico de Educação para a Cidadania (PEEC), 2021-2022, p.2). Esta necessidade surgiu da análise do Projeto Educativo do Agrupamento e da realidade escolar, que permitiram concluir que existiam algumas fragilidades e ameaças no âmbito do exercício da cidadania (PEEC, 2021-2022).

Relativamente à missão do agrupamento, esta consiste em prestar um serviço educativo com qualidade, munindo todos de ferramentas que permitam a aquisição de competências em diferentes domínios, sendo eles o domínio cognitivo, afetivo e motor, “conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (PI, 2019, p. 4).

O PI deste agrupamento estabelece as prioridades, as opções curriculares e as dinâmicas pedagógicas de uma forma articulada, que garanta aprendizagens significativas e conduzam ao desenvolvimento das competências inscritas no PASEO. Importam também referir que este plano coloca a aprendizagem no centro da atividade escolar, além de desenvolver de forma transversal as competências de leitura, escrita, comunicação, resolução de problemas e raciocínio, que são fundamentais em todos os níveis e ciclos de ensino.

No que diz respeito à EPE, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) referem a importância de uma pedagogia estruturada, que leva a uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, fazendo com que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e seus efeitos nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Neste sentido, existem vários Projetos de Articulação Pedagógica, nomeadamente, o Plano Nacional de Leitura, o Projeto “Magicar... ideias e palavras”, Projeto das Ciências Experimentais “Amigos das Ciências”, Projeto Internacional Eco-Escolas, Projeto Lipor/ Geração +, Projeto Educação para a Saúde/ PASSEzinho, Clube Ciência Viva, Projeto de Expressões. A EPE surge neste plano, na medida em que, serve como estudo base para o desenvolvimento do currículo no 1º CEB, de forma a encontrar uma resposta pedagógica adequada ao perfil dos alunos que começam o 1º ano do 1º CEB (PI, 2019).

Quanto ao 1º CEB, destacam-se os Projetos “Clube de Ciência Viva”, Projeto Internacional Eco-Escolas, Lipor Geração +, Plano Nacional de Leitura, Projeto eTwinning, Projeto Domínio da Autonomia Curricular. Quanto às componentes do currículo, estas respeitam a matriz curricular em vigor para o 1º CEB, assim como, as AEC que incluem dança, atividades lúdicas experimentais (ALE) e música (PI, 2019).

No que se refere à instituição educativa na qual foi realizada a PES, esta é constituída por duas valências, sendo elas, a EPE e o 1º CEB, sendo que a primeira tem cinco grupos de crianças e

o 1º CEB apresenta um total de 11 turmas, sendo que três turmas são de 1º ano, três do 2º, duas de 3º ano e, ainda, três do 4º ano.

No que diz respeito à sua estrutura e caracterização física, a instituição é composta por dois pisos, sendo que no piso de baixo estão as salas de EPE e as salas de 1º e 2º ano do 1º CEB.

No piso inferior encontra-se a entrada para a instituição, que apresenta um tapete desinfetante e um *hall* bastante espaçoso com alguns materiais pedagógicos e brinquedos para as crianças, nomeadamente, sofás, estante com livros, bancos, jogos didáticos, entre outros. Ainda neste espaço encontramos o refeitório, que é comum para ambos os níveis de ensino. A valência de EPE, é constituída por cinco salas, sendo que uma delas é a sala de prolongamento. Além das salas, existe também uma casa de banho para as crianças, uma sala de arrumos, um espaço com cabides para as crianças guardarem os seus pertences e as suas roupas e, ainda, o gabinete da coordenadora da instituição.

Ainda no piso inferior, existe uma outra porta, no *hall*, que dá acesso ao espaço exterior, porta esta pela qual saem e entram as crianças do 1º CEB. Para aceder às salas de 1º e 2º ano é através de uma porta que dá acesso a um corredor e que contempla também uma casa de banho para as crianças e outra para os professores, além de ter espaço para arrumações.

Passando agora para o piso superior, este acesso faz-se através de escadas, mas também pode ser realizado através de elevador, o que se revela como um ponto positivo, pois permite a inclusão de alunos com mobilidade reduzida. Neste piso superior deparamo-nos com as várias salas de aula dos 3º e 4º anos, assim como, casa de banho para professores e alunos, a sala dos professores, uma sala que é usada, muitas vezes, para apoio aos alunos, a biblioteca e, ainda, uma sala com diversos materiais tecnológicos e materiais didáticos, nomeadamente *tangrams*, esqueletos humanos, alguns instrumentos musicais, computadores portáteis, *tablets*, globos terrestres, jogos com carimbos para contar histórias, *bee-bots*, *blue-bots*, *mind designer*, projetor de chão, Mbot Explorer Makeblock e micro: Maqueen. Importa referir que todos os materiais podiam ser utilizados tanto pelo 1º CEB, como pela EPE, no entanto, no decorrer da PES foi possível perceber que estes não eram utilizados pelos docentes do contexto nas suas práticas, pois não conheciam as suas funcionalidades, além de que, alguns não estavam montados. A utilização destes materiais permite que as crianças desenvolvam competências tanto individuais como pessoais (Quadros-Flores et al., 2018), devendo por isso ser utilizados em contexto de sala de aula, sendo que, para isso, os docentes necessitam de formação e habilitação para trabalhar com os mesmos.

Quanto ao espaço exterior, este rodeia toda a instituição, e oferece á criança a possibilidade de contactar com diferentes elementos naturais, como paus, pedras, terra, ervas, flores, entre outros, além de ter também árvores. De referir que o espaço exterior é dividido, ainda que não seja fisicamente, pois as crianças da EPE e do 1º CEB não usufruem do mesmo espaço. O espaço destinado à EPE é um espaço que comporta uma parte coberta com um escorrega, quatro bancos, e alguns brinquedos, pneus e triciclos. Para além do espaço coberto, as crianças têm oportunidade de brincar num espaço aberto, com o piso de cimento e logo ao lado situa-se um pequeno jardim. As turmas de 1º CEB têm ao seu dispor o campo de futebol, que apresenta uma boa área, sendo que também oportunidade de aceder a uma parte do jardim. Existe ainda no espaço exterior, uma pequena horta e um posto de compostagem.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No decorrer da PES, a valência de EPE desenvolveu-se com um grupo composto por 18 crianças, 12 do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que o A. apresentava necessidades adicionais de suporte (NAS), nomeadamente, um atraso a nível da comunicação/linguagem, tendo acompanhamento da professora de Ensino Especial da instituição. Esta heterogeneidade, em termos de idade, revela-se como um ponto positivo, pois fomenta o trabalho colaborativo, assim como, o espírito de entreajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas.

O grupo apresentava-se bastante alegre, curioso, comunicativo, interessado e motivado para diferentes experiências pedagógicas. Quanto aos seus interesses, e tendo em conta as áreas de conteúdo aludidas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), estes focalizavam-se, essencialmente, na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Educação Artística, mais concretamente, com o subdomínio das Artes Visuais (pintura e plasticina), o subdomínio da Música e o subdomínio do jogo dramático/teatro (fantoques). Revelaram interesse pelo subdomínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na medida em que manifestavam interesse pela escuta de histórias. Já na Área de Conhecimento do Mundo, é possível destacar o claro, interesse pelo desenvolvimento de diversas experiências e pelo mundo animal. Foi possível observar, ainda, algumas fragilidades desenvolvimentais, nomeadamente, ao nível da motricidade fina, especialmente, no manuseamento da tesoura e do lápis; dificuldades de

respeito pelo outro (esperar a sua vez para falar) e dificuldades de concentração nas tarefas. Neste sentido, as atividades desenvolvidas ao longo deste período foram pensadas de modo a tentar colmatar as fragilidades supracitadas.

Tendo em conta que a EPE se evidencia como um contexto de permanente socialização, no qual as aprendizagens se alicerçam nas vivências das crianças e no alargamento do meio familiar de cada uma delas, importa considerar a organização do ambiente educativo da sala. Este pressupõe, para além da organização do grupo, a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das interações (criança/criança; adulto/criança e adulto/adulto) (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à organização do espaço, é de referir que a sala de atividades na qual decorreu a PES, no âmbito da EPE, se apresentava com uma estrutura espacial razoável, com cores neutras, que transmitiam uma certa calma e serenidade, e era bastante arejada, com muita luz natural, graças às janelas que tinha e que permitiam a visualização do exterior, ideia defendida por várias abordagens pedagógicas, como *High/Scope* e *Reggio Emilia* (Edwards et al., 2016; Hohmann, & Weikart, 2011).

Importa referir que a sala de atividades, quanto à divisão dos espaços pedagógicos, se norteava pela abordagem *High-Scope*, encontrando-se organizada por áreas de interesse das crianças, de modo a proporcionar e encorajar diferentes tipos de atividades lúdico-pedagógicas que potenciavam a aprendizagem realizada pela ação (Hohmann & Weikart, 2011). Na área da casinha, as crianças tinham ao seu dispor diversos materiais do quotidiano que inspiravam à vivência da sua vida familiar, através do jogo de faz de conta. (Hohmann & Weikart, 2011). Esta área, além de estimular a criatividade e a imaginação das crianças, potenciava o desenvolvimento da comunicação. A área da garagem continha pistas de carros, diversos carros, alguns legos, cordas que permitiam às crianças realizarem diversas construções, estimulando o desenvolvimento da motricidade fina, assim como, de certo modo, desenvolver o jogo do “faz de conta”. Quanto à área da biblioteca, esta era uma área com pouco espaço na sala, sendo que apresentava apenas uma pequena estante com livros que estavam ao alcance das crianças, alguns *puffs*, quadros pequenos e giz, de forma a proporcionar às crianças uma abordagem à escrita e à leitura, bem como, o contacto com a literatura desde cedo.

A área do acolhimento/ reunião em grande grupo, era composta por um tapete de grandes dimensões para as crianças se sentarem. Aqui, era o espaço onde, na maioria das vezes, se realizava o acolhimento da manhã. Este seguia a rotina habitual da canção dos bons dias, seguido de diálogo sobre as experiências vividas e sentidas no contexto social e familiar. De salientar que

eram momentos propícios ao desenvolvimento da linguagem oral e comunicação (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à área da matemática e dos jogos, esta apresentava diversos jogos didáticos, que foram chegando progressivamente à sala, tangram, ábacos, geoplanos, entre outros. Todos estes materiais possibilitavam às crianças o desenvolvimento do raciocínio matemático, resolução de problemas, desenvolvimento de noções matemáticas como o *subitizing*, noção e sentido de número, cardinalidade, através das contagens e resolução de problemas (*idem*).

A área das expressões artísticas era composta por um cavalete, que permitia que as crianças pintassem com tintas, folhas brancas de diversas cores, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, plasticina de várias cores, materiais reutilizáveis como botões, tecidos, lãs, entre outros. Esta área possibilitava às crianças o contacto com diferentes materiais, bem como, a sua exploração, dando asas à sua criatividade, além de desenvolverem a motricidade fina e a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

A área comum/ polivalente composta por duas mesas redondas e cadeiras, oferecia ao grupo um espaço para o desenvolvimento de experiências pedagógicas autónomas e orientadas. Além disto, as mesas eram utilizadas também para o lanche da manhã, promovendo momentos de socialização entre as crianças, contribuindo para a sua formação pessoal e social (Lopes da Silva et al., 2016).

A área das Ciências também era privilegiada enquanto espaço lúdico pedagógico, no entanto, apresentava um espaço exíguo e limitações na sua dinamização, composta apenas por uma mesa e os materiais estavam arrumados em caixas. Dado o interesse das crianças e o potencial desta área, nomeadamente, para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, assim como, a exploração e contacto com diversos materiais, a diáde desenvolveu, com as crianças, esta área, dando-lhe mais espaço e tornando-a mais apelativa (*idem*).

Além de todas estas áreas de aprendizagem e desenvolvimento, as crianças podiam usufruir do computador presente na sala, desde que com a supervisão de um adulto, no sentido de guiar as pesquisas efetuadas e esclarecer eventuais dúvidas. Existia, ainda, um projetor, que permitia a projeção de conteúdos multimédia para a visualização em grande grupo.

O espaço exterior, constitui-se um espaço pedagógico de grande importância, na medida em que, proporciona diversas aprendizagens e o contacto com diferentes materiais, devendo, por isso, ser tão valorizado quanto o espaço da sala de atividades (Niza, 2007). Foi precisamente no

espaço exterior que as crianças também evidenciaram grande interesse pelo reino animal, pois em ambiente de faz de conta vocalizavam diversos sons dos mesmos, brincavam imitando-os e conversavam sobre eles.

Acresce falar sobre o espaço pedagógico que as paredes da sala ofereciam. Estas espelhavam as atividades realizadas pelas crianças, pois encontravam-se “forradas” com as múltiplas formas artísticas e plásticas realizadas pelas crianças e ainda com registos das experiências pedagógicas desenvolvidas, constituindo formas de comunicação e representando os processos desenvolvidos pelas crianças, tornando-os visíveis tanto para os adultos, como para as próprias crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Nas paredes, encontravam-se, ainda, alguns instrumentos de pilotagem, nomeadamente, o quadro das presenças e o quadro das idades.

Quanto aos materiais presentes na sala, estes eram, maioritariamente, materiais recicláveis e reutilizáveis, desde caixas de cartão, garrafas de plástico, aparas de lápis, fios, tecidos, entre muitos outros, que proporcionavam ao grupo inúmeras aprendizagens e incentivava a criatividade, além de contribuir para a consciência ecológica. Além disto, notava-se critérios para a escolha de materiais, nomeadamente, a segurança dos mesmos, a sua qualidade versatilidade, sentido estético (Lopes da Silva et al., 2016).

Quanto à organização do tempo, este diz respeito à rotina diária e deve ter um carácter flexível, além de ser do conhecimento das crianças, pois isto proporciona-lhes mais segurança pois sabem o que vão fazer, além de lhes permitir que se apercebam da passagem do tempo e, consequentemente, se apropriem de referências temporais (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, era visível no contexto educativo, a existência de momentos estruturados como é exemplo o momento do acolhimento, sendo este o primeiro momento do dia, no qual as crianças se sentavam e cantavam a canção dos bons dias, marcavam a presença e partilhavam novidades, além de ainda se planificar o dia. Após isto, existia uma atividade mais orientada, tendo em conta o interesse das crianças. Seguia-se a higienização das mãos para o lanche e depois, às 10h30 as crianças iam para as atividades lúdicas no exterior. Às 11h as crianças regressavam do espaço exterior, realizavam a higienização, e depois seguiam para a sala, continuando nas atividades orientadas e, muitas vezes, iam também para as diferentes áreas desenvolvimentais, onde realizavam experiências espontâneas e autónomas, até à hora de almoço. Antes do almoço, que era ao meio-dia, seguia-se, novamente, um momento de higienização, já que almoçavam em seguida, na cantina. No final do almoço, exploravam novamente o espaço exterior, e por volta das 13h30 faziam a higienização e voltavam à sala de

atividades. Aqui, realizavam um momento de relaxamento, guiado por música ou outra animação, de modo a potenciar um ambiente calmo e facilitador da concentração nas tarefas que se seguiam. Após este momento, eram retomadas as atividades pedagógicas, até à hora do lanche, às 15h30. Depois desta hora, algumas crianças iam embora e uma grande parte ficava no prolongamento, com as assistentes operacionais. Às terças e quartas, a rotina alterava, pois, o grupo tinha Educação Física às terças de manhã (9h) e às quartas tinha Expressão Musical (9h). De referir que toda esta rotina era bastante flexível, atendendo a imprevistos e circunstâncias que surgiam, bem como aos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças.

Direcionando agora a atenção para as relações entre os diferentes intervenientes, importa dizer que estas são de suma importância para o desenvolvimento das crianças e do seu processo educativo. Começando pela relação entre a educadora e as crianças, é de salientar que esta era uma relação muito harmoniosa, na medida em que, era pautada pela afetividade, respeito, confiança, cooperação que proporcionava às crianças um ambiente acolhedor, seguro e o seu bem-estar (Lopes da Silva et al., 2016). A educadora procurava atender as necessidades de todas as crianças, escutando-as e estando sempre atenta a todos. Além disto, notava-se uma clara preocupação por parte da mesma em ter conhecimento do contexto familiar de cada criança, de modo a agir em sintonia com as necessidades desta.

Quanto à interação criança/criança, esta revela-se como essencial no desenvolvimento identitário destas. Este contacto, é talvez a maior riqueza da educação de infância pois permite o desenvolvimento de múltiplas competências entre pares, com idades e níveis de desenvolvimento diferentes, para além de fomentar o respeito e aceitação das regras de convivência e as suas competências sociais, no geral (Lopes da Silva et al., 2016). No contexto, esta relação demonstrou-se, de um modo geral, positiva, apesar de existirem, por vezes, alguns conflitos entre as crianças, mas que acabavam por se resolver com a intervenção e ajuda de um adulto.

A relação entre os diferentes profissionais do contexto educativo, revela-se, igualmente, crucial, pois contribui para o bem-estar das crianças. Assim, em sala de atividades, a relação entre a educadora e a assistente operacional era pautada por um ambiente agradável e de entreajuda, assim como a relação com as estagiárias e a professora de educação especial, quando esta estava presente. Por fim, no que diz respeito à restante equipa educativa, o clima relacional era também agradável e favorável, observando-se, diversas vezes, diálogos e partilha de ideias entre os mesmos.

Quanto às relações estabelecidas entre as famílias e a instituição, estas devem ser autênticas (Hohmann & Weikart, 2011). No que diz respeito à relação com a educadora, assistiu-se a uma ligação bastante próxima e positiva, pois a educadora mantinha contacto frequente com os pais, quer através da troca de *e-mails*, quer através de telefonemas frequentes. Além disto, existia uma ferramenta *online*– o *Padlet*– que permitia às famílias seguir o que as crianças iam desenvolvendo, expondo os projetos e atividades. Deste modo, esta plataforma permitia a interação das famílias, envolvendo-as no processo educativo dos seus educandos.

Concluindo, é possível referir que a observação sistemática foi importante para a recolha de toda esta informação, além de permitir refletir e, posteriormente, desenvolver experiências pedagógicas que respondessem às necessidades e interesses do grupo, que serão explanadas no capítulo seguinte.

1.3. CARCTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES na valência do 1º CEB foi desenvolvida com uma turma de 3º ano de escolaridade, composta por 17 alunos, sendo que nove eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. O aluno F. apresentava NAS, estando sinalizado para tal, com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), usufruindo de medidas universais e seletivas, consignadas no DL nº 54/2018, de 6 de julho. Tinha apoio individualizado com uma professora de educação especial e também usufruía de terapia da fala, uma vez por semana. Apresentava um atraso cognitivo, devido à falta de oxigénio no momento do parto. O F. apresentava dificuldades em articular as palavras e em expressar-se. Conseguia nomear as vogais e algumas consoantes, não sabia ler, era capaz de dividir as palavras silabicamente, reconhecer algumas palavras ligadas ao seu quotidiano, tais como, mãe, pai e cão, reconhecer os números até 10 e tinha presente a noção de cardinalidade. O aluno só conseguia manter a atenção durante curtos espaços de tempo, mostrando-se algumas vezes sem predisposição para realizar as atividades propostas e, por vezes, um pouco agitado e irrequieto.

Outros dois alunos também detinham RTP, usufruindo, igualmente, de medidas universais e seletivas, bem como, de apoio individualizado por parte da professora de apoio educativo.

Existiam, ainda, outros três alunos que devido às suas dificuldades beneficiavam de medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares).

Através da observação participante, foi possível perceber que se tratava de uma turma heterogénea, no que concerne aos seus gostos, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes. A díade procurou sempre ajustar a sua prática face à diversidade apresentada, não esquecendo a diferenciação pedagógica realizada com o F., bem como, com aqueles que apresentavam maiores dificuldades, desenvolvendo estratégias diversificadas e diferentes, indo ao encontro do que está indicado no DL nº 54/2018, de 6 de julho.

De um modo geral, a turma era dinâmica, participativa, empenhados e curiosos. Mostravam claro interesse pelas TIC, pelo trabalho de grupo, por desafios, gostavam de partilhar com a turma as suas produções escritas e as suas respostas às atividades. No entanto, por vezes revelavam dificuldade, em respeitar a sua vez para falar, assim como, a vez do outro, acabando por criar, alguns momentos de mais agitação e confusão. Nestas situações revelava-se importante a intervenção das professoras, como mediadoras, no sentido de facilitar as interações e permitir que todos tivessem a oportunidade de participar e expressar-se. De facto, ao longo da PES procurou-se promover sempre o diálogo, a partilha e a discussão de ideias em grupo, por forma a contribuir para a construção de novos saberes.

Segundo Ferreira e Santos (2000), a sala de aula apresenta-se como o principal espaço pedagógico no qual ocorre o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o professor tem o papel de organizar o ambiente educativo, com o objetivo de o tornar produtivo e harmonioso, pois esta organização intencional influencia, em grande parte, a predisposição dos alunos para a aprendizagem (Arends, 1995).

Deste modo, é possível referir que a sala se encontrava organizada de modo que a professora conseguisse dar resposta a todos os alunos, além de permitir que a mesma conseguisse visualizar toda a turma, acabando por possibilitar um ambiente harmonioso, e, consequentemente um melhor processo de ensino e de aprendizagem. Posto isto, as mesas encontravam-se dispostas em três filas horizontais, sendo que, em muitos casos, cada mesa tinha apenas um aluno. Importa referir que, quando existiam atividades de grupo, havia facilidade em deslocarem-se cadeiras para os alunos se agruparem e existia espaço suficiente para que os diferentes grupos não ficassem muito próximos uns dos outros. A disposição da sala de aula influencia a aprendizagem, interferindo ao nível da comunicação entre o docente e os alunos, além de ter influência nos comportamentos e atitudes dos mesmos, refletindo-se no modo como estes aprendem (Zabalza, 2001).

A sala era dotada de janelas envidraçadas, que possibilitavam a entrada de bastante luz natural. Era provida também de um quadro branco, um computador com colunas, um projetor, armários, uma bancada com livros, cadernos de fichas, as capas dos alunos, cartolinas, folhas brancas, papel manteiga, entre outros recursos materiais. Além disto, existiam, ainda, recursos pedagógico-didáticos, como o ábaco, o MAB, sólidos geométricos, planisfério, que permitiam, em alguns casos, a sua utilização para uma melhor compreensão dos conteúdos e, por conseguinte, uma melhor aprendizagem. A docente cooperante, apesar de recorrer diversas vezes aos manuais escolares, tentava muitas vezes integrar nas aulas as TIC, através, por exemplo, da visualização de vídeos relacionados com os conteúdos abordados, mostrando imagens que ilustravam o que a mesma dizia. No decorrer da PES, a díade procurou também apostar numa diversificação e combinação de vários recursos, nomeadamente, recursos tecnológicos e analógicos, e estratégias, por forma a atender aos interesses dos alunos, bem como, à pluralidade intelectual de cada um (Quadros-Flores et al., 2012).

Relativamente às paredes da sala, estas apresentam extrema relevância, pois segundo Malaguzzi (1999) as paredes falam e documentam as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas crianças, bem como, as aprendizagens desenvolvidas. Desempenham uma função pedagógica crucial, uma vez que, o seu preenchimento aumenta a autoestima dos alunos, acabando por contribuir para uma aprendizagem com entusiasmo e confiança por parte dos mesmos (Arends, 1995). Neste sentido, a sala de aula apresentava alguns espaços nos quais era possível observar trabalhos dos alunos, que espelhavam as suas aprendizagens. Partindo deste pressuposto, ao longo da PES, a díade foi expondo também nas paredes os trabalhos construídos pelos alunos. Além disto, era possível observar também alguns “cartazes” afixados que continham alguns conteúdos abordados, por forma a permitir que os alunos recorressem a eles, sempre que necessitassem.

Além do espaço da sala de aula, outros espaços da escola também eram usados para se desenvolver a prática educativa, nomeadamente, o espaço exterior, devido ao seu potencial educativo.

No que concerne à organização e gestão do tempo, este ia ao encontro do que refere o DL nº 55/ 2018, de 6 de julho, que definem que as áreas curriculares de frequência obrigatória são as que mais horas ocupam semanalmente. Apesar de existir um horário definido para cada área curricular, este era flexível, tendo em conta as necessidades da turma. Relativamente às AEC's (Dança, Música e Atividades Lúdicas de Expressão) estas eram frequentadas por toda a turma,

sendo que decorriam durante o horário letivo. Quanto ao horário propriamente dito, as atividades letivas iniciavam-se às 9h, existindo o intervalo da manhã das 11h às 11h30 e a hora de almoço decorria entre as 13h e as 14h30. Na parte da tarde, existia um intervalo das 15h30 às 16h, sendo que depois disso, as atividades letivas terminavam às 17h.

No decorrer da PES, foi possível constatar que a professora cooperante dava mais relevo às áreas curriculares de Português e Matemática, destinando mais tempo letivo a estas áreas, porque são as áreas curriculares nas quais os alunos revelavam maiores dificuldades. É importante que exista flexibilidade diária na planificação e na rotina, de modo a permitir o desenvolvimento da articulação curricular, encarando, assim, a aprendizagem como a integração contínua de saberes (Leite, 2012). Esta articulação foi observada em alguns momentos e, por isso, ao longo da PES procurou-se, precisamente, que não existisse compartimentação das componentes do currículo, mas sim, uma plena articulação entre elas.

Direcionando agora para as interações, importa ressaltar a importância das mesmas para a qualidade do ensino, pois estas têm influência no equilíbrio emocional dos alunos, e, por sua vez, nas suas aprendizagens e comportamentos (Papalia et al., 2001). Assim, durante a PES foi evidente a existência de uma relação positiva entre a professora cooperante e a turma, sendo que era uma relação pautada pelo respeito, confiança e afetividade. A docente encorajava sempre os alunos a participarem e darem a sua opinião, sem terem medo de errar, proporcionando diversos momentos de diálogo e partilha, escutando-os e procurando sempre atender às suas necessidades, existindo, assim, uma relação de confiança.

No que respeita às interações criança/criança, foi possível observar que, no geral, todas se davam bem. No entanto, existiam, por vezes, alguns conflitos entre alguns alunos, mas que rapidamente se resolviam, através do diálogo. Além disto, é de realçar a relação de cooperação e entreajuda visível entre toda a turma para com os alunos com maiores dificuldades.

Por fim, quanto às interações entre a escola e a família, é de realçar que a família assume um importante papel no processo educativo dos alunos e, por isso mesmo, deve existir uma estreita relação de cooperação entre a escola e a mesma, de modo a permitir, não só o desenvolvimento educativo das crianças, mas também, o seu desenvolvimento individual (Arends, 1995; Marques, 1993). Neste sentido, ao longo da PES, foi possível constatar que estas relações se estabeleciam, maioritariamente, através da troca de *e-mails*, mensagens e telefonemas sempre que a professora necessitava de comunicar informações importantes aos encarregados de educação. Além disto, por vezes, a docente enviava alguns trabalhos realizados

pelos alunos para as famílias, para que estas pudessem acompanhar o desenvolvimento e o progresso dos seus educandos. Por vezes, a docente também solicitava alguns trabalhos para serem realizados juntamente com as famílias, sendo esta uma outra forma de as envolver neste processo.

Em jeito de conclusão, o processo de observação e a reflexão desenvolvidas apresentaram-se como cruciais para que se obtivesse um conhecimento rigoroso dos alunos, bem como, do ambiente educativo, e, conseqüentemente, permitiu o desenvolvimento profissional da d'ade. Para além da observação e da reflexão, também a investigação contribui para a construção da competência docente, devendo, por isso, o profissional de educação sustentar-se numa MIA, que será aprofundada no subcapítulo seguinte.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Devido às diversas transformações económicas, culturais e sociais a que se tem assistido nas últimas décadas, a forma como a educação é encarada modificou, acabando por se exigir novas formas de ensinar (Máximo-Esteves, 2008). Assim, e de acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o profissional de educação deve procurar diversas estratégias de modo a atender as especificidades dos diferentes contextos educativos.

A necessidade de promover diferentes e novos modos de ensinar exige que o profissional de educação adote uma atitude reflexiva e indagadora (Oliveira-Formosinho, 2007, como citado em Máximo-Esteves, 2008).

Ao longo da PES foi utilizada uma aproximação à MIA, uma vez que esta estimula o desenvolvimento de práticas de natureza indagatória. Segundo Máximo-Esteves (2008), a MIA apresenta-se como sendo “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82), apresentando-se como um processo cíclico e em espiral, passando pela planificação, ação, observação e reflexão da própria ação. Esta metodologia apresenta um poder transformativo, na medida em que, o docente investiga o próprio trabalho na busca constante de uma excelência cada vez maior ao nível da sua atuação e uma melhor compreensão acerca de si próprio, enquanto profissional de educação. De acordo com esta metodologia, a teoria e a prática devem estar articuladas concomitantemente, devendo, deste modo, existir uma reflexão, da qual deve resultar uma evolução e transformação das práticas, bem como, um aprofundamento dos conhecimentos,

pois um professor investigador deve ser, ao mesmo tempo, um professor reflexivo (Oliveira e Serrazina, 2002).

Começando pela etapa da observação, ao longo da PES esta revelou-se como sendo crucial e fundamental. Segundo Estrela (1994), a observação apresenta-se como a primeira etapa fundamental para o processo de formação docente. Nesta lógica, a observação acompanhou todo o processo de formação em contexto, tendo-se assumido como central na contextualização do macro e micro contexto, bem como no conhecimento dos intervenientes no processo educativo. Alicerçou, ainda, a tomada de decisões quotidianas, nomeadamente na planificação, ação, reflexão sobre a ação e na avaliação.

Segundo o autor citado anteriormente, no que diz respeito ao meio e às formas de observação, é possível caracterizar a mesma como sendo uma observação participante, pois o par pedagógico esteve completamente envolvido nas rotinas e na dinâmica do grupo. Além disto, é possível referir que esta foi uma observação sistemática, pois foram registados regularmente todos os dados recolhidos desta mesma observação. Foi uma observação naturalista, pois os indivíduos foram observados no seu meio natural e habitual, além de, direta e indireta. Direta, pois existiu uma interação com o objeto em estudo, e indireta, pois existiu a consulta de vários documentos, assim como, diálogos informais com diferentes intervenientes. Tendo em conta que ao longo deste processo foram usados diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, grelhas de observação direta do contexto, o diário de formação e as notas de campo, é possível mencionar que estamos perante uma observação armada. No entanto, estamos também perante uma observação desarmada, na medida em que, alguns registos foram efetuados através de vídeos e fotografias.

Relativamente à planificação, é possível afirmar que esta consiste numa “previsão” da ação a ser desenvolvida, na qual o educador/professor deve tomar decisões pedagógicas, tendo em conta o grupo em questão, as características do contexto no qual está inserido, os interesses e as necessidades das crianças, nunca esquecendo a sua intencionalidade educativa. Deste modo, importa referir que as planificações devem apresentar um carácter flexível e aberto, estando sempre sujeitas a alterações que sejam necessárias, tendo em conta os momentos e as circunstâncias (Diogo, 2010).

No decurso da PES, em contexto da EPE, as planificações foram realizadas semanalmente, de forma colaborativa, com o par de estágio e, com a educadora da instituição,

com o intuito de proporcionar às crianças experiências pedagógicas diferentes e enriquecedoras, tendo sempre em conta os seus gostos e interesses, assumindo-se por isso, flexíveis.

De sublinhar que, nas planificações da ação, existia uma relação causal entre os interesses, as necessidades e as capacidades individuais observadas, e só de seguida eram elaborados os objetivos para o desenvolvimento de diversas competências. Importa também referir que as áreas de conteúdo presentes em cada ação pedagógica, bem como, as organizações dos materiais, do espaço e do grupo, eram anotadas nas planificações. No final, existia um espaço para observações, anotações e ações a rever.

As ações pedagógicas observadas em contexto, eram precedidas de guiões de pré-observação que permitiam planejar, estruturar as ideias principais, assim como, apresentar os objetivos das atividades, prever dificuldades e nomear diferentes estratégias.

No decorrer das ações pedagógicas, foi possível perceber, efetivamente, o caráter flexível das planificações, pois sempre que necessário, e por diversos motivos, estas eram alteradas.

A reflexão sustentou todas as intervenções, estando presente em todo o processo, já que um profissional de educação deve estar em constante reflexão acerca da sua prática. Aliás, a reflexão subjaz à metodologia que norteou a PES.

É possível afirmar que existiu uma reflexão prévia à ação, uma reflexão durante a ação e, por fim, uma reflexão posterior à ação (Schön, como citado em Alarcão, 1996). A reflexão realizada antes da ação é visível nos guiões de pré-observação já referidos anteriormente. Durante a ação, a reflexão esteve espelhada no decorrer de toda a prática e quanto à reflexão posterior à ação, esta foi visível nas reuniões estabelecidas com o par pedagógico, a educadora cooperante e com a professora supervisora, assim como, nos diários de formação e nas narrativas colaborativas. Tendo tudo isto em conta, e de acordo com Alarcão (1996), estamos perante professores reflexivos.

É relevante refletir também acerca da extrema importância dos seminários, nos quais foram abordados temas relacionados com a prática profissional que estava a ser desenvolvida, assim como, a reflexão conjunta sobre essa mesma prática, ajudando-nos a ter cada vez mais intervenções conscientes. Como já referido anteriormente, as reuniões com o par pedagógico, com a educadora cooperante e a professora supervisora, foram também uma mais-valia para este processo de formação, permitindo, mais uma vez, refletir conjuntamente. Neste sentido, é visível a importância do trabalho colaborativo, que permite a troca de ideias e o desenvolvimento de aprendizagens conjuntas.

Em suma, foi baseado nos aspetos descritos ao longo deste capítulo que se desenvolveu a PES, permitindo uma ação estruturada e consciente, que se repercutiu em práticas educativas e numa intervenção pedagógica cada vez mais melhorada, que será explicada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

“Num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51).

No presente capítulo serão apresentadas algumas das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, no contexto de EPE e no contexto de 1º CEB. Nesta descrição e, posterior análise crítico-reflexiva, será dado conta do percurso de intervenção pedagógica numa lógica de investigação-ação.

Assim, procurou-se que toda a intervenção pedagógica fosse sustentada no quadro teórico e legal, presente no capítulo I, assim como, nas especificidades dos contextos educativos, apresentadas no capítulo II, fomentando uma educação alicerçada na pedagogia em participação, na qual a criança assume um papel singular e primordial.

1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO

Considerando a observação, atenta, cuidada e sistematizada como fulcral na profissão docente, esta foi usada como alicerce em toda a prática pedagógica desenvolvida. Através da observação foi possível perceber muitos dos interesses, gostos, capacidades, dificuldades e necessidades das crianças, bem como, conhecer todo o espaço e a comunidade educativa, além das rotinas do grupo.

Assim, partindo destas observações e também dos diálogos com a educadora cooperante, foi possível elaborar as planificações semanais, tendo em conta os interesses das crianças e tentando sempre proporcionar uma transversalidade de saberes, promovendo o desenvolvimento holístico da criança e procurando integrar as diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016).

Como já referido anteriormente, foi privilegiada a MTP no decorrer de toda a PES, de modo a incentivar as crianças a investigarem e fazerem as suas próprias descobertas. Deste modo, a

díade, em conjunto com as crianças e com a educadora cooperante desenvolveu um projeto, que nasceu dos interesses evidenciados pelo grupo, conforme será explicado de seguida.

Ao longo da primeira semana de estágio, foi possível perceber através da observação das crianças nos momentos de brincadeira, nos momentos nas áreas desenvolvimentais presentes na sala e através da escuta das mesmas, bem como, das conversas com a educadora cooperante que o grupo manifestava bastante interesse acerca dos animais.

Assim, reunidos todos estes dados, promoveu-se um momento de diálogo com o grupo por forma a perceber qual seria, efetivamente, o assunto a explorar no seu projeto. Deste modo, democraticamente, conforme se recomenda na MTP, e em grande grupo, definiram então como objeto central de pesquisa do projeto da sala os animais.

Todas as crianças se mostraram interessadas em desenvolver o projeto, definindo também algumas atividades que gostavam que fossem desenvolvidas, destacando-se o gosto pela construção de fantoches. Posteriormente, e no sentido de dar resposta a este interesse evidenciado, o par pedagógico tentou também perceber os conhecimentos prévios que as crianças possuíam acerca do assunto, iniciando a construção de um mapa conceitual, no qual devem ser sistematizados os conhecimentos e as questões definidas (Katz & Chard, 1997).

Com recurso a papel *kraft* registaram-se, então, estes conhecimentos, além daquilo que as crianças queriam descobrir e como iriam fazê-lo, o que gostavam de fazer, incentivando-as, assim, a participarem na planificação. Foi sugerido por elas investigarem, na internet, a alimentação e o habitat dos animais selvagens, além de realizarem pesquisas em livros. Além disto, as crianças decidiram, entre si, o nome do projeto: “À descoberta dos animais”. Concluído, o mapa conceitual foi afixado numa das paredes da sala de atividades, de modo que todo o grupo pudesse consultá-lo, sempre que necessário e sempre que surgissem novas questões ou existisse necessidade de proceder a alguma alteração (Katz & Chard, 1997).

Após todo este processo e após a análise do que tinha sido registado, em grande grupo, passou-se, posteriormente, para a fase da execução do projeto, na qual foram dinamizadas diversas ações pedagógicas, nomeadamente, o “B.I dos animais selvagens”, a construção do fantocheiro, o “B.I do cientista”, “O Polvo Coceguinhas”, os “Fantoches Selvagens”, os fantoches dos animais aquáticos, a dinamização da área das Ciências, “O nosso mar” e “Conheço os animais”. Na impossibilidade de analisar e refletir acerca de todas as ações pedagógicas supramencionadas, no presente relatório serão apresentadas as ações referentes à leitura da história “O Polvo Coceguinhas” e “O nosso mar”, e no relatório do outro elemento do par

pedagógico serão apresentadas duas ações, sendo elas: “Fantoches selvagens” e “Conheço os animais”.

Passando então para a análise e interpretação crítico-reflexiva das atividades pedagógicas mencionadas anteriormente, importa referir que após a construção do mapa concetual e após as crianças decidirem investigar acerca dos animais selvagens, surgiu por parte das mesmas a vontade de investigar e descobrir acerca de uma outra categoria de animais, sendo que a decisão recaiu sobre os animais aquáticos.

Neste sentido, emergiu uma questão de investigação por parte das crianças, que se registou no mapa concetual: “Quantos corações tem o polvo?”. Neste seguimento, foi apresentada às crianças uma história intitulada: “O Polvo Coceguinhas”, de Ruth Galloway. No que concerne a esta questão de investigação, o par pedagógico também teve de investigar para conseguir orientar as crianças a chegar à resposta da mesma, o que corrobora a MIA, a qual defende que o docente investiga o próprio trabalho, em busca de um aprofundamento dos conhecimentos, com vista a uma melhoria das suas práticas (Máximo-Esteves, 2008).

Inicialmente, organizou-se o espaço (foram colocadas as cadeiras viradas para a tela que iria projetar a história), de modo que todas as crianças conseguissem visualizar a história. Posteriormente, estas sentaram-se nas cadeiras e foi explicado pelas estagiárias que iriam ver e ouvir uma história sobre um animal aquático que eles já conheciam. As crianças foram dando os seus palpites e isto permitiu, uma vez mais, recolher os seus conhecimentos prévios acerca dos animais aquáticos. De seguida, foi mostrada a capa do livro e aí, todos disseram que a história iria falar sobre um polvo e foi referido o título da mesma, sendo que, algumas crianças foram colocando hipóteses acerca do conteúdo da história. Com este momento, criou-se um clima de comunicação bastante rico, que permitiu que as crianças se expressassem, desenvolvendo o seu pensamento. Além disto, estas foram escutadas e os seus contributos valorizados, sendo que cada uma teve o seu espaço para comunicar (Lopes da Silva et al., 2016).

De sublinhar que a opção do reconto da história em suporte de vídeo teve a ver com o facto de o grupo mostrar interesse pelas tecnologias e de ser um recurso atrativo e cativante que permite que as crianças, ao mesmo tempo que escutam a história, visualizem as respetivas ilustrações da mesma.

“O Polvo Coceguinhas” retrata a história de um polvo que gostava de usar os seus oito longos tentáculos para fazer cócegas aos outros peixes, que adoravam. Um dia, ao acordar a Ostra com as suas cócegas, esta assustou-se e deixou cair a sua pérola, que acabou por se perder no

fundo do oceano. O Polvo decidiu ajudar a Ostra a encontrar a sua pérola e mergulhou pelo fundo do mar, acabando por a encontrar, apesar de alguns incidentes e ameaças por parte de outros animais aquáticos.

Após a visualização do vídeo, foi proporcionado um momento de diálogo, no qual as crianças tiveram oportunidade de se exprimir, dizendo aquilo que tinham visto e o que mais tinham gostado. Algumas crianças mencionaram outros animais retratados na história, para além do polvo, e como alguns eram desconhecidos para elas, as estagiárias explicaram oralmente e com recurso a imagens do computador, de que animais se tratavam. A D. quis recontar a história, revelando, neste processo, capacidade de atenção, concentração e memória. Além disto, grande parte do grupo referiu que o polvo é um animal aquático, que anda no fundo do mar, possui 8 tentáculos e lança tinta preta para se proteger dos seus inimigos, mostrando assim uma notória atenção e envolvimento neste momento. É de salientar também, que todas as crianças foram encorajadas a participar neste diálogo, a partilharem a sua opinião e experiências vivenciadas, tendo o adulto o papel de escuta e apoio, auxiliando no desenvolvimento do seu raciocínio, bem como, na comunicação e na interação com os outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Com esta história, foi possível as crianças desenvolverem e ampliarem aprendizagens acerca dos animais aquáticos, especificamente do polvo, dando resposta à curiosidade que estas manifestaram (Lopes da Silva et al., 2016). Também se evidenciou que a literatura é uma forma de dar a conhecer o mundo às crianças, além deste contacto precoce com livros e histórias, permitir desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e, consequentemente, pela literatura (*idem*).

De seguida, as crianças realizaram o registo da história que tinham escutado, sendo notório nos mesmos, a atenção que elas prestaram ao momento dinamizado, pois grande parte do grupo representou os aspetos principais da história, mas também, alguns pormenores.

Como já referido anteriormente, uma das questões de investigação que acabou por surgir no mapa concetual foi “Quantos corações tem o polvo?”, e a propósito desta interrogação, a D. e a Le. questionaram as estagiárias sobre qual a resposta para aquela pergunta, sendo que a díade propôs que elas investigassem em casa com a família, e trouxessem a resposta para partilhar com o restante grupo. No dia seguinte, ambas partilharam com o grupo as suas descobertas, dizendo que em casa, com a ajuda dos pais, tinham pesquisado no computador. Esta investigação junto das famílias deveu-se ao facto de as estagiárias reconhecerem a importância da sua participação no processo de aprendizagem, pois estas assumem um papel preponderante no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que, assim como a escola, ambas dizem respeito ao

contexto mais próximo da criança. Deste modo, revela-se fulcral a existência de uma estreita relação entre estes dois contextos, de modo a assegurar uma continuidade entre ambos e, de modo a proporcionar um bem-estar geral à criança (Alonso, 2002; Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Anota-se que devido à crise pandémica as estratégias de participação da família assumiram um carácter mais indireto, no entanto muito produtivo, conforme se registou neste caso.

Dado que o grupo já tinha algumas informações sobre o polvo, as estagiárias e a educadora cooperante propuseram que algumas crianças elaborassem um registo (cartaz), no qual colocassem essas informações recolhidas. Assim, duas crianças que se mostraram interessadas, com o auxílio de uma das estagiárias, escolheram o material no qual queriam desenhar e representaram o polvo com as características que apreenderam na investigação. Uma das estagiárias revelou, ainda, uma curiosidade que tinha também descoberto sobre o polvo, este animal tem nove cérebros, e as crianças mostraram-se surpreendidas e também registaram esta particularidade. No final, mostraram aos colegas o que tinham feito e partilharam também a nova curiosidade, afixando, posteriormente, o cartaz na área das Ciências. Uma vez mais, a criança realizou novas aprendizagens acerca de um assunto do seu interesse, nomeadamente, acerca do meio natural que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016).

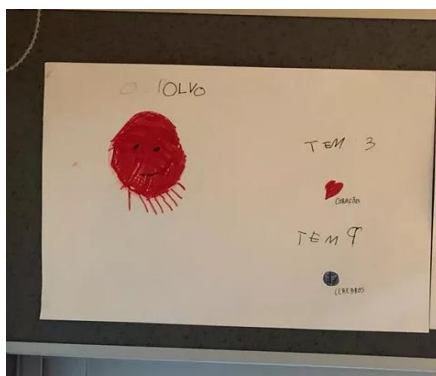


Figura 1– Cartaz construído pelas crianças com as características do polvo.

Além do cartaz que dava a conhecer o polvo e as suas características, três crianças quiseram construir o polvo coceguinhas através de materiais recicláveis presentes na sala. Deste modo, e como não chegavam a um consenso acerca de quais os materiais específicos a utilizar, a estagiária sugeriu que cada uma fizesse o seu polvo, podendo assim utilizarem os materiais que desejassem. Assim, após proposta aceite, com o auxílio da estagiária, cada criança seleccionou os

materiais e construíram os seus polvos, usando, deste modo, a expressão plástica para se exprimirem e representarem o que desejavam (Lopes da Silva et al., 2016). Importa realçar que todas as crianças tiveram em atenção a necessidade de representarem os oito tentáculos do polvo, evidenciando a apropriação desta característica.

Duas das crianças escolheram garrafas de água para representar o polvo e outra escolheu um copo de iogurte. Um dos polvos ficou com os seus tentáculos construídos com fios de lã, com tranças, enquanto nos outros, o próprio material de construção é que serviu para fazer os seus braços. As crianças pintaram com as cores desejadas as suas representações e quiseram também com botões representar os olhos. Neste caso, os adultos tiveram de intervir, por questões de segurança, pois foi necessário usar cola quente. Não deixa de ser curioso e aprazível que as crianças tenham sugerido utilizarem materiais recicláveis para a representação do polvo, em vez de, por exemplo, a representação gráfica. Isto evidencia que estas já têm interiorizado a importância de se dar uma nova vida aos materiais, assim como, entendem que com estes materiais do quotidiano é possível desenvolverem diversas atividades. Além disto, o contacto com diferentes materiais permite-lhes alargar as suas experiências, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação, não esquecendo o desenvolvimento da motricidade fina (Lopes da Silva et al., 2016).

Num outro momento, em pequenos grupos, as crianças investigaram acerca de outros animais aquáticos que eram do seu interesse, nomeadamente, a baleia, o tubarão e o golfinho. O facto de esta pesquisa se desenvolver em pequenos grupos, de no máximo três elementos, está relacionada com uma questão de organização, no sentido em que assim foi mais fácil todos visualizarem os recursos e pesquisarem de forma mais ordeira, mas também, pelo facto de facilitar o diálogo entre todos, permitindo a troca de ideias e de conhecimentos prévios que as crianças possuíam, favorecendo a colaboração entre pares, atuando, deste modo, na ZDP, conforme se referiu no capítulo I (Papalia et al., 2001).

Em livros, em enciclopédias e no computador, as crianças procuraram curiosidades e características sobre estes animais, sempre com a colaboração das estagiárias, que iam auxiliando na leitura da informação, ao mesmo tempo que respondiam às questões que iam surgindo. Na senda desta investigação descobriram o que estes animais comiam, se viviam em águas mais quentes ou nas mais frias do mar, o tamanho deles, entre outros aspetos. Tal como fizeram com o polvo, também quiseram fazer um cartaz para a baleia e o tubarão, que demonstrasse aquilo que aprenderam. Importa realçar que durante estes registos, os

intervenientes mostraram vontade em escrever aquilo que estavam a dizer, solicitando às estagiárias para escreverem num papel as palavras para elas, posteriormente, as reproduzirem. Este evento mostra a emergência da linguagem escrita, associada ao dia-a-dia da criança, sendo que esta a usa para responder a uma necessidade (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como o registo do polvo, também estes registos foram afixados na área das Ciências, para que todas as crianças pudessem vê-los e consultá-los sempre que quisessem.

Uma outra atividade dinamizada na fase da execução e que está relacionada com todas as anteriores, foi a atividade "O nosso fundo do mar". Uma vez que as crianças já tinham investigado acerca dos animais aquáticos e, por isso, já tinham conhecimento de algumas das suas características, as estagiárias e a educadora cooperante propuseram ao grupo desenvolverem alguma atividade na qual se usassem os carimbos de animais aquáticos já existentes, que já tinham sido utilizados para outra atividade de que tanto gostaram e se interessaram.

Neste sentido, as crianças disseram que desejavam utilizar os carimbos para carimbar em folhas, outras disseram que podia ser em cartão, até que uma menina respondeu que podiam utilizar um lençol que estava na área da casinha, como forma de decorá-lo, sendo que o restante grupo concordou de forma entusiasmada. As estagiárias foram buscar o lençol e estenderam-no no chão, questionando o que podiam então fazer com ele. Dado que as estagiárias tinham observado algumas brincadeiras das crianças com o lençol, nomeadamente, faziam dele um mar, agitando-o no ar e fingindo serem peixes, aproveitaram este facto e questionaram-nas sobre o que elas achavam se fizessem do lençol um fundo do mar, carimbando nele os animais aquáticos que estiveram a investigar, bem como, outros que existiam. O grupo mostrou-se bastante recetivo e quis avançar com a ideia. Em grande grupo, decidiu-se que iriam ser utilizadas diversas cores de tinta para carimbar o lençol e que todos iam participar ativamente.

Num momento posterior, procedeu-se à carimbagem do lençol. Em grande grupo, as crianças decidiram que não queriam pintar o fundo do lençol, queriam apenas carimbar os animais. De seguida, organizou-se o grupo, optando-se por pequenos grupos, de dois/três elementos, para tranquilamente explorarem a carimbagem. Enquanto isto, as outras crianças permaneceram nas áreas lúdicas da sala, sendo que depois estes grupos iam trocando, dando, assim, oportunidade de todos participarem.

Assim, para a realização da atividade, as crianças tinham á sua disposição os carimbos dos animais aquáticos, nomeadamente, do golfinho, do tubarão, da baleia, da estrela-do-mar, do polvo

e do cavalo-marinho, feitos de esponja e com uma pega feita de rolha de cortiça, realizados pelas estagiárias. Além disto, tinham tintas de diferentes cores, escolhidas por todos, em grande grupo. Iniciou-se, assim, a atividade com o lençol estendido em duas mesas e a estagiária começou por dizer ao primeiro grupo de crianças que podiam escolher o carimbo do animal que quisessem, sendo que antes de o carimbar no lençol deviam ter em atenção se aquele animal andava mais nas águas quentes ou nas águas frias, tendo em conta a investigação realizada. Por exemplo, o habitat das baleias é sobretudo em águas mais frias, por isso, teria de ser carimbado na parte mais inferior do lençol, enquanto, por exemplo, o habitat do tubarão é nas águas mais quentes, estando estas mais na parte superior do lençol. Deste modo, as crianças iam dizendo aquilo que achavam, mobilizando os conhecimentos já adquiridos, molhavam o carimbo na tinta que queriam e, de seguida, carimbavam no lençol, com o auxílio da estagiária, sempre que necessário. Caso quisessem, podiam escolher outro animal e carimbá-lo de igual modo. Como já referido, de forma a todos participarem, os grupos foram mudando, repetindo-se o mesmo processo com todas as crianças.

Com esta atividade, é importante realçar que as crianças tiveram oportunidade, uma vez mais, de contactar com um tipo de material diferente, pois não é algo comum no quotidiano delas usarem bocados de tecido ou lençol para pintarem ou desenvolverem atividades no âmbito das artes visuais (Lopes da Silva et al., 2016). Além disto, tiveram de relembrar as aprendizagens conquistadas através da investigação, anteriormente realizada, revelando, a maior parte do grupo, que as aprendizagens efetuadas foram significativas, pois respondiam prontamente às questões colocadas.

As crianças, para além de posicionarem adequadamente o carimbo, necessitavam também de apreender e gerir o espaço, pois, deparavam-se com espaços já preenchidos por outros colegas. Este facto, exigiu a mobilização de orientação no lençol, usando o espaço da melhor forma possível. Além disto, as estagiárias iam questionando as crianças acerca da forma como estas podiam aproveitar o espaço, evocando conceitos e orientações de lateralidade, levando-as a conquistarem a noção do espaço e, autonomamente, orientarem-se no mesmo (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois de pintado o lençol e de todas as crianças terem participado, todas se chegaram perto da mesa para observarem o resultado do processo de carimbagem, evidenciando contentamento e orgulho. Foi-lhes explicado que o lençol teria de ficar a secar, e que depois se podia colocá-lo onde elas quisessem. De imediato surgiu a ideia de que o lençol podia ficar na área

das Ciências, tal como muitos outros trabalhos que o grupo desenvolveu, relacionados com os animais. Anotou-se, perante o grupo, que sempre que quisessem, podiam utilizar o lençol para brincar, como faziam antes de este estar pintado. As crianças assim o fizeram e, nos dias seguintes, foi possível observá-las a brincar com o fundo do mar que tinham feito, fingindo serem os animais lá representados, imitando até alguns sons característicos dos mesmos, desenvolvendo, desta forma, o jogo dramático, que desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social da mesma, assim como, na descoberta do mundo e de si (*idem*).

Dada a importância do espaço exterior, referida no capítulo I, no desenvolvimento da criança e enquanto espaço potenciador de múltiplas aprendizagens, este, como refere Neto (2020), apresenta características próprias que muito raramente podem ser replicadas no espaço interior, e, por isso, o projeto levado a cabo pelo grupo, foi também levado para fora das quatro paredes da sala.

Neste sentido, por sugestão da supervisora institucional, com a anuência da educadora cooperante, foi proposto às crianças ampliar este projeto dos animais para o exterior. Decidiu-se em conjunto e colaborativamente com as outras salas da EPE, até porque nelas também se desenvolviam projetos similares, pela construção de animais com recurso a pneus e outros materiais. Posteriormente, cada par pedagógico explicou ao seu grupo a sua intenção de construir animais com pneus para serem colocados no exterior, e, no caso do grupo em questão, todas as crianças concordaram que se construísse uma girafa, visto ter sido um dos animais selvagens por eles investigado. Esta ação foi descrita e analisada pelo outro elemento constituinte do par pedagógico, enquanto no presente relatório vai ser analisada e descrita uma outra ação proposta pelas crianças, igualmente, para o espaço exterior.

Além da girafa, o grupo sugeriu que também podiam construir outro animal para poderem brincar no exterior com os colegas das outras salas. Após diálogo em grande grupo, e após serem questionados sobre as suas intenções decidiram, de forma democrática, que seria um animal selvagem. As estagiárias perguntaram qual o material que podiam utilizar, e a maior parte respondeu que queriam fazer também com pneus. Visto a girafa já ser construída com pneus e como forma de diversificar os materiais utilizados, as estagiárias propuseram outros recursos, nomeadamente, cartão, mostrando também algumas imagens de como poderiam construir o referido animal.

Decidido o tipo de animal e o principal material a ser usado, restava decidirem sobre o animal em específico, e como as crianças visualizaram algumas imagens, decidiram que queriam construir uma chita.

Assentes todas estas ideias mencionadas, procedeu-se, posteriormente, à construção da chita, sendo que numa primeira fase foi necessária a intervenção das estagiárias, para ajudar a desmontar a caixa de cartão, desenhar a cara e o rabo da chita e recortar. Como o cartão era bastante grosso, por uma questão de segurança para as crianças, coube aos adultos recortar, bem como, colar todas as partes que implicavam o uso de cola quente.

Concluídas estas tarefas, procedeu-se à pintura do animal. As crianças escolheram as cores que queriam utilizar e referiram que não se podiam esquecer da cor preta, para fazer as manchas da chita. Dois a dois, todos participaram na pintura e foram partilhando com as estagiárias conhecimentos que tinham sobre aquele animal, pois alguns tinham descoberto algumas curiosidades sobre ele aquando das pesquisas que efetuaram.

Uma vez que este animal se destinava, especificamente, a atividades lúdicas no espaço exterior, a díade decidiu plastificar o cartão, para este se tornar mais resistente. Por fim, foram colocadas as alças de tecido grosso, para as crianças poderem colocar a chita aos ombros, tal como pretendido por elas.



Figura 2– Chita em construção para o espaço exterior.

Terminado o processo de construção, num momento posterior de diálogo, ficou acordado com as crianças que começariam a utilizar a chita no espaço exterior, após a girafa de pneus também estar concluída.

Com a chita, bem como com a girafa de pneus, as crianças tiveram oportunidade de brincarem livremente, desenvolvendo o jogo simbólico, sendo que este é uma atividade natural na criança, através da qual ela recria experiências do seu dia-a-dia, utilizando os objetos de forma livre (Lopes da Silva et al., 2016). Além disto, desenvolve também o jogo dramático, ao assumir, neste caso, o papel de um animal, representando situações reais ou imaginárias, através das quais

exprime os seus sentimentos e emoções. Importa realçar também a dimensão da socialização, uma vez que, as crianças brincavam entre elas, desenvolviam ações em conjunto, escutavam e integravam as ideias uns dos outros, desenvolvendo a criatividade e a imaginação (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à fase IV do projeto, nomeadamente, à fase da divulgação e avaliação, que se apresenta como a socialização do saber, e na qual as crianças partilham aquilo que descobriram e aprenderam sobre o assunto em investigação, esta acabou por ocorrer ao longo do projeto, em simultâneo com todas as outras fases, pois sempre que se desenvolvia alguma atividade, a mesma era partilhada em grande grupo e todas as crianças davam a sua opinião e partilhavam a sua experiência acerca da mesma (Vasconcelos et al., 2012). No entanto, acabaram por surgir momentos mais específicos tanto para a divulgação, como para a avaliação, que serão de seguida explanados.

Em primeiro lugar, as crianças sempre mostraram bastante vontade de partilhar com as famílias as atividades e o projeto da sala que estavam a desenvolver, e, por isso, dado a fase pandémica que se vivia, e consequentemente, a impossibilidade das famílias visitarem a sala de atividades, bem como a instituição de ensino em si, decidiu-se entre todos, criar um *Padlet*, á semelhança do que já havia acontecido no ano letivo anterior. Foi então explicado às crianças que tal como no ano anterior, como algumas delas já sabiam, iria ser criado, pelas estagiárias e pela educadora, naquela plataforma online um espaço no qual seriam colocadas as atividades desenvolvidas por eles e que os pais podiam depois aceder e observar as suas produções pedagógicas.

Na lógica da partilha e da divulgação dos processos pedagógicos, o *Padlet* da sala foi então criado e, posteriormente, partilhado com os pais, via e-mail, para que estes pudessem acompanhar interactivamente, participando de forma ativa neste processo de aprendizagem das crianças. De referir, que para além deste projeto, foram partilhadas outras atividades desenvolvidas desde o início do ano letivo.

Além desta ferramenta digital que permitia a partilha das aprendizagens do grupo, emergiu um outro momento que também permitiu a divulgação do projeto desenvolvido.

Como já era habitual, por vezes desenvolviam-se atividades de articulação com uma das turmas de 1º ano do 1º CEB e, na preparação de um desses momentos, foi explicado ao grupo que iam apresentar a música que aprenderam aos colegas e que, depois, tinham um momento para brincarem livremente todos juntos. Uma das crianças questionou se podiam brincar em todas as

áreas e se podiam também brincar com os fantoches de animais e o fantocheiro que tinham construído. Foi-lhes dito que podiam brincar em todo o espaço e com todo o material existente na sala. Neste encalço, as estagiárias sugeriram que as crianças mostrassem aos colegas as atividades subjacentes ao projeto desenvolvido e que partilhassem as descobertas realizadas nas investigações. Todo o grupo se mostrou bastante entusiasmado e com vontade de partilhar e brincar com as produções realizadas.

Negociada e planeada a visita, chegou o dia da turma de 1º ano ir à sala de EPE. Após as crianças mostrarem a sua música e desafiarem a turma a cantar também com eles, chegou a altura de brincarem todos juntos. O grupo mostrou-se, no geral, um pouco tímido para revelar o próximo passo aos restantes colegas, e então as estagiárias, juntamente com a educadora cooperante, auxiliaram-nos, lembrando a planificação anteriormente realizada. As crianças ficaram responsáveis por manterem o cuidado e a proteção de todos os materiais presentes nas áreas e de todas as suas construções.

As crianças dispersaram então pelas diferentes áreas da sala, e os adultos foram acompanhando esta interação entre elas. Foi muito interessante observar que as crianças mais novas estavam, de facto, entusiasmadíssimas a partilhar com os colegas aquilo que tinham concretizado no âmbito do projeto. Partilharam características dos animais que investigaram e curiosidades acerca dos mesmos, revelando, deste modo, que as aprendizagens desenvolvidas foram significativas.

Apesar de algumas crianças se mostrarem mais tímidas e receosas na interação com os colegas da turma de 1º ano, as estagiárias auxiliavam a criança, encorajando-a a partilhar informações sobre o processo e produtos subjacentes ao projeto.

Esta interação entre as crianças de diferentes idades e, também, em diferentes níveis de ensino, constituiu-se numa mais-valia, na medida em que permitiu que estas socializassem, partilhassem ideias e conhecimentos, além de permitir às mais novas reencontrarem alguns dos seus amigos, pois alguns alunos frequentaram a sala no ano anterior. Importa referir também a importância desta articulação entre dois níveis educativos diferentes, pois permite que as crianças da EPE, principalmente as mais velhas, vivenciem momentos que contribuem para transições de maior qualidade, através de atividades pedagógicas integradoras e integradas (Lopes da Silva et al., 2016; Serra, 2004).

Para além do exposto, esta foi uma oportunidade de as crianças divulgarem o seu projeto com uma pequena parte da comunidade escolar. Também foi um incentivo e reconhecimento para

as crianças, já que estas se mostraram bastante satisfeitas e até orgulhosas dos seus desempenhos. O facto de as outras crianças elogiarem os trabalhos que observaram, também se revelou bastante positivo, pois o grupo sentiu-se valorizado, o que ajuda a promover a sua autoestima e a sua persistência e desejo em continuar a aprender sempre mais (Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda na quarta fase do projeto, e como já foi referido, ocorreu um momento específico de avaliação do mesmo, no qual as crianças avaliaram o trabalho que foi desenvolvido, nomeando as aprendizagens e conhecimentos adquiridos, o que cada uma fez, a forma como se envolveram e dedicaram ao projeto (Vasconcelos et al., 2012).

Assim, numa cartolina foi criado um mapa, o qual tinha como título: “Senti-me...”, e em baixo tinha três emojis (uma cara feliz, uma cara neutra e uma cara triste), que representavam, respetivamente, “senti-me bem e feliz ao realizar este projeto e gostei”, “senti-me mais ao menos” e “não gostei do projeto, não me senti muito feliz”.

Para proceder ao seu preenchimento, as crianças foram chamadas uma a uma, e as estagiárias explicitavam o procedimento. Assim, as crianças molhavam o dedo na tinta que desejavam e carimbavam junto do emoji que elegiam e que representava como estas se sentiram em relação às atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Neste processo, as estagiárias questionavam as crianças sobre os seus sentimentos relativos ao projeto, o porquê daquela escolha, o que mais gostaram de fazer, o que aprenderam que não sabiam, se existiu alguma atividade que gostaram menos e porquê, entre outras. Todas estas questões e estes pequenos diálogos que se estabeleceram, serviram também para se perceber a apropriação de novas descobertas e aprendizagens conquistadas. Através desta estratégia avaliativa, sustentada no diálogo e no registo gráfico, foi possível entender o quanto foi prazeroso para a maior parte das crianças, desenvolver este projeto, bem como, terem planeado e organizado todo o processo.

Importa realçar que existiu uma criança que carimbou o seu dedo na cara triste, pois disse que não gostou do projeto. Quando questionada sobre o porquê de não ter gostado ou de não se ter sentido bem, voltou apenas a referir que não gostou, não dando nenhuma explicação em concreto. As estagiárias observaram que, efetivamente, esta criança no início do projeto estava envolvida e interessada nas atividades, mas com o decorrer do mesmo acabou por não demonstrar tanto envolvimento nas dinâmicas desenvolvidas. Por isto mesmo, a criança quando não quis participar em algumas atividades ou iniciou algumas, mas depois não quis dar

continuidade, a sua vontade foi respeitada, pois os projetos não têm, obrigatoriamente, que ser de todos, participando neles apenas as crianças que mostram vontade para tal.

Uma outra criança, referiu que gostou mais ao menos do projeto, e justificou a sua resposta dizendo que apenas não gostou de realizar uma atividade, mas que se sentiu feliz com todas as outras.

De uma forma geral, a maioria das crianças mostraram-se bastante interessadas, ativas, participativas e envolvidas no projeto, tendo demonstrado ao longo de todo o processo a apropriação de aprendizagens significativas.

Terminado este período da PES na EPE, é possível afirmar que esta contribuiu significativamente para o processo de formação profissional, oferecendo a oportunidade de cooperar com um grupo de crianças que assumiram um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que as estagiárias conhecessem também os seus interesses, dificuldades e competências. Tudo isto impeliu a busca de informação científica que permitiu sustentar a prática pedagógica desenvolvida, tendo em conta os pressupostos teóricos referidos no capítulo I. Possibilitou também a reflexão e a planificação das ações pedagógicas, com a cooperação da educadora da instituição e da supervisora institucional, nunca esquecendo a participação das crianças, numa tentativa de se proporcionarem momentos educativos nos quais prevalecessem a transversalidade de saberes, permitindo o desenvolvimento holístico das crianças.

Neste processo de edificação profissional, é importante destacar também a colaboração constante entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, não só para o desenvolvimento das planificações como já referido anteriormente, mas também em todos os momentos de reflexão e discussão. Estes momentos de reflexão pós ação contribuíram para o crescimento pessoal e profissional da díade, com vista a um melhoramento contínuo da prática educativa.

O facto de se ter desenvolvido a MTP, foi também um ponto forte deste período de estágio, pois apesar de o par pedagógico ter conhecimento acerca desta metodologia e ter realizado alguns trabalhos académicos acerca da mesma, a verdade é que nunca tinha desenvolvido num contexto real nenhum projeto. Relativamente ao projeto desenvolvido com o grupo, este revelou-se bastante enriquecedor e foi satisfatório observar a reação das crianças e o envolvimento destas ao longo de todo o processo. De referir que, de uma certa forma, todas as atividades

desenvolvidas em paralelo com o projeto, acabaram por estar relacionadas com o assunto em investigação, abordando-se, assim, o mesmo em diferentes vertentes.

Em seguida, serão apresentadas as atividades pedagógicas desenvolvidas em contexto de 1º CEB.

2. PERCURSO DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES desenvolvida no 1º CEB, à semelhança do que aconteceu na EPE, possibilitou o desenvolvimento de ações pedagógicas que tiveram como base um processo investigativo e reflexivo, seguindo uma lógica de apropriação de múltiplos saberes e experiências significativas. Assim, tornou-se crucial adotar uma postura indagadora e reflexiva, com vista a uma permanente transformação e melhoria das práticas, assim como, ao desenvolvimento e à aquisição de competências profissionais.

Importa ressaltar a importância da colaboração neste processo, nomeadamente, o seu potencial formativo, que abrangeu o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, na medida em que, permitiu a partilha e a co construção de conhecimentos, bem como, o confronto de diferentes perspetivas que acabaram por vir a constituir-se como elementos que despoletaram a tomada de decisões educativas cada vez mais fundamentadas e conscientes (Diogo, 2010).

Tendo em conta a importância da observação para uma prática significativa e contextualizada, as duas primeiras semanas em contexto de 1º CEB foram dedicadas a esta, que se assume como a primeira e tão necessária etapa fundamental da ação educativa (Estrela, 1994). Deste modo, através da observação participante e da cooperação nas atividades planificadas pela docente cooperante, a díade teve oportunidade de recolher informações relativas ao contexto educativo, às rotinas da turma, às características, necessidades e interesses dos alunos, bem como, criar vínculos afetivos com os diferentes intervenientes, aspetos tão importantes para o desenvolvimento da prática educativa.

Paralelamente, em conversas informais com a professora cooperante e em reuniões com a supervisora institucional, a díade achou importante dar continuidade ao projeto desenvolvido pelo par pedagógico do semestre anterior, pois assim não existiria uma “desagregação” abrupta entre o trabalho realizado num semestre e no outro, além de se seguir o mesmo tema. Este projeto

consistiu numa “viagem” pelos diferentes continentes, sendo que, em cada um deles, os alunos tiveram oportunidade de conhecer mais características acerca do seu território, alguns costumes, tradições e curiosidades. Neste sentido, e considerando igualmente uma necessidade evidenciada na turma, nomeadamente, o facto de nos intervalos, terem de ficar dentro da sala quando as condições meteorológicas adversas não lhes permitiam usufruir do espaço exterior, e isto causar alguns conflitos entre os alunos, dado não terem recursos para poderem desfrutar, a díade objetivou que o projeto da turma também desse resposta a esta necessidade.

Assim, a construção de diferentes jogos tradicionais, que posteriormente ficariam na sala de aula, seria uma boa opção, pois visava a transformação das atividades dos intervalos dentro da sala, aliando-os ao conhecimento do Património Literário Oral (PLO), pois Património já era o tema do projeto anterior, dando assim continuidade, através da exploração de provérbios, expressões típicas, contos tradicionais portugueses. Além disto, o PLO é o resultado do conhecimento proveniente de diferentes experiências de vida, bem como, da cultura popular, afigurando-se como uma fonte de diversas possibilidades didáticas que permite a exploração de diversas competências linguísticas, mas também do próprio património, como forma de conhecer o meio envolvente (Rocha et al., 2016). Deste modo, surgiu, então, o projeto “Uma Viagem pelos Jogos Tradicionais e pelo Património Literário Oral”. Importa referir, tal como já mencionado no capítulo I, que a metodologia adotada foi uma aproximação à MTP, pois não se passou por todas as fases da mesma. Apesar de a turma saber e estar envolvida no desenvolvimento do projeto, dado que este partiu de necessidades e não de interesses dos alunos, a fase I e II da MTP não se concretizaram. Caso estas fases se tivessem concretizado, a díade considera que teria sido mais fácil organizar e gerir o projeto, principalmente, a fase I, na qual se constrói o mapa concetual e toda a informação necessária fica registada de forma fácil de ler, consultar e reformular sempre que necessário (Katz & Chard, 1997).

Deste modo, o projeto desenvolvido tinha como principais objetivos compreender a importância do Património e conhecer e explorar o PLO e os jogos tradicionais.

A partir da terceira semana de PES em contexto de 1º CEB, o par pedagógico ficou responsável pela planificação e dinamização de atividades. Importa ressaltar que esta participação se deu de forma gradativa e alternada entre a díade, de modo a permitir que cada um dos elementos se capacitasse, de forma progressiva e autónoma, para um exercício profissional adequado (Ribeiro, 2021).

Apesar das planificações apresentarem um carácter flexível, estas assumiram-se como um instrumento preponderante ao longo da PES, pois tinham um papel de destaque no que concerne à gestão do processo educativo (Diogo, 2010). Estas partiram do diálogo entre a díade e a professora cooperante, onde se discutiam temas e áreas de conteúdo a abordar, bem como, se expunham e refletiam diversas ideias. Além disto, os momentos com a supervisora institucional também eram bastante importantes, pois trocavam-se ideias e opiniões, refletia-se em conjunto acerca de estratégias e objetivos educativos, bem como, recursos, tendo em vista planificações cada vez mais detalhadas e adequadas, permitindo, consequentemente, oferecer aos alunos diversas experiências de aprendizagem, com sentido e significado.

Assim, existiu uma preocupação constante em potenciar situações de aprendizagem, onde se favorecesse a articulação de saberes, que contribuíssem para um desenvolvimento holístico dos alunos. Importa referir também que a díade utilizou a pedagogia da escuta como meio de chegar às dificuldades, interesses e necessidades da turma, norteando-se por princípios gerais da diferenciação pedagógica, alicerçada a uma gestão flexível do currículo, concordante com as orientações dadas pelas AE e pelo PASEO (Formosinho & Araújo, 2006; Roldão et al., 2017).

Deste modo, e como forma de corroborar os aspetos supramencionados, selecionou-se uma unidade de aprendizagem de dois dias e algumas atividades no âmbito da MTP, realizando-se a sua análise reflexiva sobre a prática, de seguida apresentada.

Assim, começando por destacar uma atividade ligada ao projeto, logo na primeira planificação, de um dia, importa destacar uma que se insere na fase III da MTP (fase da execução). Neste sentido, é de ressaltar que ao longo de todas as atividades desta planificação existiu uma personagem, o “Duarte”, que lançou todos os desafios e propostas de atividade à turma, como forma de a cativar, mobilizando a sua motivação intrínseca. Esta foi uma opção pedagógica que resultou e cativou, efetivamente, a turma, pois grande parte dos alunos mostraram curiosidade e interesse na personagem, querendo sempre saber qual o próximo desafio que esta lhes ia lançar. Assim, no seguimento da planificação, surgiu o “Duarte”, que disse à turma que tinha andado a pesquisar acerca dos jogos tradicionais, desafiando a mesma a partilhar com ele alguns jogos que também conhecessem. Dado que já tinha sido solicitado, previamente, aos alunos que com a sua família pesquisassem jogos tradicionais, deu-se um momento de partilha, em grande grupo, no qual os alunos partilharam os resultados da sua pesquisa, sendo que explicaram os mesmos quando algum colega não conhecia ou não sabia como se jogava. Com este momento enfatizou-

se a metodologia de sala de aula invertida, no qual a criança tem o primeiro contacto com o conteúdo que vai aprender, através de atividades propostas previamente à aula, permitindo colocá-la no centro da aprendizagem, estimulando a sua participação (Oliveira et al., 2016).

Num momento posterior, e dado que a turma estava organizada em grupos de trabalho, o “Duarte” surge novamente, desafiando os diferentes grupos a naquele momento construírem alguns dos jogos tradicionais que tinham estado a falar, para depois ficarem na sala, utilizando, para isso, uma roleta *online*, para decidirem qual seria o jogo que cada um ia construir. A turma mostrou-se bastante recetiva ao desafio proposto, querendo de imediato passar para a construção, para posteriormente, poderem experimentá-los. Passou-se, então, para o sorteio dos jogos (jogo da macaca, jogo do galo, jogo da memória e dominó) e, posteriormente, foi dado a cada grupo um guião de construção do jogo. Com o auxílio das professoras estagiárias os grupos construíram os diferentes jogos e, no final, apresentaram à turma, tendo existido, ainda, um momento para explorarem e jogarem. De ressaltar que nesta atividade os alunos acabaram por trabalhar de forma lúdica diversos temas de Matemática, nomeadamente, no âmbito dos Números e Operações (adição, subtração, multiplicação e divisão; números racionais não negativos e raciocínio matemático) e Geometria e Medida (localização e orientação no espaço; figuras geométricas; medida: comprimento e área), com as construções que efetuaram (Direção-Geral de Educação, 2018). Este foi, como já referido, um trabalho orientado e auxiliado pelas professoras estagiárias, mas, no entanto, os alunos não revelaram grandes dificuldades na construção dos jogos, pois conseguiram seguir o guião dado e proceder tal como era pretendido. Simultaneamente, no âmbito do Português, trabalharam os domínios da leitura e da interpretação, pois tiveram de ler as instruções e interpretá-las para poderem construir (Direção-Geral de Educação, 2018). Mais concretamente com o jogo da macaca, os alunos tiveram, ainda, oportunidade de se movimentarem, praticando algumas habilidades motoras, através do jogo, algo que normalmente é prazeroso para eles (Direção-Geral de Educação, 2018). Assim, com esta atividade, a turma teve oportunidade de trabalhar diferentes áreas, sendo elas o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, com o conhecimento de diferentes jogos tradicionais e, ainda, a Educação Física.

No que concerne à planificação de dois dias, salienta-se que à medida que os alunos chegavam à sala de aula, esta já se encontrava organizada de modo a permitir o trabalho de grupo, sendo que cada aluno já tinha conhecimento do seu grupo de trabalho. O facto de o par pedagógico pensar previamente nos grupos apresenta-se como uma estratégia importante, pois os grupos

eram formados de modo que os alunos que apresentavam mais dificuldades ficassem com alunos que os podiam ajudar, atuando assim, também na ZDP (Papalia et al., 2001).

Assim, partindo da questão “O que é o relevo?”, cada grupo teve acesso aos tablets distribuídos e acederam ao aplicativo *Wakelet*, acedendo ao *link* do *Wooclap*, o qual deviam abrir para poderem responder. Importa referir que como a turma nunca tinha trabalhado com esta aplicação, foi necessário existir uma explicação prévia do modo de funcionamento da mesma, antes de os alunos começarem, efetivamente, a utilizá-la. No que concerne ao *Wakelet*, este aplicativo assemelha-se ao *Padlet*, na medida em que permite uma organização clara dos conteúdos, tanto na horizontal como na vertical, sendo de fácil perceção e manipulação para os alunos, acabando por lhes conceder maior autonomia, sendo que as professoras estagiárias tiveram o papel de mediadoras e os alunos estiveram no centro da sua aprendizagem (Barbosa, 2013 como citado em Bernini, 2017). À medida que estes iam respondendo, no *Wooclap*, as suas respostas apareciam projetadas no quadro, para que todos pudessem ir visualizando todas as ideias, sendo que este também é um aplicativo de fácil utilização. No final as respostas foram analisadas, em grande grupo, e discutidas as diferentes ideias, sendo que, vários alunos responderam que o relevo estava associado a rochas, a formas que a Terra tinha, e outros referiram, ainda, algumas formas de relevo que conheciam. Com estas respostas foi possível perceber que alguns alunos já possuíam alguns conhecimentos prévios acerca do tema e que outros confundiram alguns conceitos. Através de um diálogo orientado, os alunos expressaram o porquê de terem dado aquelas respostas, qual o seu ponto de vista, além de responderem ainda, se achavam que o relevo era igual em todo o território português, incluindo as ilhas, quais formas de relevo conheciam e como as mesmas se caracterizavam. Este momento foi importante, pois permitiu realizar o levantamento e exploração dos conhecimentos prévios que os alunos tinham acerca do tema, aspeto fulcral, pois permitiu à professora estagiária perceber aquilo que a turma já sabia, além de que esta exploração é um fator que determina, em larga medida, a construção de novos saberes (Coll et al., 2001).

Terminado este momento, os alunos foram desafiados a descobrirem mais acerca dos diferentes tipos de relevo em Portugal, sendo que, para isso, foi utilizada a metodologia de rotação por estações, pois foram criadas cinco estações diferentes, na qual cada uma correspondia a uma forma de relevo. Em cada estação, os grupos tiveram 10 minutos para responder às questões propostas no guião de investigador impresso e dado e cada aluno, com o auxílio do *Wakelet*, no qual tinham, tal como no guião, as perguntas, e os links que os ajudavam a responder, organizado

segundo cada tipo de relevo. Para facilitar o início deste processo, a professora estagiária atribuiu a cada grupo um número, que correspondia, no *Wakelet*, a uma forma de relevo, por forma a cada grupo saber onde procurar a informação necessária. Terminado o tempo estipulado, os grupos trocavam para a estação seguinte, tendo todos os grupos passado por todas as estações, por forma a conhecerem as cinco formas de relevo.

Durante este processo, as professoras estagiárias foram auxiliando os diferentes grupos, orientando-os na pesquisa e respondendo a questões e dúvidas que foram surgindo. É possível afirmar que nas duas primeiras estações, e apesar de no início tudo ter sido explicado, os alunos revelaram maior dificuldade em perceber, efetivamente, a dinâmica daquela atividade, pois era uma forma diferente de trabalhar, acabando, no entanto, por entenderem e conseguirem realizar a atividade com sucesso. Desta forma, salienta-se a importância de o professor explicar de forma clara as atividades, para que todos compreendam e, posteriormente, seja mais fácil realizá-las.

Posteriormente, cada grupo elaborou um infográfico acerca de uma das formas de relevo, na aplicação *Piktochart*, de modo a organizarem a informação que pesquisaram numa imagem visual única servindo, igualmente, como forma de avaliação do que estiveram a trabalhar. Dado que eram cinco as formas de relevo exploradas e apenas existiam quatro grupos, além de que a aplicação utilizada era nova para os alunos, decidiu-se elaborar, em grande grupo, um exemplo do infográfico de uma das formas de relevo, por forma a todos entenderem como se trabalhava com aquela ferramenta e de modo a esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir. A construção deste recurso primeiramente em grande grupo, e depois de modo mais individual, revelou-se uma estratégia importante, pois permitiu aos alunos depreenderem como se realizava e como se utilizava aquele aplicativo, sendo depois mais fácil, em pequeno grupo, trabalharem de forma autónoma.

Antes de iniciar a construção do infográfico, a turma foi questionada sobre quais os aspetos que os mesmos deveriam conter, procedendo-se, assim, à planificação. Neste sentido, foram escritos no quadro esses aspetos, nomeadamente: o nome da forma de relevo; como se caracteriza essa forma de relevo; região de Portugal na qual predomina aquela forma e, em Portugal quais os nomes conhecidos daquela forma. Posto isto, a professora estagiária projetou o *Piktocharte* alguns alunos foram, à vez, escrever no computador os aspetos supramencionados definidos em grande grupo.



Figura 3– Infográfico realizado em grande grupo acerca da forma de relevo serra.

De seguida, de forma democrática, os diferentes grupos decidiram entre si qual a forma de relevo sobre a qual iriam elaborar o infográfico. Cada grupo desenvolveu então o seu infográfico, sendo que as professoras foram sempre auxiliando neste processo. De referir que na sua generalidade, os grupos trabalharam de forma colaborativa, sendo que mostraram capacidade de se organizarem entre si, e as crianças com maior facilidade ajudaram os pares que tinham mais dificuldades, atuando na sua ZDP (Coll et al., 2001; Papalia et al., 2001).

Terminados os infográficos, procedeu-se à apresentação dos mesmos à turma. Para isso, foi dado algum tempo aos grupos, para prepararem a mesma. Cada grupo posicionou-se ao lado do quadro com a projeção do seu infográfico, sendo que este serviu de apoio para as suas apresentações. Assim, cada grupo apresentou o seu trabalho, acabando por se ter assistido a um momento de co construção de conhecimentos, ao mesmo tempo que se sistematizaram e consolidaram os mesmos, pois todos os grupos tinham investigado acerca de todas as formas de relevo. Esta foi também uma forma de avaliação da atividade, pois os alunos demonstraram ter compreendido e adquirido conhecimentos acerca das formas de relevo, sabendo, depois, partilhá-las com a restante turma e também responder corretamente a questões lançadas pela professora cooperante. Além disto, todas estas atividades proporcionaram momentos de aprendizagem, tanto no âmbito de Estudo do Meio, no domínio da Natureza com a distinção das formas de relevo, como também no Português, com a expressão oral e a própria escrita e planificação, tanto da escrita como da oralidade, além de ter permitido desenvolver áreas de competências do PASEO, nomeadamente, linguagens e textos, informação e comunicação, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo (Educação, 2018; Oliveira-Martins et al., 2017).

Como forma de consolidação, no final, os alunos recorreram uma vez mais ao recurso que acompanhou toda a unidade de aprendizagem, ao *Wakelet*, acederam aos links disponibilizados

com as atividades propostas e realizaram as mesmas, sendo que estas eram atividades interativas e mais dinâmicas, no sentido em que algumas eram pequenos jogos, permitindo aos alunos perceberem os conhecimentos que adquiriram, de uma forma mais prazerosa e lúdica, que acaba por proporcionar múltiplas aprendizagens (Neto & Lopes, 2017).

Importa referir que a atividade que iniciou o dia seguinte está relacionada com o projeto desenvolvido pela turma, inserindo-se na fase III da MTP (fase da execução). Assim, após os alunos estarem novamente nos grupos do dia anterior, e após escreverem o sumário, a professora estagiária estabeleceu um diálogo por forma a que os mesmos relembassem o que tinham estado a trabalhar no dia anterior, questionando-os sobre as formas de relevo que viram e qual seria a que predominava na região de Beja, no Alentejo. De ressaltar que foi a partir do trabalho acerca das formas de relevo que foi possível a articulação com a atividade seguinte. Assim, após os alunos responderem, foram desafiados a visualizar um vídeo relacionado com esta região portuguesa, no qual apareciam duas pessoas a conversarem, sendo que uma deles era lisboeta e a outra era alentejana. Após a visualização do vídeo, foi estabelecido um diálogo, orientado pelas questões da professora estagiária. Posto isto, os alunos chegaram à conclusão de que as duas pessoas eram, efetivamente, de zonas distintas do país, através da sua maneira de falar e das expressões que usavam, algumas diferentes daquilo que estavam habituados a ouvir. Este trabalho acerca da diversidade linguística apresenta-se como fulcral, pois deve utilizar-se a sensibilização como forma de desenvolver a cultura linguística dos alunos, além de se preservar e valorizar a diversidade, promovendo-se o respeito pelas variedades existentes (Andrade & Martins, 2007).

De seguida, foi proposto aos alunos descobrirem algumas expressões típicas alentejanas, bem como, os seus significados, recorrendo, para isso, a uma roleta *online*, sugerida pelos alunos, pois já tinham utilizado anteriormente este recurso. O facto de ser um sorteio, ou seja, os alunos não escolherem, também é importante, porque faz com que estes aprendam a lidar com decisões que, muitas vezes, não passam por eles, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, como preconizado no PASEO, como uma das áreas de competência (Oliveira-Martins et al., 2017). Com a roleta foram definidas quais as duas expressões que cada grupo ia pesquisar e explorar. Depois, cada grupo acedeu ao *Wakelet*, onde tinha links que o ajudaram a descobrir o significado daquelas expressões, mas antes, cada aluno escreveu no caderno o que achava que as mesmas significavam, de modo a, posteriormente, poderem confrontar as suas ideias com aquilo que descobriram. Partiram depois para a pesquisa e

escreveram por baixo da sua opinião o verdadeiro significado das expressões. Foi possível constatar que muitos alunos acharam que o significado da expressão era literalmente o que lá estava escrito, acabando depois por se surpreenderem com o verdadeiro significado da mesma. Dado que nestas idades, e como já referido anteriormente, segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio das operações concretas, estando a iniciar o seu pensamento lógico, não conseguindo, ainda, “ir mais além” daquilo que vê representado (Papalia et al., 2001), neste caso, não conseguiu interpretar as expressões, além daquilo que estava escrito.

Num momento posterior, cada grupo escreveu num pedaço de cartolina as suas expressões, assim como, o significado das mesmas. Depois partilharam com a turma e muitos alunos mostraram-se surpreendidos e até indignados com o que as mesmas queriam dizer, questionando mais acerca das mesmas. Além disto, alguns alunos perceberam que algumas das expressões apresentadas são também de uso corrente na região deles, levando-os a entender que as expressões acabam por se disseminar por todo o território. Terminadas as partilhas, foi criado uma espécie de mural numa das paredes da sala, com as diferentes cartolinas que continham as expressões alentejanas, corroborando com a ideia de que as paredes da sala apresentam extrema relevância, pois estas falam e documentam as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas crianças, bem como, as aprendizagens adquiridas (Malaguzzi, 1999).

Posteriormente, os alunos foram instigados a observarem as expressões que tinham estado a explorar, com o intuito de perceberem que estas eram frases, compostas por nomes. Através de questões, por parte da professora estagiária, os alunos chegaram ao pretendido e foram questionados se sabiam caracterizar os nomes, se estes tinham alguma propriedade. Primeiramente, alguns alunos começaram por referir como propriedade dos nomes as suas subclasses, já estudadas anteriormente, mas com exemplos concretos conseguiram entender que aquilo que procuravam se referia ao número e género, revelando serem conceitos sobre os quais já tinham conhecimentos. Posto isto, acederam ao *Wakelet*, no qual tinham na secção do “nome” algumas das expressões trabalhadas anteriormente, com nomes sublinhados, como forma de dar continuidade ao trabalho já desenvolvido. Foi pedido aos alunos que classificassem esses nomes quanto ao género e ao número, sendo que foi realizado, em grande grupo, no quadro, um exemplo. Depois de todos realizarem o exercício, as respostas foram partilhadas e discutidas, e os alunos, na sua maioria, não revelaram dificuldades.

De seguida, foram escritas no quadro, pelos alunos, outras expressões alentejanas diferentes das anteriores, e foi-lhes pedido que sublinhassem os nomes presentes nas mesmas,

mobilizando os conhecimentos já adquiridos anteriormente. Depois, foram desafiados a trocarem o número dos nomes sublinhados, reescrevendo novamente a frase com as alterações necessárias, sendo que foram escrevendo no quadro e registrando, também, no caderno diário. Para conseguirem realizar o exercício, os alunos tiveram de, primeiro, pensar qual o número do nome para, depois, conseguirem escrever o oposto, além de terem de perceber que alguns elementos da frase, teriam de sofrer, igualmente, alterações. Para isso, mobilizaram, igualmente, outros conhecimentos, nomeadamente, acerca dos tempos verbais (Direção-Geral de Educação, 2018). Os alunos revelaram facilidade em realizar a atividade, demonstrando terem adquirido os vários conceitos trabalhados, além de demonstrarem facilidade em mobilizá-los.

Num momento posterior, e mostrando, uma vez mais, que é possível a articulação entre as diferentes áreas curriculares, foi apresentado à turma o “Senhor António”, um senhor que vivia no Alentejo e que tinha vários terrenos agrícolas, mas estava com um problema relacionado com isso. Cada grupo resolveu o problema apresentado, discutindo possíveis estratégias de resolução e apresentando uma resposta final. O problema foi corrigido no quadro por um aluno, que explicou para a turma como raciocinou e como conseguiu chegar à resposta, trabalhando-se, desta forma, os números racionais não negativos, envolvendo estratégias de cálculo, bem como, a comunicação matemática e o raciocínio matemático (Direção-Geral de Educação, 2018). Todos os alunos deram como resposta apenas a fração em numeral, mas não a souberam ler, pois era um conteúdo novo, então, a professora estagiária escreveu no quadro uma fração semelhante à que os alunos tinham chegado e leu-a. Imediatamente os alunos conseguiram alcançar a leitura daquela fração, dando, assim, uma resposta completa ao problema. Esta foi uma forma discreta de a professora estagiária fazer com que os alunos se apropriassem de um conceito matemático novo, não dizendo diretamente a resposta à qual os mesmos deveriam chegar. Fez com que os alunos raciocinassem e refletissem, chegando, deste modo à resposta (Ponte, 2020).

Novamente no *Wakelet*, os alunos encontraram um outro problema para resolverem, relacionado com as frações e a sua leitura. Em grupo, resolveram-no e a resolução foi partilhada, posteriormente, com a turma. Estes momentos de partilha das resoluções constituíram-se momentos importantes, pois permitiram o desenvolvimento de competências matemáticas, nomeadamente, ao nível da resolução de problemas e da comunicação matemática, na medida em que neste processo os alunos foram convocados a mostrar a forma como raciocinaram, expondo as suas conclusões e fazendo uso correto de termos matemáticos (Abrantes et al., 1999).

Quando questionados sobre qual seria a conclusão que poderiam retirar acerca da leitura de frações cujo denominador é maior que 10, os alunos rapidamente responderam que estas se leem sempre “avos”, mostrando que através dos exemplos, conseguiram chegar à resposta.

Como forma de consolidarem o que estavam a trabalhar, os alunos acederam ao *Wooclap* e realizaram um desafio relativo às frações, nomeadamente, à sua leitura e ordenação. Depois, foi dado a cada grupo um “Jogo da memória das frações”, jogo tradicional que os alunos já conheciam e já haviam construído em sala de aula, mas daquela vez, com frações. Ou seja, através do jogo puderam, uma vez mais, consolidar conhecimentos, mas através de uma estratégia pedagógica voltada para o lúdico, ou seja, de natureza mais dinâmica e participativa, que conduz a um elevado nível de envolvimento, motivação, empenho e maior predisposição para aprender, fatores estes que influenciam na aprendizagem (Dias, 2005).

Para terminar a unidade de aprendizagem de dois dias, os alunos responderam à questão inicial: “Como é que as formas de relevo e as expressões típicas alentejanas se relacionam com o património?”. Através de questões orientadoras, os alunos responderam que as expressões típicas podiam ser consideradas património, pois é algo que acaba por passar de geração em geração e mesmo sendo típico de uma dada região, acabam por se disseminar por todo o território.

Dado que já foram apresentadas e analisadas algumas das ações desenvolvidas no âmbito da fase III da MTP, importa, agora, atentar na última fase, a da divulgação/ avaliação do projeto.

Assim, à semelhança do que aconteceu na EPE e pelas mesmas razões, foi criado em conjunto com as crianças um *Padlet*, com o intuito de partilhar com as famílias as diversas ações pedagógicas desenvolvidas, reforçando assim, uma vez mais, a importância de integrar as mesmas no processo educativo, tal como explanado no capítulo I. Neste sentido, o link foi partilhado com as famílias, para que estas pudessem visitar este recurso digital, tendo a possibilidade de comentar e manifestar a sua opinião acerca dos desafios e atividades propostas.

Importa referir que a escolha desta plataforma digital se prendeu com o facto de a díade considerar que esta é de fácil uso e entendimento, além de ser uma plataforma que as crianças já estavam habituadas a utilizar, acabando por lhes conceder maior autonomia e independência no que concerne ao seu uso.

Ainda nesta fase, e tendo em conta que na fase anterior a turma explorou diferentes contos tradicionais (“João e o pé de feijão”, “O gato das botas”, “O príncipe orelhas de burro” e “A galinha dos ovos de ouro”), bem como, nos grupos de trabalho, realizou as suas dramatizações

através de diferentes tipos de teatro (teatro humano, teatro de sombras, teatro de fantoches e dedoches) foi decidido apresentarem-se esses mesmos teatros aos grupos da EPE, como forma de divulgarem o projeto desenvolvido. Importa ressaltar a importância da Expressão Dramática, pois esta promove a educação dos alunos numa relação estreita com uma educação Social, Cultural, Cívica e Artística, enriquecendo as suas personalidades, formação da sua sensibilidade e promove a cultura, no geral. Além disto, permite ao aluno exprimir-se, comunicar, sentir, experimentar, desenvolver a sua criatividade (Veríssimo, 2019).

Neste sentido, depois de decidido o conto que cada grupo ia dramatizar, assim como, qual a forma como o iam fazer, cada um planificou e esquematizou numa folha quais as personagens, quem seria quem, quais os adereços que necessitavam, quais os materiais precisos, entre outros aspetos. Foi possível observar que os grupos conseguiram gerir bastante bem todas as questões entre todos os elementos, conseguindo chegar a acordos e consensos, notando-se, claramente, frutos do trabalho cooperativo e colaborativo que o par pedagógico tentou edificar ao longo da PES. Além disto, posteriormente, foram dados os textos dos contos a cada elemento de cada grupo, para que todos pudessem ir treinando e memorizando as suas falas para a apresentação final. Todos os grupos se mostraram bastante motivados, participativos e envolvidos na preparação dos seus teatros, trazendo de casa alguns acessórios e adereços necessários, bem como, em sala de aula, construindo muitos destes, com o auxílio das professoras, deixando fluir a sua imaginação e criatividade.

Para a apresentação final, os alunos realizaram várias vezes as dramatizações, como forma de se prepararem, e apesar do plano de contingência relativa à Covid, no qual não deixavam entrar ninguém na escola, a direção tentou contornar este constrangimento e estabelecer relação entre a escola e a família, convidando os familiares a assistirem ao ensaio geral das dramatizações a partir de um link da plataforma *Zoom*, estando, uma vez mais, estas envolvidas no processo educativo dos seus educandos, que tanto orgulho demonstraram em realizar as apresentações para os pais, que também se mostraram muito orgulhosos e felizes. Importa referir que estes momentos de ensaio fomentaram uma articulação entre os vários domínios do Português, nomeadamente, a leitura, a escrita, a oralidade e a educação literária (Direção -Geral de Educação, 2018).

Nos dias das apresentações dos teatros, os grupos de EPE deslocaram-se até à biblioteca da escola, previamente preparada e organizada pela turma, e assistiram entusiasmadamente às apresentações. Cada grupo fez a apresentação da dramatização que as crianças iam assistir e, no

fim, existiu sempre um momento de diálogo no qual as crianças da EPE partilharam o que tinham achado e alguns acontecimentos dos contos, tendo ainda, em alguns casos, experienciado o papel de manusear, por exemplo, um fantoche ou um dedochê.

Dado que as apresentações ocorreram em dois dias distintos, por serem cinco grupos de EPE e não ser viável assistirem todos ao mesmo tempo aos teatros, importa ressaltar que no segundo dia de apresentações, um dos grupos de EPE, no final, apresentou uma música que tinham estado a aprender naquela semana acerca do conto “O João e o pé de feijão”. Deu-se um momento de partilha de saberes muito bonito, e depois de todos terem escutado a música e visualizado os gestos associados à mesma, os dois grupos de EPE e a turma dançaram e cantaram todos juntos, assistindo-se a um momento muito gratificante para todos os presentes.

Este mesmo grupo de EPE, além da partilha inesperada da música associada ao conto, tinha também preparado a apresentação de uma canção acerca das profissões, como forma de também mostrar e divulgar o projeto que andavam a explorar. Foi possível assistir-se a mais um momento de partilha, mas também, de articulação entre a EPE e o 1º CEB, momentos estes que acabam por ser importantes para uma posterior transição entre ciclos, além de se assistir a uma partilha de diferentes saberes (Ribeiro et al., 2018; Sim-Sim, 2009).

Importa salientar também que as apresentações finais foram gravadas, de modo a poderem ser colocadas no *Padlet* para partilhar com as famílias.

No último dia dedicado ao projeto, os alunos procederam à avaliação do mesmo onde deram a sua opinião acerca das atividades dinamizadas, respondendo num cartão às questões “Como é que te sentiste?”, “O que é que mais gostaste? E menos?”, “O que é que aprendeste?” e “Se tivéssemos oportunidade, o que é que podíamos fazer mais?”. No que concerne à primeira questão, os alunos tinham três emojis (um feliz, um com uma cara normal e outro triste) e deviam rodear o que correspondeu à forma como se sentiram ao longo do projeto e relativamente às atividades desenvolvidas. Assim, apenas um aluno rodeou o emoji com a cara normal, sendo que todos os outros rodearam a cara feliz, aferindo-se que, no geral, a turma gostou do projeto e das atividades dinamizadas, sentindo-se bem e satisfeitos com o trabalho desenvolvido.

Quanto à questão “O que é que mais gostaste? E menos?”, as respostas foram mais diversificadas, mas é possível apontar que muitos alunos referiram que o que mais gostaram foi de realizar os teatros, utilizarem o computador para realizarem as pesquisas e aprenderem novos jogos tradicionais, bem como jogá-los. Quanto ao que menos gostaram, grande parte da turma disse que não existiu nada que não tivesse gostado, ou então nem responderam.

Relativamente àquilo que aprenderam, importa destacar que cinco alunos referiram que aprenderam a trabalhar em grupo e a partilhar, aspetos que deixaram a díade muito satisfeita, pois este era um dos objetivos da sua prática, por se apresentar como uma das dificuldades da turma. Além disto, muitos mencionaram que aprenderam o que era património, nomeadamente, o Património Literário Oral e os contos tradicionais.

Caso a turma tivesse oportunidade, o que mais gostavam de poder fazer era, essencialmente, descobrir e realizar mais jogos tradicionais e mais atividades divertidas com as professoras estagiárias. Deste modo, este é um ponto para uma futura continuidade do projeto, com a professora cooperante.

Além destas respostas mais concretas, ao longo de todas as atividades implementadas também foi possível ir avaliando o projeto, através do envolvimento, da participação, motivação e empenho nas mesmas, além das produções dos alunos. Ao longo deste período, a generalidade da turma mostrou-se sempre muito recetiva a novas atividades, sempre muito empenhada, curiosa, atenta e motivada, além de irem sempre expressando isso mesmo em diálogos com as professoras estagiárias.

Deste modo, e com base nos aspetos supramencionados, o projeto desenvolvido revelou-se uma mais-valia para os alunos conhecerem mais acerca do seu país, nomeadamente, acerca do PLO e dos jogos tradicionais, que muitas vezes fazem parte do seu quotidiano, mas que estes não têm noção de que já é algo muito antigo, que foi passando de gerações em gerações, ficando, assim, na história de um povo, de um país. Também para a díade, enquanto professoras em formação, este projeto de intervenção se revelou bastante rico, pois permitiu experienciar o que é desenvolver um projeto em contexto real, além de ter permitido adquirir novas aprendizagens juntamente com os alunos, traduzindo-se num aprofundamento dos conhecimentos, pois um professor deve ser investigador e, ao mesmo tempo, um professor reflexivo (Oliveira e Serrazina, 2002).

Concluindo, com este percurso formativo foi possível proporcionar às crianças diversos momentos criativos, lúdicos e motivadores de aprendizagem, recorrendo a várias estratégias de ensino. Além disto, foi possível compreender que as TIC podem ser utilizadas de modo transversal com objetivos pedagógicos e intencionalidade educativa, tendo, por isso, sido utilizadas em sala de aula, permitindo aos alunos contactarem com as mesmas. É importante também mencionar que todo este percurso foi pautado pela colaboração entre o par pedagógico, a professora

cooperante e a supervisora institucional, o que permitiu o desenvolvimento de práticas que proporcionassem aos alunos aprendizagens holísticas e significativas.

Tudo isto contribui também para que este fosse um percurso formativo desafiante e enriquecedor, sempre orientado numa perspetiva de crescimento progressivo, através de um reajuste constante do modo de ver, pensar e agir, com a finalidade de um desenvolvimento profissional, como se poderá ver explanado, em seguida, na metarreflexão.

METARREFLEXÃO

A PES constituiu-se como um processo fundamental de desenvolvimento e de diversas aprendizagens, dado as vastas experiências e momentos vividos, que contribuíram e permitiram um desenvolvimento e um enriquecimento profissional e pessoal.

Dado que se vive num mundo marcado pela mudança e pela incerteza, que acaba por colocar às escolas novos desafios e, por conseguinte, aos profissionais de educação, isto acaba por exigir dos mesmos novas responsabilidades, bem como, capacidade de resiliência (Day, 2001; Giddens, 1996; Hargreaves, 1998). Para dar resposta a estas exigências, os profissionais necessitam de realizar um maior investimento no seu desempenho profissional, com o intuito de promover nas crianças aprendizagens, assim como, o desenvolvimento das mesmas, segundo uma perspetiva holística (Cohen & Fradique, 2018).

É iminente redefinir o papel dos professores, na medida em que, é imperativo que estes abandonem a posição de meros transmissores de saberes e conhecimentos e se transformem, por sua vez, em mediadores do processo de ensino e aprendizagem, colocando a criança no centro deste mesmo processo, atribuindo-lhe, assim, um papel participativo e ativo, auxiliando-a a construir os seus conhecimentos e a desenvolver competências, através das suas próprias descobertas (Coll et al., 2001; Leite & Fernandes, 2010). Neste sentido, defende-se a adoção de pedagogias de natureza participativa, nas quais a criança tem a oportunidade de se expressar, e os seus interesses, dificuldades e necessidades são escutados, bem como, valorizados. Assim, tudo isto favorece diversas possibilidades de aprendizagem, além de potenciar o sucesso educativo das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Marta & Lopes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2007b).

Neste sentido, a PES contribuiu para uma maior noção e entendimento acerca de alguns conceitos como o de educação e o de criança, além de permitir compreender e vivenciar o papel de ser educador/professor. Assim, todas as experiências vivenciadas nos dois contextos educativos possibilitaram, compreender que apesar de o educador/professor ser encarado como o profissional de educação cujo seu trabalho é ensinar, não chega este dominar apenas os conteúdos didáticos e científicos (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Ensinar é um ato bastante complexo, e, por isso, requer um conjunto de competências e saberes de vários tipos, nomeadamente, o que ensinar e como ensinar, a quem ensinar e com que finalidades, quais os recursos a utilizar e quais as condições (Roldão, 2007; Roldão, 2010). Ou seja, para ensinar é

necessário que exista uma intencionalidade, e só quando a ação destes profissionais revela isto mesmo é que é possível conferir-lhes competências para ensinar (Roldão, 2009).

Neste seguimento, ao longo da toda a PES procurou-se desenvolver uma articulação entre a teoria e a prática, com o objetivo de promover aprendizagens significativas, ou seja, procurou-se sempre tomar decisões com base na teoria e nas informações resultantes da observação e análise dos contextos, em concreto as especificidades e particularidades individuais de cada criança (Ribeiro, 2006, citado por Ribeiro et al., 2016).

Posto isto, importa referir a diferenciação pedagógica, que surgiu como forma de promoção de aprendizagens nas crianças, sendo que se apostou numa diversidade de metodologias, recursos pedagógicos e estratégias, acabando por criar percursos diferenciados com o objetivo de atuar sobre as necessidades, interesses e dificuldades específicas de cada criança, tal como preconizado nas OCEPE e no PASEO (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). Para se promover uma educação mais eficiente e mais inclusiva não é possível adotar uma única fórmula para se ensinar, pois, as crianças são todas diferentes e é errado pensar que todas elas aprendem da mesma forma e ao mesmo ritmo (Oliveira-Martins et al., 2017). De facto, ao longo deste percurso de formação, a construção de percursos diferenciados e alternativos de aprendizagem revelaram-se um grande desafio, apesar de que com o passar do tempo e com as competências que se foram, progressivamente, adquirindo, tornou-se mais fácil dar resposta aos diferentes modos e ritmos de aprendizagem.

Tudo isto resultou numa necessidade de reflexão constante, com o intuito de existir uma reformulação contínua da prática pedagógica desenvolvida, numa perspetiva de melhoria da mesma, tomando decisões educativas, progressivamente, mais conscientes, fundamentadas e adequadas (Afonso, 2014; Gonçalves, 2010; Ribeiro & Moreira, 2007).

Ao longo deste processo reflexivo, é de ressaltar a colaboração, que se constitui como um elemento fulcral que permite a aquisição e o desenvolvimento de diversas competências profissionais, além de apresentar um potencial contributo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças (Formosinho, & Machado, 2008; Oliveira, & Serrazina, 2002). Efetivamente, ao longo deste percurso foi possível entender que a profissão docente é exigente e complexa, mas que com a colaboração entre os diferentes intervenientes tudo se torna mais fácil, pois, esta profissão vive precisamente da troca de experiências e da interação entre todos, permitindo assim um crescimento profissional.

Nesta continuidade, e tendo em vista o trabalho colaborativo, também importa destacar a adoção da MTP, em ambos os níveis educativos, e que se mostrou fundamental para promover a cooperação entre os docentes, a díade, as crianças e, também, as suas famílias. Esta metodologia, que parte dos interesses e dificuldades das crianças, e que ostenta diversas fases, permite que as mesmas assumam um papel ativo e de destaque, cooperando entre si e decidindo as ações pedagógicas que querem desenvolver em torno do tema escolhido (Vasconcelos et al., 2012).

Sem dúvida que a PES permitiu um crescimento considerável ao nível profissional, não deixando de ter existido, no entanto, algumas dificuldades emergentes da prática. Assim, é possível destacar, na EPE, que a maior dificuldade sentida se prendeu com a gestão do grupo, contudo, com a vivência das múltiplas experiências pedagógicas foi possível perceber quais as melhores formas de o gerir e direcionar. No que concerne ao 1º CEB, a maior dificuldade sentida esteve relacionada com a realização das planificações. Estas assumiram-se como um verdadeiro desafio, pois, por vezes, revelou-se complexo articular os conteúdos com o desenvolvimento do projeto, além de que as planificações deste nível de ensino são mais complexas do que as de EPE, pois são mais detalhadas e envolvem mais componentes. Além disto, a gestão do tempo, por vezes, também se revelou uma dificuldade, pois, determinar a duração das ações pedagógicas nem sempre foi fácil. No entanto, dado que as planificações apresentavam um carácter flexível e aberto, foi sempre possível adaptá-las às circunstâncias do momento (Diogo, 2010).

O facto de se ter contactado diretamente e ter vivenciado diversas experiências em ambos os contextos dos dois níveis educativos foi uma mais-valia, pois, permitiu perceber a realidade educativa, crescer a nível profissional e pessoal, através das experiências vividas e dos obstáculos ultrapassados. Além disto, e dado que esta formação é de perfil duplo, permitiu entender a relevância da continuidade educativa entre as duas valências, constatando também que o educador/professor tem de fomentar a aprendizagem de uma forma articulada, por forma a que esta transição seja um processo natural, ajudando, assim, no desenvolvimento holístico da criança (Sim-Sim, 2009).

Considera-se relevante refletir também acerca das dimensões de educar e cuidar, que são essenciais e devem ser transversais aos dois níveis educativos (Marta & Lopes, 2014; Neto & Lopes, 2018). É precisamente a capacidade de estabelecer um equilíbrio entre estas dimensões que permite distinguir os profissionais de educação que ensinam por ensinar e aqueles que olham a profissão e o ato de ensinar com vocação (Day, 2006).

Por último, esta formação de perfil duplo permitiu a construção e desenvolvimento tanto profissional, como pessoal, dando a conhecer e compreender as similaridades e as especificidades da EPE e do 1º CEB. Apesar de chegar ao fim este percurso, ele não termina aqui, pois, a aposta na formação e a busca constante de novas aprendizagens vão continuar, porque só assim é possível ser-se um bom profissional de educação, com a perspetiva da evolução profissional, de modo a proporcionar às crianças experiências e aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 5, 62-88.
- Antunes, C. (2000). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Papirus.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Mac Graw-Hill.
- Bernini, D. (2017). Uso das TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas. In S. Dias, & A. Volpato (Eds.), *Práticas inovadoras em metodologias ativas* (pp. 102-118). Contexto digital.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Edições Asa.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Cosme A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 22, 62-82. <https://doi.org/10.25755/int.1536>.
- Damião, H., Isabel, F., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143–158.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. L. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.^a ed.). Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81–106). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). *Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação* (pp. 3–24).
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*, 2062–2073.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P., & Borght, C. (2002). *Criar condições para aprender: o modelo socioconstrutivista na formação de professores*. Artmed Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37–63). Artmed.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. In A. Estrela, & J. Ferreira (Org.), *La formation des enseignants au regard de la recherche: actes du XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF* (pp. 361– 368). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, (48), 69-91.
- Leite, L. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Revista território educativo*, (7), 20-26.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 27-53.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 59-104). Artmed Editora.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Marques, R. (1993). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In R. Marques, D. Davies, & P. Silva (Orgs.), *Os professores e as famílias: colaboração possível* (pp. 105-152). Livros Horizonte.
- 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, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola*. *Educação & Realidade*, 44(3), (pp. 1-15).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 167-182). Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto Editora.
- Peixoto, J., & Araújo, C. (2012). Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 33, 253-268.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 24- 33). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed.
- Ponte, J. P. (2020). A didática da matemática e o trabalho do professor. *Passo Fundo*, (3), 809-826. <https://doi.org/10.5335/rbecm.v3i3.11831>.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º ciclo do ensino básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação – *Challenges*, 715-726. Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), *III Encontro internacional fenda digital: TIC*,

- escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rocha, J., Sá-Pinto, X., Pinto, A., Gomes, J., & Oliveira, E. (2016). Dos provérbios ao conhecimento científico: de poeta e cientista inventor todos temos um pouco com algum labor – o ensino das ciências físicas e naturais no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Indagatio Didactica*, (8), 53-61. <https://doi.org/10.34624/id.v8i4.2983>.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial presença.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Curriculum do ensino básico e do ensino secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 570-594.
- Sales, L. M. M., & Araújo, A. V. (2018). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito. *Revista Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica*, 23(2), 682-702. <https://doi.org/10.14210/nej.v23n2.p682-702>.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias na sala de aula*. Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 75-84). Ministério da Educação –Departamento da Educação Básica.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Curriculum na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

- Smole, K. (1999). Múltiplas inteligências na prática escolar. *Secretaria de Educação a Distância*, 80.
- Tadeu, E., & Machado, J. (2017). Os professores e a coadjuvação em sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veríssimo, M. (2019). Expressão Dramática 1º Ciclo. In Reis, J., Fortes, M., Martins, M., Veríssimo, M., & Brito, M (Eds.), *Educação Artística. Expressão Musical, Dramática e Plástica 1º Ciclo Guia do (a) professor (a)* (pp. 47-82). Ministério da Educação.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de RT, Plano Estratégico de Educação para a Cidadania (2019–2022).

Agrupamento de Escolas de RT (2019). Plano Inovação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 86/1976, de 10 de abril. Diário da República n.º 86/1976 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova a Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

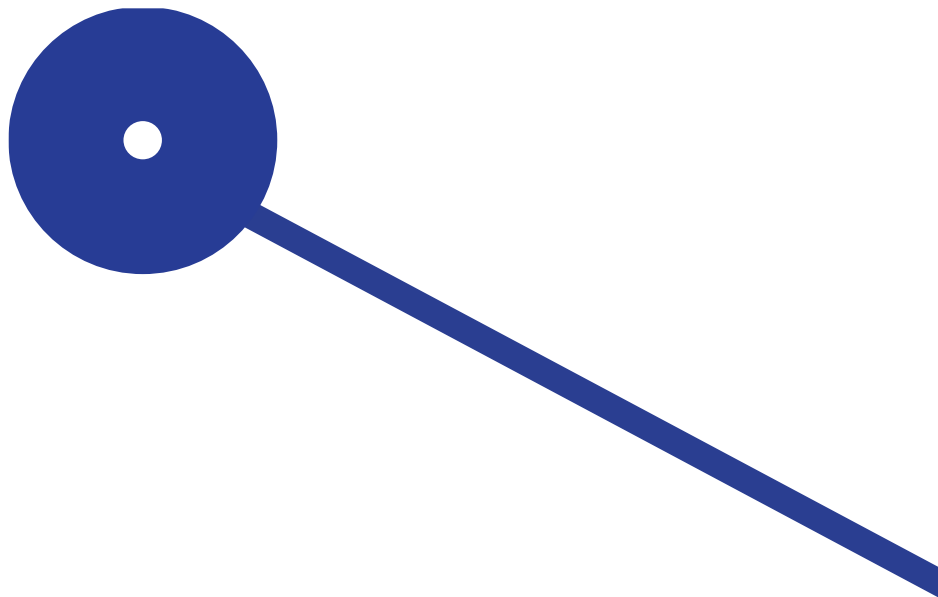
Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – I Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Direção-Geral de Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico– Estudo do Meio.

Direção-Geral de Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico– Matemática.

Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – Português*.

- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A, Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.*
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Inês Sousa Pereira Carvalho