

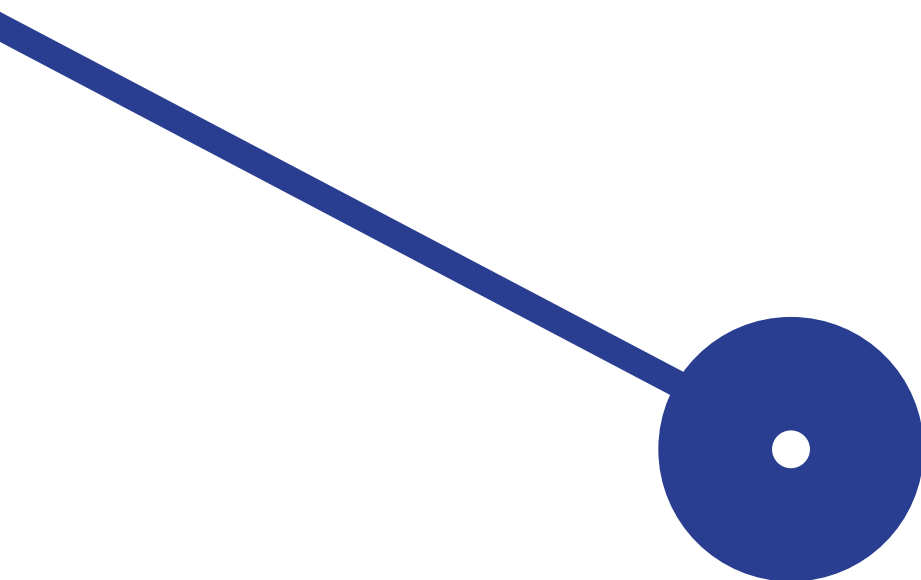
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio

Cátia Sofia Veiga Moreira

2024/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cátia Sofia Veiga Moreira

Relatório de Estágio: A Abordagem às Ciências pela Arte

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2015

“A hora da partida soa quando
As árvores parecem inspiradas
Como se tudo nelas germinasse.”

Sophia de Mello Breyner Andresen

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa não seria possível sem a presença e a força de várias pessoas que iluminaram este caminho, tornando-o mais leve. A essas pessoas deixo o meu sincero agradecimento.

À minha família, especialmente os meus pais e o meu irmão, pelo incentivo diário ao longo dos cinco anos de formação, repletos de altos e baixos. Estes foram a casa segura e o colo acolhedor em todos os momentos desta história. Foram alegria, inspiração e exemplo de resiliência. São aqueles a quem mais quero orgulhar.

À “minha pessoa” que, perto ou longe, escutou sempre as minhas alegrias e fraquezas, o meu entusiasmo e receio. Agradeço a presença, o abraço, a tranquilidade, o brilho e o amor que sempre me ofereceu incondicionalmente e sem pedir nada em troca. Um amigo, companheiro e porto seguro para a vida.

Ao que me moveu durante todo o percurso e que continuará a guiar o meu caminho. Ele que sempre conheceu todos os meus pensamentos, mesmos os mais silenciosos, respondendo-me com amor e esperança, muitas vezes sem que eu percebesse.

Às professoras orientadoras, por toda a disponibilidade, compreensão e acompanhamento durante este meu crescimento profissional e pessoal, bem como pela amabilidade refletida nas palavras de força e coragem nos momentos mais delicados.

Agradeço, ainda, ao meu par pedagógico e boa amiga, por tornar esta etapa mais feliz, as conversas e momentos que culminaram em gargalhadas irão sempre prevalecer, sendo lembrados com carinho e saudade. A nós junta-se uma terceira amiga, a quem também devo um agradecimento especial, não só por partilharmos os mesmos pensamentos “criativos”, mas também pelos momentos de riso incontroláveis. Juntas, tornamos tantos dias em episódios memoráveis, mesmo os que se sentiram mais difíceis.

A todos que, de alguma forma, iluminaram este percurso, deixo a minha profunda gratidão.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio integra-se na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, certificando a profissionalização para um perfil duplo docente e a sua mobilidade entre níveis de educação (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007). Este documento descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto que foram fundamentadas pela Metodologia de Investigação-Ação. Estas seguiram um paradigma socioconstrutivista que reconhece a criança como principal protagonista da construção ativa dos seus conhecimentos, sendo capaz de os ajustar e reconstruir em colaboração com os outros e com o meio envolvente (Jonnaert, 2012). O percurso em contexto de estágio foi ao encontro dos princípios descritos pelos documentos orientadores curriculares, promovendo práticas educativas em que as crianças participam ativamente na planificação das suas aprendizagens e em que diversas metodologias ativas são utilizadas rotineiramente (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, procurou-se valorizar o trabalho colaborativo, uma vez que toda a intervenção se realizou em diáde, em articulação com as crianças, a equipa pedagógica, a comunidade escolar e as famílias, visando o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e a partilha de saberes (Oliveira Martins et al., 2017). A reflexão crítica assumiu um papel central no processo de formação, permitindo a análise e aprimoramento das práticas pedagógicas, uma vez que experienciar, explorar, analisar, refletir e comunicar é um processo que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da identidade profissional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, o relatório evidencia aprendizagem e compromisso com a prática educativa inovadora.

Palavras-chave: Cooperação; Colaboração; Práticas Educativas; Aprendizagem Ativa.

ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice curricular unit of the Master's Degree Pre-School Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education, certifying professionalization for a dual teaching profile and its mobility between levels of education (Decree-Law n.º 43/2007, 2007). This document describes the pedagogical practices developed on context that were based on Action-Research Methodology. These followed a socioconstructivist paradigm that recognizes the child as the main protagonist in the active construction of their knowledge, being able to adjust it and reconstruct it in collaboration with others and with the surrounding environment (Jonnaert, 2012). The internship path met the principles described in the curricular guidance documents, promoting educational practices in which children participate actively in planning their learnings which various active methodologies are routinely used (Lopes da Silva et al., 2016). Furthermore, we sought to value collaborative work, since the entire intervention was carried out in dyad, in conjunction with children, the pedagogical team, the school community and families, aiming at the development of cooperative learning and the sharing of knowledge (Oliveira-Martins, 2017). Critical reflection has taken on a central role in the training process, allowing the analysis and improvement of pedagogical practices, since experiencing, exploring, analyzing, reflecting and communicating is a process that enables learning and the development of professional identity (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Thus, the report highlights learning and commitment to innovative educational practice.

Keywords: Cooperation; Collaboration; Educational Practices; Active Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Realização do Peddy Paper	49
Figura 2 - Registo do Peddy Paper.....	50
Figura 3 - Quadro Concetual do Projeto.....	50
Figura 4 - Produção de Tartarugas	52
Figura 5 - Registo Bidimensional das Tartarugas	54
Figura 6 - Pesquisa Sobre as Características das Tartarugas Marinhas	54
Figura 7 - Tabela das Características das Tartarugas Marinhas	56
Figura 8 - Votação do Nome do Projeto.....	57
Figura 9 - Exploração da caixa sensorial.....	58
Figura 10 - Intervenção na Área das Ciências	61
Figura 11 - Durante e Após a Experiência das Cores.....	62
Figura 12 - Produção do Mar e da Areia	63
Figura 13 - Extração de Cores para Produção de Recifes e Corais.....	64
Figura 14 - Finalização da Maquete com Produções das Crianças e Famílias.....	64
Figura 15 - Divulgação do Projeto	66
Figura 16 - Feedback das Famílias	66
Figura 17 - Definição do Tema do Projeto.....	68
Figura 18 Tabela Concetual do Projeto	68
Figura 19 - Unidade de Aprendizagem sobre a Gastronomia dos Países	69
Figura 20 - Monumentos do Mundo através da Rotação por Estações.....	71
Figura 21 - Trajes Típicos dos Países com base no Método de Jigsaw I.....	73
Figura 22 - Cartazes dos Trajes Típicos dos Países	74
Figura 23 - Escape Room Educativo sobre as Festividades	76
Figura 24 - As Bancas dos Países	78
Figura 25 - A Divulgação à Comunidade Escolar	79
Figura 26 - Avaliação do Projeto “Vamos descobrir as artes dos países”	79

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF-Atividades de Animação e Apoio à Família

AE-Aprendizagens Essenciais

AEC-Atividades de Enriquecimento Curricular

AFC-Autonomia e Flexibilidade Curricular

CAF-Componente de Apoio à Família

CEB-Ciclo de Ensino Básico

DGE-Direção Geral da Educação

EMAEI-Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC-Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE-Educação Pré-Escolar

I-A-Investigação-Ação

IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE-Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM-Movimento da Escola Moderna

MTP-Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE-Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PAA-Plano Anual de Atividades

PASEO-Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE-Projeto Educativo

PES-Prática Educativa Supervisionada

SPO-Serviço de Psicologia e Orientação

TAF-Técnicas de Avaliação Formativa

TIC-Tecnologias da Informação e Comunicação

UA-Unidade de Aprendizagem

UC-Unidade Curricular

ZDP-Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	3
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AS SUAS ESPECIFICIDADES	12
1.3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E AS SUAS ESPECIFICIDADES.....	17
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	27
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	29
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO	35
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	47
3.1. AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
3.2. AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO	67
METARREFLEXÃO.....	81

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra-se na Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um documento promotor da profissionalização para um perfil duplo docente, habilitando a futura educadora/professora a intervir articuladamente em ambas as valências. Ao privilegiar-se uma maior cobertura dos níveis educativos na formação de docentes, possibilita-se o acompanhamento das crianças pelos mesmos educadores/professores durante um período mais alargado (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007).

A prática educativa supervisionada foi sustentada por um conjunto de referenciais teóricos e legais que orientam a ação educativa. Entre estes destacam-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), entre outros normativos que defendem práticas inclusivas e adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

Paralelamente à legislação evidenciada, adotou-se a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) que assume um papel central na formação de professores, ajudando-os a compreender melhor as crianças. Para além disso, potencia o acréscimo de emoções positivas face à docência e ao ensino, consciencializando os educadores/professores sobre a relevância social do seu desempenho e enriquece o seu desenvolvimento pessoal. O principal objetivo é a melhoria contínua das práticas educativas, através da exploração de métodos e estratégias promotoras do progresso individual e da construção de um sólido conhecimento profissional, essencial para futuras reflexões (Máximo-Esteves, 2008).

A par da I-A surgem os cuidados éticos adotados durante a investigação, que se baseiam no respeito pelos participantes, reconhecendo os seus direitos e clarificando objetivos e métodos (Folque, 2018). Desta forma, um dos cuidados éticos adotados, foi a abordagem objetivista, na qual as crianças foram informadas sobre a investigação desde o início, convidadas a participar e protegidas de qualquer desconforto (Bogdan & Biklen, 1994; Folque, 2018). De forma a garantir a confidencialidade dos dados, os nomes das instituições e dos participantes

foram omitidos (Máximo-Esteves, 2008). Durante o contacto com crianças pequenas é necessária a autorização dos pais, obtendo-se o consentimento dos mesmos para registos visuais, sendo que todas as caras foram desfocadas através de edição (Folque, 2018). Respeitaram-se, ainda, princípios de privacidade, individualidade, inclusão e participação equitativa, proporcionando liberdade de expressão, diálogos e reflexão crítica contínua, reforçando a responsabilidade ética de proteger os direitos das crianças e do seu bem-estar, devido à sua vulnerabilidade (Caetano, 2019; Máximo-Esteves, 2008).

No que concerne à estrutura do Relatório de Estágio, este organiza-se em três capítulos divididos em subcapítulos. O Capítulo I apresenta o enquadramento teórico e legal comum a ambas as valências, começando por descrever brevemente a evolução da educação em Portugal, sendo o segundo e terceiro subcapítulos destinados, respetivamente, às especificidades teóricas e legislativas da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O segundo capítulo é referente à caracterização dos contextos educativos onde se desenvolveu a PES, englobando a descrição das instituições cooperantes e a caracterização dos grupos de crianças e turmas, apresentando projetos em que estavam inseridos, metodologias que utilizavam, rotinas, espaços e materiais. Para além disso, este capítulo apresenta e descreve a Metodologia de Investigação-Ação que fundamentou a prática pedagógica.

Já o terceiro capítulo descreve analiticamente as ações pedagógicas desenvolvidas durante a PES em ambas as valências, enfatizando a articulação dos saberes teóricos com as práticas pedagógicas. Por fim, surge a metarreflexão que apresenta não só a reflexão sobre estratégias, recursos e metodologias utilizados, mas também uma perspetiva mais pessoal acerca das dificuldades, alegrias e desafios vivenciados, bem como da influência da PES para o futuro profissional e pessoal da educadora/professora-estagiária.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A aliança entre a prática e a teoria na formação de educadores/professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Para tal, o docente deve contextualizar as teorias com a realidade do grupo de crianças/alunos com que interage, potenciando uma aprendizagem significativa para todos os integrantes (Oliveira et al., 2013, p.4). O presente capítulo apresenta os referentes teóricos e legais que sustentam a prática educativa da mestranda, englobando uma breve referência à evolução da educação em Portugal e uma análise sintetizada dos principais documentos orientadores da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nos últimos dois séculos, o ensino sofreu modificações significativas e recuando até ao século XIX, percebe-se que a escolarização não era obrigatória e consistia em competências básicas de leitura, escrita e aritmética. As escolas baseavam-se na perspetiva objetivista, na qual os professores transmitiam conhecimentos através de factos, conceitos e princípios. Ainda neste período, em 1882, foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância, pela Câmara Municipal de Lisboa, orientado pelas ideias pedagógicas de Froebel. Já em 1910 foi criado o primeiro sistema público de Educação Pré-Escolar, cuja abordagem era baseada no jogo incluindo, simultaneamente, atividades de pré-leitura e pré-escrita.

No início do século XX observou-se uma mudança gradual quanto aos objetivos da educação que resultou na criação de escolas específicas para a formação de professores, de forma a garantir a melhoria do desenvolvimento curricular e a compreensão das potencialidades da pedagogia (Arends, 1997).

Após alguns avanços e recuos entre 1940 e 1960, destacou-se o aumento de mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e, conseqüentemente, emergiu a necessidade de criar serviços para a infância desenvolvidos sob a tutela dos ministérios da segurança social e da saúde. Nesse mesmo período surgiram jardins de infância, licenciados pelo Ministério da Educação, com objetivos educativos, bem como escolas de formação de educadores como a

de João de Deus e, posteriormente, as de Lisboa, Coimbra e Porto. A formação de educadores centrava-se em princípios cristãos e humanistas, o que introduziu em Portugal métodos inspirados em Montessori e Décroly.

Durante o período do Estado Novo (1926-1974), o sistema educativo português sofreu uma desvalorização e o ensino primário acabou por se reduzir, demonstrando os valores conservadores e de índole nacionalista do regime. Contudo, na década de 60, deu-se uma pequena evolução no ensino público com a proposta do Ministro Leite Pinto, relativa à extensão da escolaridade obrigatória e à organização do ensino primário em classes e ciclos (Martins, 2004). Em 1973, a reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/1973, 1973), propôs a obrigatoriedade do ensino básico por oito anos, na escola pública de Portugal. O reformismo educativo oficial atingiu, assim, o seu auge com uma lei vanguardista que antecipava transformações subsequentes, contudo, foi suspensa formalmente pela eclosão do 25 de Abril de 1974 que iniciou o processo de democratização do ensino. (Martins, 2004; Pintassilgo, 2014).

O período pós-revolução foi marcado por diversas experiências e evoluções relativas à educação. Entre elas destaca-se a aprovação da Constituição da República Portuguesa de 1976, que consagrou o direito à educação e à cultura para todos e a liberdade de aprender e ensinar, assegurando a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino básico público gratuito e obrigatório, de modo a eliminar o analfabetismo. Foi, também, criado um setor público de educação pré-escolar com finalidades educativas, cujos jardins de infância funcionavam, habitualmente, cinco horas diárias e estavam anexados a escolas de 1.º CEB. Apesar de serem gratuitos, ao se centrarem na educação, não respondiam às necessidades das famílias.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, também considerada um marco relevante, deu continuidade a estes princípios, decretando que o sistema educativo era o conjunto de meios pelos quais se concretizava o direito à educação, possibilitando o desenvolvimento pleno e harmonioso de todos. Para além destes, deu-se a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, que salientou a importância da frequência escolar regular e, conseqüentemente, da redução das taxas de abandono escolar, bem como da

promoção do desenvolvimento integral das crianças, sublinhando o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (Assembleia das Nações Unidas, 1989).

Neste seguimento, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, que visa contribuir para a organização e gestão curricular, bem como para a definição de estratégias metodologias e procedimentos pedagógicos ou didáticos, que possam ser utilizados na prática letiva. O documento apresenta uma natureza abrangente, transversal e recursiva, configurando o que se pretende que os jovens alcancem até ao final da escolaridade obrigatória, sendo imprescindível o compromisso articulado entre escola, docentes, não docentes, famílias e comunidade educativa (Martins et al., 2017). Em consonância com este perfil, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), cujo Artigo 6.º apresenta a finalidade de garantir que todos os alunos, alcancem as competências previstas no PASEO. De forma complementar, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) realça os princípios da inclusão, apresentando respostas adequadas à diversidade dos alunos, através do aumento da participação na vida da comunidade educativa e nos processos de aprendizagem.

Atualmente, a EPE em Portugal realiza-se em instituições do setor público ligadas a serviço social, do privado na qual surgem as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) geridas por entidades de solidariedade sem fins lucrativos e, ainda, do ensino particular e cooperativo que apresentam fins lucrativos. Este quadro, em conformidade com as orientações nacionais e internacionais, também, evidencia o compromisso de assegurar que todas as crianças têm acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância.

Ao abordar a evolução das experiências pedagógicas ao longo da história, importa refletir sobre o que se entende por pedagogia. Esta organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação, em articulação com conceções teóricas, crenças, valores e princípios, numa interação constantemente e dinâmica. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), existem dois modos de fazer pedagogia, nomeadamente, o da transmissão, focado nos conteúdos e no professor e o da participação, centrado nos atores participantes e na construção ativa do conhecimento. A pedagogia transmissiva enquadra-se na Corrente Empirista (ou Objetivista), que contempla um conjunto de saberes a serem transmitidos de

geração em geração. Aqui, o professor é visto como um transmissor e a criança é considerada a “tábua rasa” (ou folha em branco), uma vez que o seu papel consiste em memorizar e reproduzir conteúdos com fidelidade, aprendendo através do reforço externo, tal como defendido pela Lei de Thorndike da Teoria Behaviorista. Em contrapartida, as pedagogias participativas apresentam a rutura do modelo tradicional, alegando que a aprendizagem se dá através valorização da atividade da criança, ou seja da interação, experiência contínua e construção ativa do seu conhecimento. As pedagogias participativas assumem vários modelos que defendem a visão holística no desenvolvimento da criança, sendo que esta visão se reflete nas teorias integradas na Corrente Racionalista (Lebrun, 2002).

A Corrente Racionalista engloba a Teoria Construtivista representada, principalmente, por Jean Piaget que não considera que o conhecimento seja adquirido, estabelecido e transmissível, mas sim algo cujo significado é construído pela própria criança (Arends, 1997; Lebrum, 2002). Os professores que fundamentam a sua prática no construtivismo assumem um papel de facilitadores, criando um ambiente de reflexão, autonomia, reciprocidade das relações sociais e responsabilização (Lebrum, 2002; Fosnot, 1998). Esta teoria aproxima-se do Paradigma Socioconstrutivista de Lev Vygotsky, integrada na Corrente Interaccionista. Embora, Vygotsky defenda que as crianças são cognitivamente ativas no processo de aprendizagem, enfatiza que aquilo que as crianças aprendem, bem como, a sua forma de pensar deriva do meio social, cultural e histórico que as rodeia. Isto é, de acordo com o paradigma socioconstrutivista, que fundamenta o presente relatório, a criança constrói o seu conhecimento socialmente ao colaborar com o outro, inclusive educador(a)/professor(a), pares e comunidade, estando esse meio social na origem de conceitos, ideias, factos, competências e atitudes das crianças. (Lebrum, 2002).

Deste modo, o autor apresenta o conceito central da sua teoria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que realça a importância do papel de outrem, com o qual a criança interage, no alcance de níveis de desenvolvimento mais elevados. Segundo o autor, a mediação do adulto é essencial:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (Vygotsky, 1988 citado por Baquero, 2001, p.97)

Por sua vez, a psicologia cultural de Jerome Bruner também defende que a aprendizagem se situa nas interações do indivíduo com o grupo, ou seja, no seio de uma comunidade, através de um processo de aculturação. Bruner afirma que ao participar a um grupo o indivíduo está a aceder aos conhecimentos partilhados e, simultaneamente, estes saberes favorecem a integração social e cultural do indivíduo (Lebrum, 2002).

Neste ponto, é importante refletir sobre a aplicação do socioconstrutivismo na educação e sintetizá-la, recorrendo a uma frase metafórica de Delors (1998): “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” (p. 89). Para dar resposta a esta missão, a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, referente ao domínio dos instrumentos do saber e evolução da capacidade de aprender a aprender; “aprender a fazer”, que permite a ação sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos”, cujo objetivo é promover a participação, cooperação e empatia, reduzindo conflitos e diferenças; “aprender a ser”, que contribui para o desenvolvimento da personalidade e da capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Estes quatro pilares constituem uma grande via de saber e devem receber igual atenção, por parte do ensino estruturado (Delors, 1998, pp.90-102). Estes princípios foram atualizados, no século XXI, com o novo relatório da UNESCO (2021), “Reimaginar Nossos Futuros Juntos”, que enfatiza a urgência de reinventar a educação para contruir futuros interdependentes e partilhados, respondendo aos desafios comuns. Este realça que o ensino deve ser um esforço colaborativo direcionado pelo trabalho em equipa e pela identificação dos professores enquanto agentes de transformação educacional e social. Esta visão vai ao encontro das características do perfil duplo docente, capaz de articular a EPE e o 1.º CEB ao integrar pesquisa, reflexão, construção de conhecimentos e inovação das práticas pedagógicas de maneira harmoniosa e contínua.

Ao longo do presente relatório foram referidos diferentes autores que deram voz à urgência de compreender que a criança está no centro da aprendizagem, demonstrando que cada uma aprende de forma ativa e diferente, tendo em conta o seu ritmo e curiosidade. Atualmente, com a presença das tecnologias na vida quotidiana, a curiosidade das crianças vai mais além e torna-se necessário a aplicação de metodologias ativas que inserem “a escola nestes novos

tempos, em que aluno possui uma outra trilha de ensino composta de diversos meios como vídeos, leituras, áudios, jogos, atividades e outros materiais disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem” (Alcântara, 2020, p.8). Neste sentido, durante o percurso de formação da mestranda, foram estudados diferentes modelos centrados numa pedagogia participativa, com especial enfoque no Movimento da Escola Moderna (MEM). Nos modelos estudados destaca-se a utilização de metodologias ativas como o Trabalho por Projetos e estratégias de Aprendizagem Cooperativa, que foram observadas e implementadas nos contextos da PES. A implementação dos modelos e das metodologias, retratados no presente relatório, promoveu um processo de ensino-aprendizagem centrado na criança, respeitando a diversidade cognitiva, cultural e socioeconômica, pois todos “têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos”, tal como descrito no PASEO (Oliveira-Martins, 2017, p.13).

A Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP), esteve presente em ambas as valências da PES, caracterizando-se como uma metodologia participativa centrada no interesse das crianças em torno de temas significativos e na sua participação em processos de investigação, valorizando a individualidade de cada um, em conjunto com o coletivo (Vasconcelos, 2011). O trabalho de projeto tem vindo a demonstrar ser uma metodologia eficaz ao considerar a criança uma investigadora nata (Katz, 2004 citado por Vasconcelos, 2011). Assim, a aplicação desta metodologia implica que as crianças sejam autoras do seu próprio saber, uma vez que elas apresentam e analisam questões, hipóteses, conjeturas, previsões, bem como, resolvem problemas e procuram dar um sentido ao mundo que as rodeia e à sua própria experiência, o que desenvolve a sua curiosidade, o seu ser empírico e a capacidade de continuar a aprender. Segundo Malaguzzi, as crianças são capazes de construir, autonomamente, o significado das suas experiências e o papel do adulto recai, apenas, sobre proporcionar condições que favoreçam esse processo (Vasconcelos et al, 2011).

O trabalho de projeto organiza-se em quatro fases, respetivamente: a definição do problema, resultante de curiosidades, questões, dificuldades e partilhas do que as crianças já sabem e sobre o que gostariam de descobrir; a planificação e lançamento do trabalho, com a distribuição de tarefas, a organização diária ou semanal e a preparação dos recursos auxiliares; a execução do mesmo, através de pesquisas, registos, bem como seleção e

organização de informação; e por fim a avaliação e divulgação, na qual as crianças sintetizam os conhecimentos que construíram, compartilhando-os com um público e, ainda, refletem sobre as aprendizagens construídas ao longo do projeto, tal como sobre a contribuição dos elementos do grupo, o nível de entreatajuda e a qualidade das tarefas realizadas (Katz et al., 1998). É de realçar que as fases do trabalho de projeto foram demonstradas no Capítulo III do presente relatório, no qual se encontra a descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as valências da PES.

Ao longo de toda a PES, a MTP integrou articuladamente outras metodologias ativas, nomeadamente a aprendizagem baseada em projetos, promotora do trabalho de equipa num ambiente em que o aluno é o protagonista, do desenvolvimento do pensamento crítico, de competências para solucionar problemas e da articulação da teoria com a prática. A pesquisa também foi uma metodologia transversal às duas valências da PES evidenciada na recolha de informação, através de fontes digitais e analógicas, relativa às tartarugas marinhas e à arte e cultura dos países. Este procedimento englobou momentos de análise, reflexão, interpretação e organização de dados, proporcionando às crianças a construção do seu conhecimento de forma autónoma e significativa. Estudo de casos foi uma metodologia ativa aplicada, especialmente na fase de intervenção da área das ciências no contexto da EPE (cf. Capítulo III). Estas metodologias, integradas na MTP realçam o potencial das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e do pensamento computacional que surgem como mediadores da aprendizagem e promotoras de práticas pedagógicas interdisciplinares, inovadoras e inclusivas, possibilitando a liberdade de pesquisa e a construção de conhecimentos, por parte de todas as crianças com equidade (Terçariol et al., 2022).

A metodologia de projeto pressupõe uma rede de interações que integra a criança, o educador/professor, o contexto e a família, uma vez que a qualidade das relações entre os diferentes ambientes educativos é determinante para a integração social e sucesso escolar da criança (Katz et al., 1998). O estabelecimento de relações de confiança entre as famílias e os contextos educativos possibilita, a ambos, um conhecimento mais profundo da criança, permitindo a construção de estratégias educativas eficazes e adequados às suas necessidades. Para além disso, a colaboração com as famílias, permite esclarecer as preocupações das famílias, que também podem sofrer com a separação da criança e, por isso, necessitam de sentir confiança no respetivo contexto educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta colaboração

não está isenta de dificuldades, como por exemplo as diferenças de valores ou expectativas, contudo, a criança pode assumir o papel de mediadora da relação entre a escola e as famílias, iniciando uma relação de parceria entre ambas que poderá ser aprofundada ao longo do tempo (Mata & Pedro, 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

A colaboração entre as escolas e as famílias tem um papel fundamental nas transições educativas horizontais, ou seja, as vivenciadas quotidianamente pelas crianças horizontais e nas verticais, isto é, as que resultam na passagem para uma nova etapa, como de casa/creche para a EPE ou deste para o 1.º CEB. Desta forma, a preparação das transições verticais deve envolver todos os intervenientes e promover a articulação entre contextos, procurando reduzir possíveis falhas.

Neste âmbito, realça-se a importância do perfil duplo oferecido pelo mestrado em questão, que habilita os docentes para exercer nas duas valências educativas, nomeadamente, na EPE e no 1.º CEB. Esta habilitação permite experienciar e acompanhar as duas transições mencionadas e facilita a implementação de estratégias facilitadoras da transição, nomeadamente, a cooperação entre profissionais, a articulação curricular e o diálogo com as crianças. O envolvimento ativo das crianças no seu processo de transição é indispensável, uma vez que estas são as protagonistas. De modo a potenciar o envolvimento das crianças, os educadores/professores podem priorizar a reflexão com as mesmas sobre a transição, dando-lhes a oportunidade de expor as suas ideias ou questões e podem realizar visitas ao novo contexto escolar, conjuntamente com as famílias. Assim, compreende-se a importância do trabalho de equipa entre todos os envolvidos para apoiar uma ação educativa que respeite os ritmos e os significados individuais que cada criança atribui a estas mudanças (Lopes da Silva et al., 2016).

As salas de aula são compostas por uma grande diversidade, refletida nas capacidades, atitudes, interesses, motivações, situações culturais, estilos, ritmos e níveis de aprendizagem. Perante esta realidade, o professor precisa de compreender que o ponto de partida é diferente para cada criança, tornando necessária a “diferenciação pedagógica”. Esta é definida como a adaptação flexível do processo ensino-aprendizagem ao procurar e selecionar caminhos, estratégias, métodos e recursos que respeitem as características de cada criança, valorizando e integrando a diversidade em prol do sucesso de todos (Clérigo et al., 2017).

Desta forma, para apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem é necessário respeitar a predisposição, as motivações, as necessidades e os conhecimentos prévios dos mesmos, de forma a criar caminhos diferenciados que promovam a equidade no acesso ao sucesso educativo. Ao aplicar as suas práticas em função desta consciência, o professor vai ao encontro dos princípios orientadores descritos nas alíneas a) e c) do Artigo 4.º, inserido no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). A alínea a) realça a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, através de uma abordagem multinível, de modo a que todos os alunos consigam desenvolver as competências previstas no PASEO. Já a alínea c) enfatiza o papel da escola inclusiva na promoção da igualdade, diversidade, flexibilidade, personalização e inovação correspondentes à heterogeneidade dos alunos, eliminando estereótipos e garantindo o acesso ao currículo por todos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

A abordagem multinível referida trata-se de uma opção metodológica que alia três níveis de intervenção: as medidas universais com respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; as medidas seletivas que pretendem colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não respondidas pelas anteriores; e as medidas adicionais destinadas a dificuldades acentuadas e persistentes, requerendo recursos especializados de apoio (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Com base nestes princípios, a diferenciação pedagógica implica que o educador/professor adapte o ritmo e o nível das suas práticas, bem como a organização do tempo e do espaço, as estratégias e os materiais, conjuntamente com a gestão crítica do currículo, no sentido de o aproximar à experiência dos alunos e de dar resposta às necessidades, interesses e estilos dos mesmos (Carvalho, 2018).

Algo que pode auxiliar o professor e as escolas a integrar a diferenciação pedagógica é a noção de “articulação curricular” que segundo Roldão (2018 citado por Leite & Relvas, 2022), é uma lógica essencial de qualquer currículo- Esta articulação visa organizar as aprendizagens de forma coerente e significativa, de acordo com as finalidades educativas estabelecidas. A articulação curricular desenvolve-se em duas dimensões principais. A intradisciplinar (vertical) é referente à progressão das aprendizagens ao longo do percurso escolar, implicando a continuidade de conhecimentos, bem como a integração de conteúdos e a conexão de etapas. Caracteriza-se como uma dimensão relevante nas transições entre níveis e ciclos de ensino, pois podem ocorrer descontinuidades ou sobreposições que comprometam o desenvolvimento dos alunos. Já a interdisciplinar (horizontal) implica a integração entre

aprendizagens realizadas numa mesma etapa, promovendo uma abordagem globalizante que relaciona diferentes disciplinas. Esta articulação interdisciplinar apela à compreensão integral do conhecimento, suscitando a contextualização, a transferência e a generalização da aprendizagem com base na experiência direta dos alunos (Leite & Relvas, 2022).

De modo a colocar esta articulação em prática, distinguem-se diferentes níveis: a interdisciplinaridade, entendida como a inter-relação entre as áreas disciplinares, por meio de competências e estratégias comuns desenvolvida por todos os professores; a multidisciplinaridade em que existe a organização de diferentes disciplinas envolta de temas comuns, mas lecionadas separadamente e por professores distintos; e a transdisciplinaridade que integra o currículo em torno temas, tópicos e formas de abordagem, negociadas entre professores e estudantes, esbatendo fronteiras disciplinares. Segundo Beane (2002), a transdisciplinaridade favorece a construção integrada dos saberes e competências sociais como a autonomia e cooperação (como citado por Leite & Relvas, 2022). Aqui, é importante referir que a Metodologia do Trabalho de Projeto, que fundamentou a Prática Educativa Supervisionada, está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar, uma vez que os projetos desenvolvidos, relatados no Capítulo III do presente relatório, partiram de interesses das crianças, originando planos de ação flexíveis e sujeitos a reajustes, que articularam diferentes áreas do saber, sendo que os objetivos emergiram ao longo do desenvolvimento dos projetos, em consenso com as prioridades que os grupos foram definindo (Mateus, 2011).

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AS SUAS ESPECIFICIDADES

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/1986, 1986), impulsionou a rápida redefinição das políticas relativas à Educação de Infância, definindo-a como um direito público destinado a crianças a partir dos três anos de idade. Mais tarde, a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/1997, 1997) reconheceu a EPE como a primeira etapa da Educação Básica. Este reconhecimento vai, de certa forma, ao encontro da visão de Piaget, defensor de que as crianças em idade pré-escolar, se encontram no estágio pré-operatório

(dos dois aos sete anos de idade) de desenvolvimento cognitivo, caracterizado pelo início das atividades simbólicas, de numeração e de comunicação (Lebrum, 2002).

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas, foram republicadas em 2016 e baseiam-se nos objetivos pedagógicos definidos na LBSE, destinando-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al.; 2016, p.5). Constituem, assim, uma referência comum à Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, assegurando a organização da componente educativa.

Centrando agora na análise das OCEPE, estas surgem como importante especificidade educativa e pedagógica da Educação Pré-Escolar. O Secretário de Estado João Costa afirma, no Preâmbulo das OCEPE, que “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar”, pois esta permite a construção de um currículo em que as aprendizagens se articulam plenamente, na qual a gestão do espaço, tempo e materiais é flexível, promovendo metodologias ativas centradas na participação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p.4). As OCEPE estão organizadas em três secções: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; e Continuidade Educativa e Transições. O Enquadramento Geral resume um conjunto de fundamentos e princípios educativos que constituem a base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica no jardim de infância, refletindo uma perspetiva sobre o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. Entre esses princípios é possível destacar a compreensão de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis, bem como a valorização da identidade singular da criança, reconhecendo os seus interesses, necessidades e capacidades.

Retoma-se, também, a importância de envolver a família e a cultura das crianças no processo educativa, bem como a visão da criança como sujeito ativo e competente do seu processo de aprendizagem, garantindo-lhe respostas, sendo que esta é detentora de uma curiosidade natural que lhe permite compreender e dar sentido ao mundo. Este princípio sublinha o dever do educador em escutar e potenciar as iniciativas da criança, partindo das suas experiências e saberes, pois, estes irão fundamentar novas aprendizagens. Desta forma, a construção

articulada do saber é, também, um princípio, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão de forma holística.

Neste âmbito, brincar é um meio privilegiado de aprender, levando ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas de desenvolvimento. Isto leva à importância do educador promover a abordagem integrada das diferentes áreas, bem como potenciar o brincar, através da disponibilização de materiais diversificados que apoiem as escolhas, explorações e descobertas da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Piaget considera o brincar e o jogo imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, pois ao brincar está a construir conhecimento e a assimilar o mundo à sua maneira, sem se comprometer com a realidade, sendo que a interação da criança com o objeto depende da função que a mesma lhe atribui, especialmente nos estádios sensório-motor e o pré-operatório, no qual se encontram as crianças de idade pré-escolar (Sobral & Ribeiro, 2022). Por sua vez, Vygotsky considera o jogo e o brinquedo como um meio essencial de desenvolvimento cultural e cognitivo das crianças. Para além disso, Vygotsky (1998) defende que o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, afirmando:

no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (citado por Issler, 2016, p.3).

A intencionalidade educativa evidencia que a ação do educador implica uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas a nível da organização, das finalidades e sentidos que lhe atribui. A reflexão da prática profissional integra-se num ciclo iterativo composto pelas etapas “observar, planear, agir e avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Para sustentar este ciclo o educador deve recorrer a diferentes formas de registo, que lhe permitam tomar decisões pedagógicas adequadas às características de cada criança, bem como do grupo e do contexto social em que se insere (Lopes da Silva et al., 2016). Este aspeto vai ao encontro do Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), que decreta que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572).

No que concerne à avaliação, esta não se refere à classificação das capacidades da criança, mas antes na documentação do processo de aprendizagem da mesma, valorizando as suas formas de aprender. A avaliação é formativa e consiste na comparação da criança consigo própria, situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo (Lopes da Silva et al., 2016). O par pedagógico adotou esta abordagem ao longo do percurso da PES, através da documentação fotográfica de todas produções das crianças, o que permitiu o registo e a comparação da evolução de competências significativas das mesmas.

Relativamente à organização do ambiente educativo, esta integra um contexto facilitador do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, bem como, do trabalho cooperativo entre intervenientes. Segundo as OCEPE, esta organização segue uma visão sistémica e ecológica, centrada no pressuposto de que o desenvolvimento emerge da interação dinâmica com o meio envolvente. Desta forma, o ambiente educativo está organizado em três dimensões: a nível do estabelecimento educativo na qual se inserem os Projetos Educativos dos Agrupamentos/Estabelecimentos e os Projetos Curriculares de Grupo; da sala que apresenta a gestão interligada do grupo, do espaço e do tempo, cuja organização é determinante para as escolhas e aprendizagens das crianças; e, por fim, as relações entre os diferentes intervenientes, nomeadamente, entre crianças, crianças e adultos, com as famílias, entre profissionais e com a comunidade, pois, estas são essenciais para o desenvolvimento de um ambiente educativo de qualidade (Lopes da Silva et al., 2016).

A segunda secção das OCEPE, “Áreas de Conteúdo”, explicita as implicações de uma abordagem integrada e globalizante, estruturando-se em três grandes áreas organizadas em domínios e subdomínios. A primeira, “Área de Formação Pessoal e Social” é de carácter transversal a todas as outras, incidindo no desenvolvimento de disposições, atitudes e valores que possibilitam a aprendizagem com sucesso e a construção de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Lopes da Silva et al., 2016). A segunda área é a de “Expressão e Comunicação” que se entende como área básica, pois envolve diferentes formas de linguagem essenciais para a interação das crianças e para que estas consigam dar sentido e representar o mundo que as rodeia. Esta encontra-se subdividida nos domínios: Educação Física relativa ao desenvolvimento da consciência corporal e motora; Educação Artística que abrange subdomínios como artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; Linguagem Oral e

Abordagem à Escrita, promovendo o uso e ampliação gradual da linguagem oral, bem como o contacto com a escrita em situações reais do quotidiano; e Matemática que contribui para o conhecimento e representação do mundo, tal como para a estruturação do pensamento lógico-matemático (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86).

Já a área do Conhecimento do Mundo que incentiva a abordagem articulada de três grandes componentes, nomeadamente: Introdução à Metodologia Científica nas etapas de questionar, experimentar, colocar hipóteses, recolher e analisar informação, chegando à partilha de conclusões; Abordagem às Ciências, que diz respeito ao conhecimento do mundo social e do mundo físico e natural; e Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, que permite a compreensão das potencialidades e riscos da utilização das tecnologias. Esta articulação impulsiona o questionamento e a construção de saberes que permitem a compreensão do mundo, por parte da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, a terceira secção, Continuidade Educativa e Transições, explica que as crianças já chegam ao Pré-Escolar com um percurso, individualizado, de desenvolvimento e aprendizagem que não deve ser ignorado e sim continuado. Aqui, são também apresentadas algumas estratégias facilitadoras da transição das crianças para o 1.º ciclo, realçando que as potencialidades que cada uma desenvolve no Pré-Escolar terão um papel crucial na transição referida (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, o Movimento da Escola Moderna (MEM), que inspirou a organização da sala em que decorreu a PES na valência da EPE, é um exemplo de prática pedagógica que segue estes princípios, promovendo a continuidade educativa num ambiente cooperativo, inclusivo e centrado na criança. As salas de atividades do MEM são caracterizadas como um espaço de iniciação às práticas cooperativas, de solidariedade e liberdade de uma vida democrática, uma vez que crianças/alunos e educadores/professores devem, em conjunto, criar as condições materiais, sociais e afetivas, com base no desenvolvimento do espírito de cooperação, interajuda, autonomia, responsabilização, confiança e respeito entre todos, de modo a organizar um ambiente institucional promotor da construção de aprendizagens. Desta forma, o modelo pedagógico pratica a negociação progressiva, através da contemplação de finalidades formativas que levam à iniciação das práticas democráticas, à construção

dialogante dos valores, significados e práticas de uma escola inclusiva e, ainda, à reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013; González, 2002).

O envolvimento dos alunos na prática do quotidiano escolar é encarado, para os professores do MEM, a base essencial, quer para a construção de aprendizagens de conceitos complexos, quer para o crescimento pessoal e social, por isso, a avaliação passa a ser encarada como um instrumento de registo das evoluções das crianças, não recorrendo ao destaque dos seus insucessos. Desta forma, todo o trabalho pedagógico gira em torno das necessidades, vivências e interesses das crianças, daí ser importante o diálogo e a negociação que permitem o envolvimento, ativo e significativo, das crianças nas suas aprendizagens. A sala do MEM permite, assim, que as crianças tenham tempo lúdico dedicado à atividade exploratória das ideias, dos materiais ou, dos documentos, pois estes momentos potenciam a ocorrência da interrogação, que pode suscitar novos projetos de pesquisa autopropostos (González, 2002; Niza, 2013).

A dinâmica social da atividade educativa nas salas do pré-escolar do MEM apresenta algumas condições, nomeadamente, o facto dos grupos de crianças integrarem diferentes idades, de modo a assegurar a heterogeneidade geracional e cultural, capaz de promover a garantia do respeito pelas diferenças individuais e, ainda, a interajuda e colaboração formativas que este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural pressupõe, sendo que, assim, esta condição surge relacionada a com a ZPD referenciada por Vygotsky, verificando-se o apoio das crianças mais velhas sobre as mais novas, bem como, a interação e colaboração entre elas, capaz de potenciar o desenvolvimento das mesmas. É de realçar que esta condição se verificou na sala de Pré-Escolar onde se desenvolveu a PES e, de facto, foram registados vários momentos de apoio mútuo entre as crianças e, de especial cuidado por parte das crianças de cinco e seis, sobre as crianças de três e quatro anos.

1.3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E AS SUAS ESPECIFICIDADES

Tal como a EPE, o ensino do 1º CEB também tem as suas especificidades. O ensino básico tem a duração de nove anos e é universal, obrigatório e gratuito, englobando três ciclos

sequenciais. O 1ºCEB tem a duração de quatro anos e trata-se de um ensino globalizante, caracterizado pela monodocência, ou seja, à responsabilidade de um único professor que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. O objetivo geral deste ciclo é o desenvolvimento da linguagem oral, início do domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética, do cálculo, do meio físico e social, bem como das diferentes expressões, nomeadamente plástica, dramática, musical e motora.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, os objetivos do ensino básico procuram, de modo geral, assegurar a formação global e equilibrada de todos e potenciar o desenvolvimento de competências ao nível do raciocínio, criatividade, espírito crítico, valores sociais e sensibilidade estética, através da articulação da teoria com a prática ao relacionar as aprendizagens construídas na escola com as vivências quotidianas. Tencionam, também, incentivar e promover o desenvolvimento nas várias formas de expressão, bem como criar oportunidades de aprender e iniciar línguas estrangeiras. Um outro objetivo passa por proporcionar a experiência e o desenvolvimento de métodos de trabalho individual e em grupo e fomentar a consciência cívica, cultural, de valores de solidariedade, de identidade nacional, bem como de história e cultura portuguesas, de conhecimento da língua e de abertura ao mundo. Para além destes, pretende criar situações que possibilitem o desenvolvimento cívico e social dos alunos, assim como a prática de atitudes autónomas e responsáveis, assegurando o apoio, constante, aos alunos com necessidades educativas específicas. Por último, a promoção e valorização do gosto em aprender ao longo da vida, através da colaboração com as famílias e da criação de condições para o sucesso escolar de todos, é também um dos objetivos referidos (Decreto-Lei n.º 46/1986, 1986).

Como já foi referido, o 1º CEB caracteriza-se pela monodocência, diferenciando-se dos restantes ciclos de ensino. De facto, compreende-se que na faixa etária dos alunos que frequentam o 1º CEB, as relações pedagógicas são mais dependentes das relações pessoais, exigindo uma maior proximidade afetiva entre alunos e professor. Aliadas a esta necessidade, por parte dos alunos, surgem diversas vantagens da monodocência, nomeadamente, a prática de uma pedagogia centrada na criança, bem como nas suas necessidades e interesses, pois ao estar permanentemente em contato com os alunos, o professor tem a possibilidade de conhecer melhor cada um deles, conseguindo adequar e coordenar o ensino em função do

desenvolvimento global dos mesmos, quer ao nível das aprendizagens académicas e sociais, quer ao nível emocional e moral. Para além dos pontos positivos, existem algumas desvantagens, como por exemplo o facto do professor no primeiro ciclo precisar de ter conhecimentos sobre várias áreas específicas que, por vezes, pode não ser fácil, uma vez que a atualidade enfrenta uma enchente de desafios e complexas exigências de respostas devidamente especializadas, desde cedo. Assim, perante esta questão, a Lei de Bases do Sistema Educativo realça que o professor de monodocência pode ser coadjuvado em áreas especializadas, isto é, pode receber ajuda de outros professores, em determinadas áreas, como é o caso da Educação Especial, da Educação Artística e da Educação Física, sempre que adequado e de acordo com os recursos humanos disponíveis (Silva, 2001; Decreto-Lei n.º 46/1986, 1986; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Ao mencionar a existência de diferentes áreas do 1.º CEB, torna-se essencial apresentar cada uma delas, relacionando-as com a carga horária semanal que ocupam. No 1.º CEB existem determinadas áreas transversais obrigatórias aos quatro anos de escolaridade, nomeadamente, Português e Matemática, ambas com sete horas semanais, Estudo do Meio que ocupa três horas por semana e Educação Física e Artística que usufruem de cinco horas semanais, sendo que a última mencionada engloba Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. Para além destas, também engloba a componente Cidadania e Desenvolvimento e a componente Tecnologias de Informação e Comunicação como sendo de integração curricular transversal, que constituem um suporte às aprendizagens a desenvolver, devido à dimensão globalizante do ensino, tal como referido no Artigo 13.º do Decreto-Lei 55/18). Como componente de oferta obrigatória e frequência facultativa, surge a Educação Moral e Religiosa com uma hora semanal. Existe, ainda, o tempo dedicado ao Apoio ao Estudo e à Oferta Complementar com três horas por semana durante os dois primeiros anos de escolaridade e com, apenas uma hora de carga horária semanal, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. O Apoio ao Estudo surge como um suporte às aprendizagens e integra várias componentes do currículo. Já a Oferta Complementar é uma componente criada por cada escola que apresenta identidade e documentos curriculares próprios. Por fim, importa referir a componente do Inglês implementada curricularmente a partir do 3.º ano de escolaridade, com duas horas semanais (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Por currículo entende-se o plano curricular que integra um conjunto de áreas disciplinares, descritas nas Aprendizagens Essenciais, bem como conhecimentos, atitudes, valores e competências definidas pelo PASEO a desenvolver por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino, apresentados nas matrizes curriculares -base (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). No entanto, referiu-se que a componente de Oferta Complementar é da responsabilidade de cada escola e este facto enquadra-se no Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), na qual é apresentada a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), que explica a oportunidade conferida às escolas e aos professores para gerir os currículos dos ensinos básico e secundário, desde que partam das matrizes curriculares-base, possibilitando o enriquecimento curricular, através de conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências descritas no PASEO. Esta valorização da autonomia dos profissionais docentes na gestão do currículo permite-lhes integrar estratégias facilitadoras e promotoras das aprendizagens, tendo em conta as necessidades e os interesses dos diferentes alunos. Para além disso, ao assumir o papel de gestor do currículo, o professor tem a possibilidade de definir prioridades na sua apropriação e de assumir a diversidade das opções que “melhor se adequam aos desafios do seu projeto educativo”, garantindo a promoção de múltiplas literacias necessárias ao desenvolvimento integral dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2020, p. 61).

O PASEO funciona como a base comum a todas as escolas e modalidades de ensino da escolaridade obrigatória, procurando assegurar que todos sigam as mesmas diretrizes fundamentais, indo ao encontro da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE). Com a sua aprovação, a LBSE trouxe um duplo objetivo às medidas de política educativa, nomeadamente, “alargar o número de anos de escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola” e “garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 7). Neste sentido, é um documento orientador que se organiza por princípios que orientam e dão significado à forma como o currículo é pensado e aplicado nas escolas, apresentando a visão do aluno que caracteriza o tipo de jovem cidadão que se pretende ter formado no final da escolaridade obrigatória. Procura, por isso, a formação de jovens com desenvolvimento pessoal e com noções de cidadania democrática, capazes de serem responsabilmente críticos e autónomos, pensando e agindo de forma informada e de

acordo com as mudanças sentidas no mundo atual. Pretende, ainda, que os jovens sejam capazes de trabalhar em equipa, respeitando valores da democracia, direitos humanos e diversidade cultural, bem como das artes, humanidades, ciências e tecnologias, durante a construção de uma sociedade sustentável. É, também, organizado por valores que surgem como linhas orientadoras do que é correto e desejável a nível de crenças, atitudes e comportamentos, representando os princípios éticos perceptíveis no comportamento das pessoas, bem como na justificação das suas ações. Por fim, organiza-se por áreas de competências cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas que englobam os diferentes tipos de saberes, assim como capacidades e atitudes que um cidadão precisa de mobilizar, de modo a agir eficazmente nas diversas situações da vida (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste âmbito, o PASEO encontra-se articulado com as Aprendizagens Essenciais (AE), que segundo o Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) são:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p.2930).

Desta forma, trata-se de um documento que orienta o currículo do ensino básico e secundário, sendo que as AE explicitam a planificação, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem, para cada ano de escolaridade ou formação e para cada componente de currículo, área disciplinar ou disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, com o intuito de promover o desenvolvimento das áreas de competências mencionadas no mesmo (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018; Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Em 2018 deu-se a aprovação das AE para o ensino básico e secundário científico-humanístico e em 2020 aprovaram-se para os cursos profissionais e artísticos especializados. Respeitando a sua estrutura comum, os documentos apresentam os principais domínios e temas, bem como a sua ligação ao PASEO e sugestões de diferentes abordagens metodológicas e estratégias de ensino. Algo que impulsionou a monitorização e avaliação das AE foi a participação ativa das escolas na experiência piloto da autonomia e flexibilidade curricular, durante o ano letivo 2017/2018 (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021).

Neste contexto, as AE foram elaboradas a partir dos documentos curriculares existentes e estão organizadas em três elementos fundamentais, sendo o primeiro os conhecimentos disciplinares estruturados, significativos, relevantes, indispensáveis e articulados concetualmente, que os alunos devem construir. O segundo refere-se às capacidades dos alunos, ou seja, aos processos cognitivos que estes devem ativar de modo a construir esse conhecimento. Já o terceiro foca-se nas atitudes, isto é, em mostrar que se aprendeu, através da articulação entre conhecimentos de várias disciplinas (Roldão et al., 2017). De acordo com o Despacho n.º 6605-A/2021 (2021), as AE e o PASEO caracterizam-se, assim, como referencial para o desenvolvimento curricular e para a avaliação externa, juntamente com os perfis profissionais/referenciais de competência. Alinhado com estes documentos, encontram-se a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que enumera e descreve um conjunto de direitos e deveres que devem integrar a formação de todas as crianças e jovens de Portugal, com o intuito de potenciar a formação de adultos com atitudes cívicas responsáveis que privilegiem e respeitem a igualdade, os Direitos Humanos, a diferença e os valores da cidadania democrática (Monteiro et al., 2017).

Ao desenvolver a PES na valência do 1º CEB, as educadoras/professoras-estagiárias aliaram a MTP a diferentes metodologias ativas, nomeadamente, o método da Aprendizagem Cooperativa (AC), que se caracteriza como inovador e com potencial necessário para promover a qualidade e o sucesso do processo ensino aprendizagem. A Aprendizagem Cooperativa procura a mudança de paradigmas em sala de aula, ou seja, surge como alternativa ao ensino tradicional, utilizando métodos ativos de ensino aprendizagem. Por sua vez, a cooperação em sala de aula implica que os alunos trabalhem em pares ou em pequenos grupos heterogéneos para atingirem dois objetivos essenciais “cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (Silva et al., 2018, p.15). Deste modo, todas as atividades baseadas na Aprendizagem Cooperativa são planificadas de forma a garantir as mesmas oportunidades de participação para todos os membros do grupo, potenciando a interação entre pares. É importante realçar que a Aprendizagem Cooperativa não se define em momentos ocasionais de trabalho de grupo numa turma, mas sim numa organização permanente e estável em grupos de trabalho, colocando em prática a promoção da participação ativa dos alunos na construção da sua aprendizagem, bem como na

importância da interação entre pares no processo de ensino-aprendizagem (Silva et al., 2018). Perante este facto, é possível afirmar que a díade implementou a Aprendizagem Cooperativa na turma com a qual contactou na valência do 1º CEB, pois todo o projeto foi desenvolvido à base de pesquisas, desenvolvimento de atividades e aplicação de conhecimentos em pares e em pequenos grupos. Um dos métodos cooperativos para ensino das competências sociais implementados em pares foi “Verificação em Pares”, potencial para desenvolver o ato de elogiar e ajudar, bem como de partilhar ideias à vez, persistindo na tarefa, visando que “os alunos aprendam em grupo o que têm de saber fazer por si” (Silva et al., 2018, p.24). Já em grupos de seis elementos implementou-se o “Jigsaw ou Método dos Puzzles” nível I. Neste último, os alunos cooperam em grupos base e grupos de especialistas, tornando-se peritos numa das partes da matéria pela qual ficarão responsáveis de ensinar aos outros colegas, assim que regressarem ao grupo base. Este método é útil, não só para encorajar a cooperação entre pares, mas também para desenvolver capacidades de leitura, compreensão, autoestima, resiliência, responsabilidade pessoal, noções de trabalho de equipa e a própria interdependência positiva (Silva et al., 2018).

Em articulação com o método da Aprendizagem Cooperativa, a díade implementou outras metodologias ativas, nomeadamente a metodologia de Rotação por Estações. É considerada uma grande potenciadora do processo educativo, devido à sua capacidade de combinar espaços, estilos de aprendizagem e ferramentas que proporcionam o desenvolvimento de cada aluno. Isto permite que os alunos trabalhem em pequenos grupos, participando em atividades diversificadas a nível das áreas curriculares e organizadas em estações, sendo que uma das estações tem de estar, diretamente ligada à tecnologia. O objetivo é que os grupos passem por todas as estações, respeitando um determinado circuito, construindo os seus próprios conhecimentos por meio da experimentação, enquanto desenvolvem a criatividade. O tempo estipulado deve ser igual para todas as estações e, tal como mencionado por Silva e Graça (2023), o número de estações pode variar, desde que todas sejam planeadas de acordo com o tema central em estudo.

Para além desta metodologia, a díade implementou a metodologia ativa da Gamificação, através de uma abordagem pedagógica inspirada no conceito de *Escape Room Educativo*. A Gamificação caracteriza-se como a utilização de mecânicas de jogo, ou de elementos integrantes de um jogo, com o intuito de proporcionar a construção de aprendizagem por

meio de ações que procuram responder e solucionar um problema ou uma missão, despertando, nos alunos, noções e sensações de adrenalina, aventura, desafio e motivação ao avançar níveis que surgem numa ordem de complexidade ascendente. A metodologia visa, assim, proporcionar uma aprendizagem mais interativa e dinâmica, através da resolução de problemas, do pensamento crítico e do desenvolvimento de várias competências ao nível social, pessoal, cognitivo e emocional (Graça, 2024). Já a abordagem pedagógica *Escape Room Educativo* surge dos princípios da Gamificação e consiste em reunir e fechar um grupo participantes num espaço, onde precisam de resolver um conjunto de enigmas e desafios, normalmente num tempo limite de 60 minutos, para conseguirem escapar. Esta abordagem desenvolve-se em torno de uma narrativa capaz de criar um ambiente de mistério e motivação (Moura & Santos, 2020). No contexto da PES, apesar de não ter sido pré-estabelecido um tempo limite, a abordagem inspirou uma adaptação dinâmica e interativa, motivando a turma a superar progressivamente todas as etapas.

No que concerne à avaliação, esta é um processo importante de monitorização das aprendizagens. Desta forma, completa duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa. A avaliação formativa dá-se de forma contínua e sistemática ao longo do tempo e recorre à utilização de vários instrumentos e diferentes técnicas de recolha de informação, adequadas aos alunos, à diversidade da aprendizagem, bem como às circunstâncias em que esta se insere. Este modelo de avaliação procura informar ao aluno e ao professor do “grau de domínio das metas curriculares”, auxiliando na tomada de decisões pedagógicas, através da modificação de estratégias, planificações, atitudes e ambiente (Lopes & Silva, 2020, p. 14). Esta deve ser a principal modalidade de avaliação, pois tem como objetivo integrar os alunos no seu processo educativo, através da promoção da sua autorregulação, o que permite a obtenção sistemática e privilegiada dos diversos domínios curriculares.

Já a sumativa dá-se no fim de cada período letivo ou no fim do próprio ano letivo, pois pretende fornecer uma visão global, através da classificação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno. Apesar da sua vertente de classificação, esta deve integrar detalhes informativos sobre as aprendizagens efetuadas, a sua qualidade e o caminho para a sua melhoria (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Ambas as avaliações aqui retratadas podem ocorrer em diferentes contextos, ou seja, podem integrar na avaliação interna que é realizada no seio das próprias escolas, pelos professores e órgãos de gestão pedagógica da comunidade escolar ou podem incorporar a avaliação externa que é da responsabilidade dos organismos da área governativa da Educação, isto é, a nível nacional. Tal como mencionado, anteriormente, a avaliação externa tem por base o denominador curricular comum, as AE e, ainda, a contemplação das competências de mobilização e articulação dos saberes disciplinares, especialmente as inscritas no PASEO. Um exemplo de avaliação externa do 1.ºCEB são as provas de aferição, agora intituladas de “provas de Monitorização da Aprendizagem (ModA)” destinadas apenas aos alunos do 4.º ano de escolaridade, a partir do ano letivo de 2024/2025, tal como referido no Despacho n.º 14526/2024 (2024, p. 1). Estas têm como objetivo fornecer informação regular ao sistema educativo sobre o desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas, bem como providenciar, aos professores, à escola, aos encarregados de educação e aos próprios alunos, informação acerca do desempenho dos mesmos e, ainda, promover uma atempada intervenção pedagógica dirigida às áreas a melhorar, demonstrando os seus fins formativos e sumativos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

As Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) visam a recolha contínua de informação acerca das aprendizagens dos alunos, permitindo obter um feedback sobre as mesmas, quer para os alunos quer para os professores. Estas promovem a participação ativa dos alunos, envolvendo-os num processo de reflexão sobre a aprendizagem, enquanto desenvolvem colaborativas, cognitivas e metacognitivas. Durante a PES na valência do 1.º CEB, para além dos diários de bordo das educadoras/professoras-estagiárias e da observação dos registos e produções dos alunos, a díade utilizou algumas TAF: “Caça ao Intruso”, que consiste na combinação de itens aparentemente semelhantes, desafiando os alunos a descobrir qual desses itens não pertence ao grupo apresentado, justificando a sua escolha; “Tirar do Saco”, em que os alunos retiram frases, questões ou conceitos de um saco e respondem individualmente ou em conjunto, revendo conteúdos; “Copos Coloridos/Copos Semáforo”, que consiste na presença de três copos (vermelho, amarelo e verde) para cada grupo, utilizados para sinalizar o seu nível de dúvida, sendo que vermelho indica necessidade de intervenção do professor, amarelo significa alguma dificuldade a ser resolvida em grupo e verde indica compreensão, permitindo que os alunos monitorizem constantemente a sua

aprendizagem; “Portefólio de Aprendizagem” que regista e testemunha o progresso da turma ao englobar vários trabalhos desenvolvidos pela turma, possibilitando a reflexão e autoavaliação das aprendizagens por parte dos alunos, bem como o acompanhamento do progresso dos mesmos; “Eu Costumava Pensar...Mas Agora Eu Sei”, em que os alunos comparam verbalmente e através da escrita, as ideias iniciais com as aprendizagens consolidadas, refletindo sobre as mesmas (Lopes & Silva, 2020).

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

Que estas escolas possam ser um lugar para a práxis (e não apenas para a proclamação) da mutualidade cultural - o que significa um acréscimo na consciência que as crianças têm do que fazem, de como o fazem e porquê (Bruner, 1996 citado por Folque, 2018, p.87).

O presente capítulo organiza-se em dois momentos, respetivamente, a caracterização dos contextos de estágio cooperantes e a reflexão e análise da Metodologia de Investigação-Ação (I-A). A caracterização descritiva e analítica dos contextos teve como base a observação que segundo Estrela (1994), desempenha um papel essencial na metodologia experimental, sendo uma etapa fundamental para a formação científica e para a intervenção pedagógica fundamentada e consciente. A Metodologia de Investigação-Ação visa apresentar e instaurar uma mudança de ordem psicossocial, direcionando a prática para a transformação da realidade social e para a melhoria da vida dos envolvidos (Barbier, 1985 citado por Fonseca, 2012). Neste sentido, o presente capítulo apresenta as técnicas de recolha e registo de dados utilizadas pela educadora/professora-estagiária ao longo de todo o período da PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES foi realizada em duas escolas que faziam parte do mesmo agrupamento que se situava no concelho de Vila Nova de Gaia. O agrupamento localizava-se numa área que dispunha de uma rede de transportes rodoviários e ferroviários, que permitia a ligação ao metro do Porto, facilitando o acesso. O mesmo foi criado no ano letivo 2003-2004 e era constituído por uma Escola Básica para o 2.º e 3.º ciclos (escola sede do agrupamento), um Jardim de Infância e nove Escolas Básicas distribuídas por duas freguesias e que, à exceção de uma, possuíam as valências de 1.º CEB e EPE (Projeto Educativo, 2021/25). O agrupamento tinha como lema “a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, refletindo o compromisso de criar um ambiente educativo acolhedor e com todas as condições necessárias para um crescimento saudável, harmonioso e inclusivo (Projeto Educativo, 2021/25, p.2). Pretendia, assim, assegurar a promoção de competências e aprendizagens capazes de ajudar as crianças a enfrentar os desafios da sociedade do século XXI:

A nossa missão é formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (Projeto Educativo, 2021-2025, pp. 3 - 4).

Ambas as escolas ofereciam, no seu espaço as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para a EPE, bem como a Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) para o 1.º CEB. Estas últimas eram promovidas pela Câmara Municipal de Gaia e implementadas de acordo com a escola a tempo inteiro. A oferta apresenta uma vasta variedade de atividades: Atividade Física e Desportiva; Inglês; Ensino da Música; Ciência Viva e Artes; Literacia; Educação Cívica e Património Local; Atividades Lúdicas e Expressivas. As mesmas decorriam, normalmente, decorriam entre as 16h30 e as 17h30. A seleção e distribuição destas atividades recaía sobre o ano de escolaridade em questão, o tempo letivo disponível e a facilidade ou possibilidade de recrutamento dos docentes formados nas diferentes áreas (Projeto Educativo, 2021/25).

O agrupamento contava, também, com algumas estruturas especializadas de orientação educativa e de apoio às aprendizagens e à inclusão, das quais se destacavam a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). A equipa proponha o apoio à implementação, acompanhamento e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem, aconselhava os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, acompanhava o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem e de sensibilizava a comunidade educativa para a importância da educação inclusiva. Tratava-se de uma equipa multidisciplinar constituída por profissionais das escolas, representantes dos vários níveis de educação, docentes titulares ou técnicos que intervenham no processo educativo. Além disso, o agrupamento contava com a participação de docentes de educação especial que operacionalizavam e aplicavam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão das crianças e alunos, visando o sucesso escolar. O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) destacava-se como uma estrutura de apoio educativo, constituído por uma psicóloga a tempo inteiro e uma a meio tempo. Ambas prestavam apoio psicológico e psicopedagógico, bem como suporte às relações da comunidade educativa e à orientação de carreira, contribuindo para a melhoria das aprendizagens e promoção da inclusão (Projeto Educativo, 2021/25).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na valência da EPE, a prática educativa supervisionada decorreu na sala 4, com o grupo 1, constituído por 24 crianças, das quais, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O grupo era heterogéneo a nível de idades que variavam entre os três e os seis anos. Importa realçar que nenhuma das crianças apresentava necessidades de suporte adicional. Todas possuíam nacionalidade portuguesa, apesar, de uma delas ter pais de nacionalidade brasileira. O grupo observado caracterizava-se como bastante enérgico, ativo e dinâmico, apesar de se distrair com facilidade, sendo estas características típicas da faixa etária em questão. Demonstrava uma curiosidade natural, bem como a ânsia constante de interagir com os pares e explorar o meio envolvente. O gosto e entusiasmo ao participar em atividades desafiantes e em novas propostas era evidente, contribuindo ativamente para a dinâmica do grupo. Ao longo da PES, registaram-se algumas particularidades, entre as quais sobressaiu a criança D.P., que iniciou a sua estadia no pré-escolar sem se expressar verbalmente em contextos de grande grupo, comunicando apenas em momentos individuais com a educadora cooperante ou com alguns pares, utilizando um baixo tom de voz. Desde cedo, foi perceptível uma empatia entre a criança D.P. e a educadora/professora-estagiária, permitindo a construção de um ambiente de confiança e segurança, que encorajou a criança D.P. a comunicar com a estagiária, de forma mais confortável, autoconfiante e num tom de voz mais elevado. Ao longo do tempo, observou-se uma evolução significativa, em que a criança D.P. começou a participar em momentos de grande grupo, ainda que com um tom de voz reduzido, evidenciando um progresso importante a nível da sua interação, integração no grupo e autoconfiança. De um modo geral o grupo observado, apresentava grande diversidade de personalidades, ritmos e níveis de desenvolvimento, o que ofereceu oportunidades para promover valores como a empatia, a cooperação e a compreensão.

Durante a PES, observaram-se atividades dinamizadas em grande e pequenos grupos. Mesmo nas atividades que envolviam produções individuais, as crianças estavam reunidas nas mesas em pequenos grupos, verificando-se o apoio mútuo, através de ofertas de ajuda e acompanhamento no “trabalho” dos amigos. Nas atividades orientadas em pequenos grupos,

enquanto um grupo era acompanhado pela educadora-cooperante ou pelas educadoras/professoras-estagiárias, as restantes crianças distribuía-se pelas áreas em atividades livres, ocorrendo trocas, para que todos pudessem participar na atividade orientada, recebendo o mesmo nível de atenção, por parte dos adultos. Esses momentos de atenção são fundamentais, pois a forma como o educador/professor escuta e dialoga com as crianças, contribui para que as mesmas se tornem aprendizes com pensamento crítico e aprofundado sobre as suas ações e produções (Fosnot, 1998).

No que concerne à caracterização das atividades e projetos, é de mencionar que a educadora seguia a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Uma vez que o grupo era heterogéneo a nível de idades, a MTP permitia que a educadora percebe-se os diferentes interesses do grupo evidenciando, assim, diferenciação pedagógica, adaptando a sua prática às necessidades, capacidades, ritmos e motivações das crianças. Geralmente os interesses dos mais novos divergiam dos interesses dos mais velhos. Assim, sempre que a educadora cooperante se deparava com um interesse comum entre duas ou três crianças, questionava quem gostaria de pesquisar mais sobre o tema e, com esse pequeno grupo, desenvolvia um projeto sobre a temática de interesse, indo ao encontro do Modelo Pedagógico do MEM. O mesmo processo acontecia com as restantes crianças chegando, assim, ao fim do ano letivo com dois ou três projetos dentro do grande grupo. Desta forma, respeitavam-se todos os interesses e todas as exigências feitas pelas crianças, através de um conjunto diversificado de processos pedagógicos, permitindo que crianças com aptidões, idades, personalidades e ritmos heterogéneos atingissem objetivos comuns, por vias diferentes (Henrique, 2011). O grupo estava, ainda, envolvido no projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, dinamizado por uma terapeuta da fala. Este projeto estava inserido no “Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – no quadro dos Projetos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, que constituem uma mais-valia, num eixo em que esta necessidade há muito se vinha a manifestar” (Projeto Educativo, 2021/25, p.21).

A respeito da caracterização do tempo, os horários de funcionamento na EPE eram adequados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, compreendiam uma componente educativa de 25 horas semanais e apresentavam uma distribuição equilibrada em dois períodos, manhã e tarde, divididos pelo intervalo de almoço. Segundo o Projeto Educativo (PE), os horários

eram redefinidos, todos os anos, pelos educadores em conjunto com a diretora e tendo em conta o ponto de vista dos pais e encarregados de educação. Em conversa com a educadora cooperante, compreendeu-se que o agrupamento apresentava uma planificação semestral e que toda a comunidade escolar seguia o Plano Anual de Atividades (PAA). Este último continha, especialmente, os momentos comuns a toda a escola, nomeadamente, a Feira de Outono, a Festa de Natal, entre outros. Logo no início da PES foi identificada uma estrutura base da rotina diária, sendo esta uma forma de garantir a tranquilidade do ambiente, dando estabilidade e segurança às crianças, pois orienta as ações do grupo e dos educadores e favorece a previsão de situações que podem vir a acontecer. Contudo, também se verificou flexibilidade, por exemplo, quando após o acolhimento se registou quer o tempo de atividade orientada, quer o tempo de atividades livres. A rotina não deve ser rígida e fixa, mas sim atenta e adequada ao ritmo das crianças, permitindo efetuar alterações, as vezes necessárias, ao longo do ano letivo (Bilória & Metzner, 2013). A rotina observada iniciava com as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma técnica inserida pela Câmara Municipal de Gaia que planifica o intervalo de almoço, bem como os períodos das 7h30 às 9h00 e das 15h30 às 19h00. Seguia-se o acolhimento das 9h00 às 9h30, ao qual se sucedia o momento de atividades livres das 9h30 às 10h00, para depois se dar o lanche das 10h00 às 10h30, seguido do recreio das 10h30 às 11h00. Posteriormente realizava-se uma atividade orientada das 11h00 às 12h00, culminando no almoço e recreio das 12h00 às 13h30. A parte da tarde, iniciava com uma atividade orientada alternada com atividades livres das 13h30 às 15h00, dando espaço ao lanche das 15h00 às 15h30, seguindo-se as AAAF. Existiam, ainda, algumas atividades extra, financiadas pelas famílias, mas não se realizavam todos os dias. A rotina descrita, era inspirada no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), da qual se pode destacar os momentos do acolhimento diário e as reuniões de conselho que se realizavam todas as sextas-feiras, na parte da tarde. Estas reuniões proporcionavam diálogos e reflexões, em grande grupo, sobre o que foi feito naquela semana, o que gostaram, o que não gostaram e a planificação da semana seguinte, potenciando o despertar de novos temas do interesse das crianças, que podiam e deviam ser explorados e desenvolvidos. De acordo com o Modelo Pedagógico do MEM, é durante as reuniões de conselho que se toma consciência das realizações significativas e que se delimita e organiza as sugestões para tarefas ou compromissos a assumir na semana seguinte. Além disso, o conselho das sextas-feiras também dá lugar à reflexão sobre as responsabilidades assumidas semanalmente pelas

crianças que, rotativamente, asseguram a realização das tarefas de cooperação educativa. Deste modo, o conselho deve ser dinâmico e curto, despertando e mantendo o interesse do grupo ao longo de todo o ano (Niza, 2013).

Em relação à caracterização do espaço, o contexto cooperante da EPE estava inserido numa das Escolas Básicas que agregava as duas valências, dispondo de quatro salas para o 1.º CEB e duas para a EPE. O grupo 1 tinha a sua própria sala de atividades, uma casa de banho exclusiva e um corredor de entrada, que apesar de comum a toda a escola, continha cabides apenas para as crianças do grupo 1 guardarem os seus pertences, como as mochilas e casacos. Além disso, partilhava alguns espaços com as restantes salas, como o refeitório, a biblioteca e uma pequena divisão onde decorriam as sessões de karaté, dança e ginástica. O recreio exterior, que circundava todo o edifício principal, continha áreas de terra com árvores, algumas plantas, um campo de jogos vedado e o jogo da macaca desenhado, bem como uma variante do jogo da glória, permitindo dinamizar diferentes atividades e brincadeiras livres. Embora fosse um espaço de grande dimensão, não beneficiava de parque infantil e apresentava escassez de plantas baixas que poderiam facilitar e potenciar a observação e manipulação dos elementos naturais, por parte das crianças. No entanto, observaram-se crianças a brincar nas raízes e troncos das árvores com diferentes elementos naturais, também, utilizados para desenhar na terra. O espaço exterior foi frequentemente utilizado para a dinamização de atividades lúdico-pedagógicas pois, apesar das suas fragilidades, continuava a apresentar características e potencialidades promotoras de enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas, apelando à criatividade e imaginação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização da sala de atividades foi inspirada no Modelo Pedagógico do MEM, estruturando-se em seis áreas básicas de atividades distribuídas à volta da sala e uma área central dedicada ao trabalho colaborativo e em grande grupo. Uma outra característica da sala, também inspirada no MEM, era a utilização das paredes como expositores permanentes das produções das crianças, além de integrarem um conjunto de instrumentos de pilotagem e regulação do grupo (Niza, 2013). Na sala de atividades era possível encontrar a Área do Faz de Conta, onde podiam estar quatro crianças simultaneamente. Esta continha materiais potenciadores da aproximação das crianças à realidade do seu quotidiano, como utensílios de limpeza e variados alimentos, polarizando as atividades de cultura e educação alimentar.

Também incluía diferentes bonecos que promoviam a diversidade cultural e a inclusão, uma máquina registradora e um armário com roupas e adereços essenciais que ajudavam as crianças a criar e complementar as suas personagens nas brincadeiras de faz-de-conta e, por vezes, em projetos de representação dramática (Niza, 2013). Uma outra área era a de Matemática e Construções, onde podiam até duas crianças ao mesmo tempo. Esta integrava uma mesa de ferramentas de construção, para além das caixas com legos de diferentes dimensões, carros e animais. A Área da Matemática e dos Jogos também estava presente e integrava doze crianças de cada vez, englobando diferentes jogos lúdico-pedagógicos, divididos entre os que podiam ser explorados no chão e os que se jogavam na mesa. Os materiais e jogos destas duas últimas áreas potenciavam o desenvolvimento de capacidades de motricidade fina e coordenação motora, promovendo a mobilização do corpo com precisão e controlo. Além disso, favoreciam o desenvolvimento artístico e criativo das crianças, permitindo a compreensão de noções matemáticas através da construção, observação e comparação de padrões, por exemplo (Lopes da Silva et al., 2016).

A Área das Ciências recebia, apenas duas crianças ao mesmo tempo e, apesar de apresentar algumas necessidades, era composta por uma mesa que servia de bancada equipada com materiais como elementos naturais e instrumentos de pesagem e observação ampliada. A Área da Biblioteca e Oficina da Escrita recebia cinco crianças em simultâneo e também apresentava algumas necessidades aparentes. Esta continha uma pequena estante que dividia dois espaços: de um lado existia a manta com almofadas e os livros da sala; do outro lado permanecia uma pequena mesa de escrita, fantoches e um cenário/janela de teatro de fantoches. É de realçar que, tal como o MEM defende, a biblioteca da sala de atividades para além de ter livros de histórias, disponibilizava vários trabalhos produzidos no âmbito de atividades e projetos. Esses trabalhos incluíam produções tanto de crianças que frequentavam a sala naquele ano, quanto de crianças que a frequentaram em anos anteriores, pois “é esta fonte de documentos que serve de apoio a grande parte dos projetos a realizar” (Niza, 2013, p.150).

Por fim, a Área da Expressão Artística recebia oito crianças conjuntamente e distribuía-se um pouco por toda a sala, incluindo um cavalete de pintura, um armário com variados e apelativos materiais de artes plásticas e três conjuntos de mesas (“mesa oval”, “mesa quadrada” e “mesa

retangular”) que também eram utilizadas para os jogos e para o momento do lanche. Nas paredes, estavam expostos o plano de atividades (não utilizado durante a PES), o quadro semanal de distribuição das tarefas, o calendário do mês, o quadro do tempo meteorológico, o quadro dos aniversários, o nome da atual estação do ano, as regras da biblioteca e, ao dialogar com a educadora cooperante, percebeu-se que normalmente constroem e integram a utilização do mapa das presenças, embora ainda não o tivessem feito naquele ano.

Existia, ainda, um quadro interativo, um projetor e um quadro branco, bem como, uma frente com janelas, permitindo que a luz natural entrasse e iluminasse a sala de atividades durante grande parte do período letivo. Conforme explicado pela educadora e verificado através da observação, a organização do espaço era flexível e todos os materiais apresentavam as condições de segurança básicas para as crianças, permitindo a autonomia e conforto das mesmas. Este aspeto é de relevante importância, uma vez que a apropriação do espaço, por parte das crianças, lhes possibilita fazer escolhas e utilizar os materiais de forma criativa e cada vez mais complexa. Registou-se ainda a frequente utilização de materiais reciclados e elementos naturais nas atividades diárias que, acompanhados de diálogos explicativos, eram grandes promotores da preservação do meio ambiente, de atitudes sustentáveis, da consciência ecológica e da fácil colaboração com as famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente às interações e relações sociais, observou-se uma grande diversidade, sendo através delas que se determina a natureza do ambiente sociomoral onde a criança está inserida. Essa vivência sociomoral é construída, maioritariamente, pelas ações e reações dos adultos para com as crianças, ou seja, pela relação adulto-criança. Enquanto algumas crianças apresentaram dificuldade em partilhar materiais, respeitar a vez de cada um e lidar com momentos de cedência das suas vontades, outras revelaram maturidade e empatia equilibradas à sua idade, demonstrando compreensão e disponibilidade para apoiar, especialmente, os amigos de três anos. Foi notório que a boa relação que a educadora estabelecia com as crianças, incentivava e fortalecia as relações entre as mesmas.

Quanto às interações entre profissionais, observou-se um clima de apoio, respeito, cooperação e colaboração entre docentes e não docentes e, também, entre estes e as crianças. Destacou-se o auxílio da assistente operacional, nos momentos de alimentação, no

acompanhamento durante as atividades orientadas ou livres, no recreio exterior e nos momentos dedicados à higiene, como a lavagem cuidadosa das mãos antes das refeições. Além disso, os profissionais docentes dos diferentes níveis educativos também colaboraram e cooperaram entre si, nomeadamente nas datas assinaladas no Plano Anual de Atividades (PAA).

Em relação ao envolvimento das famílias, para além das reuniões intercalares e de início e fim de ano letivo, as mesmas participaram em datas especiais, como o desfile de “Doçura ou Travessura” no dia de Halloween, organizado pela associação de pais e na “Feira de Outono” realizada no dia 11 de novembro. Também se registou o envolvimento das famílias, através da mediação da criança entre estas e a comunidade educativa, sendo que ao realizarem pesquisas ou produções em casa, as crianças explicavam o que descobriram e construíram na escola, contribuindo para o interesse dos pais em participar no seu processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Destacou-se um caso particular da criança G.N. que inicialmente não mostrava interesse pelo desenho e pintura, mas após a educadora incentivar o seu envolvimento nesta área, passou a gostar de realizar produções plásticas. Motivada, a criança levou para a sala de atividades uma mala de materiais de pintura, oferecida pelos pais, evidenciando que foi mediadora entre a escola e a família, pois partilhou em casa o que aprendeu na escola, contribuindo para o envolvimento dos pais no seu processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O contexto da valência do 1.º CEB onde foi desenvolvida a PES localizava-se numa instituição diferente da EPE, no entanto, ambas pertenciam ao mesmo agrupamento. O edifício escolar era composto por dois pavilhões, sendo um destinado à valência da EPE e outro ao 1.º CEB. Ambas as valências partilhavam o refeitório e, apesar do espaço exterior não ser delimitado fisicamente, as salas da EPE tinham o seu próprio espaço adaptado às suas idades e necessidades. Relativamente às turmas de 1.º CEB, estas usufruíam conjuntamente da biblioteca, do pavilhão de ginástica, das casas de banho, do recreio exterior que contava com um grande campo de futebol vedado, com zonas de jardim e, ainda, com pequenas hortas

cultivadas nos canteiros que rodeavam os pavilhões escolares, nas quais se encontravam plantações de legumes e algumas ervas aromáticas.

A turma observada era do 2.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, dos quais 15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo que as idades variavam entre os 7 e os 8 anos. De acordo com o observado em contexto e analisado no Projeto Curricular de Turma, não existiam alunos com Necessidades Adicionais de Suporte. Contudo, sete dos alunos matriculados foram sujeitos à aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), beneficiando de medidas universais que se encontram no documento “Implementação e Monitorização de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão” (Projeto Curricular de Turma, 2023/25). Para além disso, foi aconselhado e solicitado aos encarregados de educação de dois alunos em particular o apoio e aconselhamento psicológico pelo serviço de psicologia do agrupamento.

O grupo demonstrava-se calmo, silencioso, respeitador, responsável, aguardando pela sua vez com o dedo no ar e, não se verificavam comportamentos de intrigas entre os mesmos. Observou-se, por isso, uma ajuda mútua entre todos, visível por exemplo durante os jogos em grande grupo, em que a competição não os abalava ao ponto de os colocar uns contra os outros, mas sim de se superarem mais a si próprios. Contudo, um pequeno grupo manifestou alguma dificuldade em trabalhar cooperativamente, em resolver conflitos e em distribuir tarefas. No que concerne aos interesses da turma destacava-se o desporto, os jogos lúdico-pedagógicos em grande grupo, a curiosidade sobre o desconhecido, o gosto em questionar, colocar hipóteses e descobrir factos do mundo em geral. Estes aspetos devem ser tidos em consideração por parte dos docentes, uma vez que os professores devem desrespeitar a curiosidade dos alunos, bem como o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua voz e a sua vontade de construir novas aprendizagens que lhes sejam realmente significativas. Neste contexto, a autonomia e a individualidade de cada um é um imperativo ético e exercer a curiosidade de forma correta é um direito que todos possuem, ou seja, torna-se um dever moral fundamental reconhecer a capacidade dos alunos e agir com respeito pela sua individualidade e integridade (Freire, 1996). Em relação às necessidades e dificuldades da turma, é importante realçar a carência do grupo perante a realização de produções artísticas livres, que lhes permitissem pôr em prática técnicas diferentes, utilizando materiais variados e diversificados que não fossem ao encontro dos mais utilizados diariamente, ou seja, os lápis

de cor ou de cera e os marcadores. Para além desta, evidenciou-se algumas fragilidades na área de Português, nomeadamente no desenvolvimento da leitura, interpretação de textos e compreensão e consolidação de estratégias de cálculo.

Em relação aos projetos em desenvolvimento, destacaram-se “Autonomia e Flexibilidade Curricular – Educação para a saúde e alimentação”, que foi a base para a participação em vários desafios propostos por diferentes empresas, nomeadamente a Mimosa que propôs a criação de um anúncio apelativo à alimentação saudável, a Energias de Portugal (EDP) com o convite para criarem um poema que valorizasse as práticas de poupança de energia e o Lidl que lançou o desafio de construir um compostor orgânico. Para além destes, a turma encontrava-se envolvida em projetos como a UBBU que é uma ferramenta de ensino-aprendizagem de informática e programação a crianças, cujo principal objetivo recai sob motivar as mentes jovens a pensarem logicamente, a solucionar problemas, bem como, a serem conscientes e hábeis, aliando a criatividade e a autonomia às aprendizagens construídas através da aplicação UBBO, que resultou na construção de robôs através de trabalhos artísticos. O Gira-Vólei foi, também, um projeto em que a turma se envolveu e que surgiu devido ao facto de o Voleibol ser um excelente desporto promotor da motricidade da criança, em que o seu objetivo era promover o papel pedagógico do jogo, bem como, a construção da prática desportiva de forma lúdica. A turma, também, participava num projeto bilingue implementado pela própria professora titular que dinamizava, transversalmente, alguns conteúdos do Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Artística na língua inglesa. Os alunos evidenciavam grande motivação, demonstrando o desenvolvimento de algumas competências linguísticas. Apesar de vários alunos terem pais de diferentes nacionalidades, nomeadamente polacos, sul-africanos e brasileiros, todos os alunos tinham o português como língua materna. Dos 24 alunos, 16 encontravam-se inscritos nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Relativamente às metodologias e estratégias utilizadas pela professora titular, destacaram-se a valorização das acomodações curriculares e do enriquecimento curricular, investindo na promoção do comportamento pró-social, bem como, a prática da diferenciação pedagógica. Por sua vez, demonstrava facilidade em chegar a todos os alunos, promovendo a equidade ao prestar o apoio necessário de forma a que todos desenvolvessem a sua aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). As estratégias utilizadas especificamente para alunos com

dificuldades encontravam-se no documento relativo às Medidas Universais/Seletivas, sendo que de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), o planeamento personalizado é centrado no aluno e permite que as medidas sejam analisadas e decididas de forma única, respeitando as suas necessidades, interesses e preferências, através de uma prática multinível.

Ademais, verificou-se que nas suas aulas havia um equilíbrio entre métodos mais expositivos e ativos, que reforçam a autonomia dos mesmos na construção dos seus conhecimentos, sendo que todos os momentos de trabalho contavam com um espírito de entajuda de todos (Projeto Curricular de Turma, 2023/25). É de salientar que os métodos ativos se apresentam como estratégias didático-curriculares, nas quais os alunos se tornam protagonistas da ação formativa e, segundo Rosales López (2009), são a base de um ensino que “se atenta na diversidade e que promoverá a utilização combinada de trabalho individual, por pares, em equipa ou em grupo médio, com uma organização flexível do espaço dentro e fora da sala” (citado por Duarte, 2021, p.103). Realça-se, ainda, a implementação de tarefas/jogos lúdico-pedagógicos por parte da professora cooperante, como por exemplo os concursos de ortografia e de tabuadas que resultavam vários vencedores, o que incentivava todos os alunos a se superarem a si mesmos cada vez mais. Destacam-se, igualmente, estratégias como o ditado geométrico (realizado com o geoplano) e o “Jogo da Tabuada” no qual se encontravam vários produtos no quadro e, em grupos de três, os alunos utilizavam um mata-moscas para acertarem no resultado correto após ouvirem a respetiva multiplicação. Além disso, o facto de a turma contactar diariamente com a tecnologia, nomeadamente através da manipulação do computador da sala ou dos seus computadores pessoais, bem como a exploração do quadro interativo durante a realização de tarefas e jogos lúdico-pedagógicos, sendo que estes momentos eram recebidos pelos alunos com grande satisfação e reações positivas, destacando-se, assim, mais um dos seus interesses comuns. Ao observar, analisar e refletir, a educadora/professora-estagiária compreendeu que estas atividades lúdico-pedagógicas surgem inseridas nos métodos interativos que pressupõem a interação entre pares e agentes educativos, como é o caso dos questionários e dos jogos que, de acordo com Gündüz (2016), se têm estabelecido progressivamente, demonstrando potencial pedagógico (citado por Duarte, 2021).

No que concerne à organização do tempo, o horário da turma seguiu a matriz curricular do 1.º CEB, no entanto, durante o período de observação verificou-se a flexibilidade do mesmo no que concerne à mobilização das áreas de aprendizagem ao longo do dia e da semana. Neste sentido, o horário semanal agregava sete horas letivas quer de Português quer de Matemática, três horas dedicadas ao Estudo do Meio, bem como três horas para o Apoio ao Estudo/Oferta Complementar. Tinham, ainda, cinco horas para a Educação Artística, nomeadamente, artes visuais, expressão dramática, teatro, dança e música, destacando e valorizando a transversalidade das áreas do Inglês, Cidadania e Desenvolvimento e, por fim, (TIC) que não usufruíam de um tempo fixo no horário, uma vez que eram abordadas e desenvolvidas através da sua interligação com as restantes áreas mencionadas. O horário semanal da turma contemplava a distribuição anteriormente referida e meia hora de intervalo durante a manhã e outra durante a tarde, sendo que a pausa para o almoço ocupava uma hora e meia, tendo em consideração que cada ano de escolaridade tinha o seu respetivo horário de almoço, entre as 13h00 e as 14h30.

Relativamente à organização do espaço, na sala de aula da turma, as mesas encontravam-se organizadas em quatro grupos, uma vez que a intervenção da professora cooperante focava-se em potenciar a melhoria dos comportamentos de cooperação e colaboração entre os alunos. Esta disposição tornava-se facilitadora do trabalho cooperativo, permitindo a realização de tarefas em pares e em pequenos grupos. Ao observar a cooperação dos alunos num contexto cuja disposição das mesas é a referida anteriormente, a educadora/professora-estagiária é levada a refletir sobre o poder das decisões tomadas pelos agentes do processo ensino-aprendizagem, no sentido em que pequenas ações significativas, como a simples posição das mesas, influencia o bem-estar dos alunos, as dinâmicas didático-curriculares e a própria aprendizagem, potenciando a partilha de ideias e a oferta de ajuda entre pares (Duarte, 2021). As mesas continham uma prateleira inferior, onde os alunos guardavam os manuais e cadernos diários. Já os estojos e materiais de expressões, como tesouras, colas, cartolinas, lãs, blocos de desenho, folhas autocolantes, papel colorido, entre outros ficavam armazenados em dois grandes armários, que se encontravam no fundo da sala. As paredes eram revestidas por um grande painel de cortiça na qual, rotativamente, se afixavam os trabalhos, atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos. Destacou-se o calendário das emoções que apresentava um desafio lúdico-pedagógico diário aos alunos, relacionado com

as emoções e regras de convivência. Uma das paredes da sala continha grandes janelas que permitiam a entrada da luz solar durante todo o dia e existiam dois aquecedores em funcionamento, essenciais para manter uma temperatura agradável. Para além de um quadro branco, havia um quadro interativo e um projetor utilizados diariamente.

No que diz respeito às interações entre docentes, sabe-se que para além da professora titular a turma contava com mais cinco professores responsáveis pelas diferentes áreas, nomeadamente Apoio Educativo, Laboratório de Criatividade, Oficina da Música e Academia da Atividade Física, sendo que esta última resultava da colaboração de dois professores. A boa relação profissional entre os docentes era visível, verificando-se um grande trabalho cooperativo, assente num constante diálogo entre a professora titular e o professor de Apoio Educativo, de modo a prepararem as atividades da semana e os materiais pedagógicos necessários. De acordo com o Projeto Curricular de Turma, os professores de cada ano reuniam-se, além das reuniões de departamento, para preparar atividades letivas, elaborar documentos e partilhar experiências. Estas reuniões aconteciam sempre que necessário e, obrigatoriamente, uma vez por mês, incluindo momentos de articulação com os docentes das AEC. Para além disso, uma vez que na escola existiam duas turmas de segundo ano, era visível a articulação regular entre as duas docentes, sendo esta e todas as relações já mencionadas, sustentadas por respeito, cooperação, colaboração e ajuda mútua (Projeto Curricular de Turma, 2023/25).

Quanto às interações entre o pessoal docente e não docente, verificava-se um clima de respeito, auxílio e ajuda, na qual se observava a presença das assistentes operacionais na rotina diária da turma. É de realçar a boa relação entre a professora titular e os alunos sendo que esta os escutava, procurando responder a todas as suas necessidades e interesses, mesmo nos momentos de intervalo. Para além disso, a professora titular participava em pequenas brincadeiras com os alunos, incentivava-os a serem eles próprios a expressarem o seu ponto de vista sem medo, a participarem ativamente em todas as aulas, demonstrando que a contribuição de cada aluno é essencial para o bom funcionamento da turma. Estas interações positivas apelaram à reflexão sobre a importância de um ambiente educativo de harmonia onde todos procuram garantir o bem-estar das crianças, docentes e não docentes ao focar a prática curricular para as vivências escolares, entendendo-as como experiências humanas e sociais (Duarte, 2021). Desta forma, as interações das famílias eram regulares,

através de reuniões semestrais e de atendimentos pessoais, bem como através de momentos de contacto direto com as atividades letivas, como a participação no desafio lançado pela marca “Mimosa”, integrado no Programa Educativo para o Pré-Escolar e 1.º CEB, dedicado à alimentação saudável, estilo de vida ativo e sustentável. Para este desafio, as mães dirigiram-se à escola e em colaboração com a professora cooperante e com as crianças prepararam um pequeno-almoço, criando um anúncio publicitário que apelava à alimentação saudável. Neste âmbito, é importante lembrar que o PASEO define os objetivos que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória e afirma que é essencial e determinante o compromisso entre a escola, todos os profissionais e as famílias (Oliveira-Martins et al., 2017).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A natureza da investigação, do presente trabalho, é fundamentada pela investigação-ação, que segundo Lewin (1946) tem um carácter participativo, bem como, um impulso democrático, apresentando um contributo para a mudança social e para a ciência social (citado por Máximo-Esteves, 2008). A ação é tudo aquilo que o investigador faz nas situações ou contextos em que está envolvido, de forma a conseguir compreendê-los. Já a investigação é a maneira como o investigador investiga, explora e analisa as consequências de determinadas ações. A ação transforma-se em investigação a partir do momento em que se começa a investigar o que se faz e, a refletir sobre isso, de modo a compreender e explicar como e porquê que se melhorou a própria prática (Castro et al., 2012).

Neste sentido, a investigação-ação é uma abordagem metodológica que combina a pesquisa e investigação científica, através da recolha de informações sistemáticas e da ação prática, tendo como objetivo a resolução de um problema e a promoção de mudanças sociais positivas e relativas a um assunto particular ou a um contexto específico (Bogdan & Biklen, 1994). Ou seja, a I-A permite que o investigador investigue a sua prática, enquadrando-a teoricamente com base na reflexão do seu desenvolvimento, visando a sua melhoria (Castro et al., 2012). Watt & Watt (1993), afirmam que contrariamente à investigação tradicional em que o investigador se apresenta como um membro externo e adota uma perspetiva objetiva, a I-A permite que o mesmo assuma, tanto a função de investigador, como a de prático, sendo

prático aquele que pratica determinada atividade. Ao assumir ambas as funções, o investigador baseia-se no conhecimento adquirido através do estudo para agir, ao invés de apenas registrar a situação. Assim, o principal objetivo da I-A não é encontrar as explicações e as razões de determinada situação, mas sim melhorar o conhecimento sobre essa situação, que é única e tem um propósito, demonstrando que o conhecimento não deve ser generalizado e antes partilhado (citados por Castro et al., 2012).

Podem ser consideradas várias modalidades da investigação-ação, no entanto, o presente relatório destaca a investigação-na/pela-ação, que fundamenta o processo de investigação realizado no contexto cooperante. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-na/pela-ação caracteriza-se como um procedimento complexo, pois envolve objetivos simultâneos e múltiplos. Estes recaem sobre a produção de conhecimento, no âmbito da investigação e inovação, bem como sobre o desenvolvimento de competências dos participantes (os chamados objetivos de formação). Desta forma, compreende-se que a complexidade do processo se deve ao seu carácter colaborativo e participativo que exige a articulação entre os investigadores com o seu conhecimento especializado e os investigados com o seu conhecimento local e da prática.

A Metodologia de Investigação-Ação apresenta algumas características comuns quer às modalidades mais direcionadas para a investigação, quer às mais dirigidas à ação, tais como: o carácter autoavaliativo e autoreflexivo, traduzidos pela redefinição dos problemas; o carácter prático interventivo decorrentes das ações orientadas em função de um diagnóstico e da recolha de dados; o carácter colaborativo, que respeita a implicação de todos os intervenientes; e o carácter espiral cíclico, em que um conjunto de fases (planificação, observação, reflexão, avaliação e reformulação) se desenvolvem continuamente e em movimento circular, desencadeando novas experiências de ação reflexiva, a mudança das práticas e a melhoria dos resultados (Amado, 2014; Fonseca, 2012).

A I-A é aplicada sobretudo na área educacional, sendo um processo colaborativo de apoio e orientação ao desenvolvimento profissional dos docentes e das escolas (Castro et al., 2012). Produzir mudança através da investigação-ação no âmbito educativo, caracteriza-se como um importante processo emancipatório, pois propõe uma resposta a problemas concretos e

situados, onde se torna necessário formular as questões que se pretende estudar, estabelecer objetivos, escolher metodologias a abordar e definir formas de avaliar os resultados. O professor, aquando sujeito e participante na investigação-ação colaborativa, procura compreender as ações e o pensamento das crianças da melhor forma possível, assim como tudo o que está associado à vida das mesmas em contexto educativo. Assim, o envolvimento dos professores na investigação da sua própria prática gera alguns efeitos concretos, nomeadamente o aumento de sentimentos positivos relativamente ao ensino, à profissão e professor à crença nas suas capacidades intelectuais, percebendo que o seu desenvolvimento contribui para a melhoria do desempenho profissional. Desta forma, os professores procuram melhorar a sua dimensão pessoal, visando aperfeiçoar a prática educativa. Para conseguir concretizar um projeto de investigação-ação, torna-se necessário cumprir um conjunto de procedimentos tendo em conta os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida; coligir a informação respeitando os padrões éticos; interpretar os dados; e validar o processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a I-A promove a autorreflexão de todos os intervenientes, sendo através da reflexão que se reconhece os problemas, emergindo o pensamento reflexivo associado à prática reflexiva. Perante isto, o professor surge como aquele que possui privilégios únicos relativamente à capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, o que lhe permite refletir sobre as suas práticas e fazer delas o nascimento de teorias de ação. O termo reflexão divide-se em diferentes conceitos, nomeadamente, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que todos devem estar presentes na atividade do docente, enquanto investigador das suas práticas. A reflexão na ação faz parte de um processo de observação e ocorre durante a prática letiva. A reflexão sobre a ação surge depois dessa mesma prática e tem como objetivo rever as operações efetuadas. Já a reflexão sobre a reflexão na ação contribui para o aperfeiçoamento ou mudança das práticas docentes, perspetivando novas práticas e permitindo ao professor/investigador compreender os acontecimentos da sua ação educativa, encontrar soluções para os problemas surgidos e (re)orientar as práticas futuras (Schön, 1983 citado por Coutinho et al., 2009).

Ao longo da PES a educadora/professora-estagiária, também, vivenciou o seu processo de investigação-ação, o qual considera fundamental para a sua aprendizagem e evolução profissional. Foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação direta, complementada com observação indireta, realizada através de conversas com a educadora e a professora cooperantes, com as crianças e com pessoal não docente. A observação foi constante ao longo de todo o período de estágio, mostrando-se mais intensiva nas duas semanas iniciais, pois estas foram especialmente destinadas à compreensão das características das crianças, ao funcionamento do tempo e do espaço e às interações entre todos os participantes. A observação participante é uma técnica de observação direta, uma vez que o observador está presente nos acontecimentos que está a observar e que se envolve diretamente com os restantes participantes, tornando-se conhecedor fiel da realidade que está a observar, como foi o caso da aluna estagiária (Fonseca, 2012).

Como técnicas de registo, foram utilizadas tabelas de observação direta que permitiu a compreensão dos contextos, das pessoas que nele se integravam e as interações que estabeleciam entre si, promovendo o conhecimento direto dos fenómenos exatamente como eles acontecem (Máximo-Esteves, 2008). Também o diário de bordo foi um instrumento de registo utilizado para organizar e descrever, detalhadamente, as informações recolhidas e as reflexões pessoais, sendo este uma técnica narrativa promotora da recolha de observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências, auxiliando a aluna estagiária no desenvolvimento do seu pensamento crítico com vista na melhoria das suas práticas (Fonseca, 2012). O espaço, os materiais e, vários momentos de interação foram documentados através da fotografia, que de acordo com Fonseca (2012), é uma técnica de eleição pois são documentos, fiáveis e credíveis, da conduta humana e, permitem uma análise retrospectiva dos assuntos. Os grupos de discussão são um meio de observação com grande projeção na investigação social e foram colocados em prática, várias vezes ao longo do período da PES, através dos diálogos em grande grupo, devido ao seu carácter promotor de uma maior interatividade, partilha e comparação de experiências, nomeadamente das crianças (Fonseca, 2012). Para além disso, a educadora/professora-estagiária recorreu à análise de documentos oficiais, nomeadamente o PE do agrupamento, que demonstrou ter grande importância, na medida em que apresentava boas fontes de informação. Relativamente a documentos pessoais, pontualmente, foi proposto às crianças que, refletissem sobre as suas produções,

aprendizagens ou experiências, criando as suas próprias narrativas oralmente e através do desenho, que seriam acompanhadas pela transcrição escrita das suas reflexões orais, sendo que esta técnica se destaca, devido à importância do método biográfico narrativo (Fonseca, 2012). Todas estas técnicas de recolha de dados se evidenciaram essenciais e indispensáveis, uma vez que registaram a interpretação das situações vividas e aquilo que foi o ponto de partida para a ação, intervenção, planeamento de atividades e desenvolvimento de um projeto.

Destaca-se a observação, planificação e reflexão como grandes aliadas, pois as planificações semanais foram sempre construídas de acordo com as observações registadas relativamente aos interesses, necessidades e aprendizagens demonstradas pelas crianças ao longo do tempo. De modo a tentar responder às necessidades e aos interesses, foi necessário refletir sobre as planificações, assegurando que as atividades eram significativas e adequadas às características do grupo, proporcionando um ambiente de aprendizagem participativo e propício ao desenvolvimento das crianças, pois sem interesse a criança nunca conseguiria fazer o esforço construtivo para dar sentido à experiência (Fosnot, 1998). Os guiões de pré-observação e as narrativas colaborativas referentes aos momentos supervisionados também foram promotoras da articulação entre a reflexão pessoal e a prática educativa, uma vez que permitiu à educadora/professora-estagiária refletir sobre a sua própria ação. As narrativas colaborativas também permitiram que a mesma refletisse sobre a ação do seu par pedagógico e vice-versa, contando com as reflexões da educadora e da professora cooperantes. Esta colaboração que apresentou três pontos de vista sobre a mesma ação, permitiu pensar e analisar criticamente o impacto das ações pedagógicas de forma mais profunda, proporcionando o ajuste e a melhoria das estratégias e práticas educativas da mestranda. Assim, quando o adulto respeita o raciocínio da criança e tem a capacidade de providenciar amplas oportunidades de exploração, surge a acuidade intelectual (Fosnot, 1998).

Relativamente à avaliação, afirma-se que todas as etapas já mencionadas (observar, registar, documentar, planear e avaliar) estão interligadas e desenvolvem-se ciclicamente e iterativamente, integrando-se num ciclo anual, sendo que este permite construir conhecimento que envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes, ficando o educador/professor responsável por procurar formas de

comunicação e estratégias promotoras desse envolvimento, bem como facilitadoras da articulação entre os contextos das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo das atividades dinamizadas e dos momentos de atividades livres, no contexto da EPE surgiu uma grande diversidade de registos que, retrataram as experiências de aprendizagem das crianças. Estes registos foram utilizados pela educadora/professora-estagiária, para compreender melhor o desenvolvimento das crianças, pois documentar implica reunir um conjunto de registos e elementos que permitem evidenciar o processo de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Cardona et al., 2021). Desta forma, afirma-se que a mestranda reuniu todos os registos feitos pelas crianças, recorrendo à fotografia de modo a eternizá-los e ordená-los cronologicamente. Além disso, as produções das crianças iam sendo afixadas nas paredes das salas para que as mesmas pudessem acompanhar e apreciar o seu processo pedagógico e o dos pares, sendo posteriormente guardados na sua pasta individual, de modo a que as famílias fossem acompanhando o processo pedagógico e desta forma participassem no processo de avaliação das crianças. Assim, estes registos documentados servem para avaliar e planejar, caso impliquem uma escolha e organização, que possibilite tornar visível o processo pedagógico. É da análise e interpretação desta seleção e organização planeada que resulta a documentação pedagógica, devendo ser analisada com o intuito de descrever a essência do processo pedagógico, compreendendo e atribuindo significado às aprendizagens construídas pelas crianças (Cardona et al., 2021). Foi através de uma avaliação formativa, de forma reflexiva, que a educadora/professora-estagiária recolheu informações que lhe permitiram adequar o planeamento ao grupo e à evolução do mesmo, dando atenção consciente à sua ação pedagógica e ao progresso das crianças de modo a apoiá-las no seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

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

O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos (Niza, 1995 citado por Folque, 2018, p.54).

Após analisar e refletir sobre a importância da Metodologia de Investigação-Ação, na aprendizagem e evolução profissional dos educadores/professores, surge o momento de analisar e refletir sobre as planificações e ações desenvolvidas ao longo da Prática Educativa Supervisionada. Deste modo, o presente capítulo apresenta dois subcapítulos, sendo o primeiro referente às vivências pedagógicas na valência da Educação Pré-Escolar e, o segundo relativo ao 1.ºCiclo do Ensino Básico. Para além disso, destaca-se que as ações planificadas e desenvolvidas em ambos os contextos seguem a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que segundo Vasconcelos (2011):

O trabalho de projeto afirma uma criança investigadora, aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema – a interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes –, aponta para os fins sociais da educação (como afirma Dewey no seu Credo Pedagógico) e trabalha as fronteiras do currículo com projetos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interativo (p.20).

3.1. AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa supervisionada da educadora/professora estagiária, teve início na valência da Educação Pré-Escolar, sendo que as duas primeiras semanas em contexto foram dedicadas à observação, um período indispensável para a compreensão das dinâmicas do grupo, bem como, para os interesses e necessidades individuais e coletivos das crianças, os quais devem sempre ser tidos em consideração, no que concerne à planificação das atividades. A observação foi de facto valiosa, permitindo que as propostas educativas fossem construídas de forma significativa. Foi num momento de observação que se verificou o grande interesse e curiosidade do grupo perante as histórias e fotografias partilhadas pela criança M., relativas às suas férias em Cabo Verde, mais especificamente, sobre as suas peripécias com as tartarugas que lá habitavam. Durante a conversa, registou-se um diálogo que demonstrou o

grande interesse das crianças, verificando-se uma grande vontade, por parte do grupo, em conhecer um mundo diferente daquele com o qual comunicavam diariamente:

(Criança D.S.) - "As tartarugas deixam os ovos no areal, longe do mar?"

(Criança M.) - "Sim! E os bebês quando nascem, vão sozinhos para o mar ou as pessoas podem ajudar e levá-los. A minha irmã ajudou."

(Criança T.) - "E as tartarugas eram todas da mesma cor?"

(Criança M.) - "umas tinham mais castanho e outras preto."

(Criança D.S.) - "Ali tem uma concha com o som do búzio como no filme da Vaiana!"

(Educadora-estagiária) - "Então, mas será uma concha ou um búzio?"

(Criança T.) - "Eu não sei, mas na minha casa também tem uma concha que dá para ouvir o mar." (Diário de Bordo, 28/10/2024).

Vários momentos de comunicação em grande grupo foram registados e através destes foi possível verificar a aliança entre a prática e a teoria, no que concerne à comunicação como uma componente central do Modelo Pedagógico do MEM, que inspirava a sala em questão, na qual se comprovou a dupla função da comunicação. Ou seja, quer a nível cognitivo, surgindo quando as crianças falam das suas ações ou experiências, desenvolvendo um processo reflexivo promissor de compreensão e organização daquilo que desejam comunicar, quer a nível social quando essa informação é partilhada em benefício do grupo, sendo publicamente examinada. As questões colocadas pelas crianças sobre as experiências de outrem levam os "autores" a ser mais explícitos (Folque, 2018).

A partir da terceira semana iniciou-se uma abordagem mais colaborativa, na qual o par pedagógico, conjuntamente, com a educadora cooperante, passou a planificar atividades que permitiram aprofundar a exploração do tema relativo às tartarugas, apelando às aprendizagens significativas e ao envolvimento das crianças, integrando as ideias que emergiam nas conversas da manhã. Ao perceber o grande entusiasmo do grupo em explorar, analisar e questionar as fotografias partilhadas pela criança M., a díade decidiu criar um pequeno avatar digital, chamado Luana. A personagem apresentou, ao grupo, um pequeno vídeo com imagens e informações alusivas a Cabo Verde, especificamente, à Praia das Conchas, às tartarugas nos seus ninhos, aos tubarões, entre outros, complementando e completando, de alguma forma, as curiosidades partilhadas pela criança M., que tanto despertaram interesse no grupo. Perante a visualização do vídeo verificou-se interesse por parte do grupo em geral, sendo que as crianças teceram alguns comentários curiosos como "a Praia das Conchas não tem um espaço de areia sem conchas", levando a díade a refletir sobre

a postura investigativa do grupo, que demonstra procurar respostas para toda a sua curiosidade genuína.

Devido à tamanha curiosidade das crianças sobre a Luana, esta surgiu na sala em formato de fantoche e apresentou um mapa da escola com pegadas e locais assinalados, desafiando o grupo a participar num peddy-paper (Figura 1) constituído por pistas enumeradas que apresentavam adivinhas, questões e desafios de mímica, relacionados com os conhecimentos, já construídos, sobre as tartarugas, as suas características e o seu ambiente natural. Cada uma das pistas se fazia acompanhar por uma peça de puzzle e todas se encontravam escondidas no exterior, exigindo que as crianças, em grande grupo, recorressem ao mapa do tesouro para as localizar. Apesar de se verificar uma maior perspicácia e rapidez por parte das crianças mais velhas na localização das pistas, todo o grupo colaborou ajudando-se mutuamente, potenciando a cooperação, o espírito de equipa e o desenvolvendo relações interpessoais. Após encontrarem todas as pistas e de vencerem os desafios com distinção, deu-se a montagem do puzzle final que desvendou uma grande tartaruga marinha. Esta fase foi, igualmente, realizada em grande grupo, dando especial oportunidade às crianças mais novas para explorarem a organização das peças, no entanto com o incentivo e a ajuda das mais velhas.

Figura 1

Realização do Peddy Paper



Ao refletir sobre o envolvimento das crianças na atividade em questão, compreende-se que, tal como defendido pelo MEM, os grupos organizados com crianças de diferentes idades e capacidades enriquece a aprendizagem social e cognitiva das mesmas, ao criar uma zona de capacitação que vai além daquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, incluindo também as atividades que pode realizar com êxito com a ajuda dos pares (Folque, 2018).

Na parte da tarde, as crianças foram convidadas a analisar e registar livremente a atividade de caça ao tesouro e a maioria decidiu criar o seu próprio mapa, espontaneamente, para poder organizar as suas próprias caças ao tesouro durante os momentos de recreio exterior, tal como ilustrado na figura 2. Esta continuidade autónoma da atividade demonstra a passagem do concreto para o abstrato e comprova a consolidação de conhecimentos, espelhando a Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky, sendo que as crianças, com apoio inicial, generalizaram o que aprenderam, aplicando-o a novas situações. A experiência retratada, para além de promover aprendizagens previstas na Área do Conhecimento do Mundo, também envolveu competências da Área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como do subdomínio das artes visuais. Também o Domínio da Matemática esteve presente, especialmente a componente geometria e medida, no que concerne à orientação espacial, utilização de mapas, identificação e reconhecimento de locais e localização de objetos (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 2

Registo do Peddy Paper



Uma vez formulado o tema a investigar e tendo em consideração que qualquer assunto implica um determinado saber, surge o momento de partilhar os conhecimentos prévios do grupo, bem como passar à fase dois da Metodologia de Trabalho de Projeto, ou seja à planificação e desenvolvimento do trabalho. Para isso, iniciou-se a elaboração de um quadro concetual, apresentado na figura 3, que reuniu os interesses principais do grupo, dividindo-se em quatro colunas, nomeadamente, “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Como vamos descobrir?” e “Como vamos mostrar?” (Vasconcelos, et al., 2011).

Figura 3

Quadro Concetual do Projeto



A construção deste quadro, contemplou o trabalho em pequenos grupos, a escuta ativa e a partilha de ideias, estimulando uma convivência democrática e fomentando a participação ativa das crianças, uma vez que o par pedagógico escreveu, conjuntamente com as mesmas, as suas propostas, tendo o cuidado de deixar espaços em branco para que as crianças escrevessem ou desenhassem a representação de determinadas palavras. Esta atividade desenvolveu importantes competências da Área de Formação Pessoal e Social, bem como de Expressão e Comunicação, especialmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Subdomínio das Artes Visuais. Tal como refere Folque (2018), é fundamental que o educador valorize e aproveite tudo o que a criança sabe, utilizando esses conhecimentos como ponto de partida para a construção de novos. O quadro concetual foi complementado ao longo dos dias seguintes, servindo como mote à organização de ideias e ao direcionamento das seguintes atividades do projeto que acabava de surgir.

De forma a responder às questões registadas na coluna “O que queremos saber?” do quadro concetual, foi dinamizada a leitura do livro “10 Razões para gostares de tartarugas” de Catherine Barr. Os principais objetivos passavam por captar a atenção das crianças durante o momento, fomentando o interesse pela hora do conto, o gosto pela leitura e, futuramente, pela escrita e promover a compreensão das características das diferentes espécies de tartarugas-marinhas, da sua alimentação e do seu habitat. A leitura foi realizada com o livro voltado para o grupo, para que as crianças acompanhassem a narrativa, através da observação e análise das ilustrações visualmente estimulantes e ricas em elementos significativos, tornando a leitura mais dinâmica e envolvente. Este tipo de abordagem lúdica é fundamental, pois, permite que as crianças descubram o prazer da leitura e desenvolvam a sensibilidade estética. Para além disso, durante a leitura o grupo demonstrou-se curioso, atento e participativo, existindo momentos de intervenção, por parte das crianças, quando: mencionavam algo relativo às ilustrações; demonstravam espanto e admiração perante determinadas curiosidades apresentadas na narrativa; e quando questionavam ou explicavam o significado de alguma palavra familiar para uns e desconhecida para outros. A participação

das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar é promotora de aprendizagens variadas como a compreensão das funções da linguagem escrita em contexto e a identificação de convenções da escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

Após a leitura do livro, dinamizou-se um jogo de mímica, em grande grupo, como forma de consolidação, na qual as crianças foram desafiadas a representar através de gestos algumas das ações, descritas no livro, relacionadas com as tartarugas e o seu habitat, sendo que o desafio incluiu situações como imaginar que eram tartarugas a: “colocar os seus ovos na praia”; “usar a carapaça para se proteger dos predadores”; “vir à superfície para respirar”; “comer algas marinhas com as suas mandíbulas”; e “a sair do ovo”. O momento em questão potenciou o desenvolvimento da consciência, o domínio e expressão corporal, o pensamento espacial, a criatividade e o envolvimento coletivo, enquanto reforçou a compreensão dos conteúdos explorados no livro de uma forma divertida e dinâmica.

Posteriormente, seguiu-se um momento dedicado à construção de tartarugas, (Figura 4), em que cada criança criou a sua própria representação do animal, utilizando uma grande diversidade de materiais entre os quais se destacaram massa de modelar, cartolinas, pedaços de papel colorido, folha EVA, rolas de plástico e cortiça, cápsulas de café, entre outros materiais de desperdício, sensibilizando a reutilização de materiais e despertando uma consciência ecológica e sustentável de forma significativa e lúdica.

Figura 4

Produção de Tartarugas



É de realçar que, antes do início da construção, as crianças usufruíram de um breve período de exploração livre em puderam observar, manusear, experimentar e explorar os diferentes materiais, comparando tamanhos, texturas, cores, pesos e até cheiros, o que promoveu a partilha de materiais. Este momento, em pequenos grupos, potenciou a cooperação no processo de aprendizagem, pois, as crianças debateram, negociaram e partilharam ideias,

influenciando-se umas às outras a nível da motivação, imitação e partilha de ensinamentos (Folque, 2018). Considera-se que este momento foi gerador de grande entusiasmo e criatividade, levando muitas crianças a manifestar interesse em construir mais do que uma tartaruga. Deste modo, a atividade revelou-se enriquecedora, incentivando o desenvolvimento da motricidade fina, criatividade e exploração de diferentes texturas e formas. Neste seguimento, reforçou-se aprendizagens relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo, com destaque nas características físicas das tartarugas e potenciou-se o desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas, desafiando as crianças a escolher ou combinar materiais de modo a alcançar o resultado que desejavam (Lopes da Silva et al., 2016).

Seguiu-se um momento de grande grupo em que as crianças apresentaram a tartaruga que construíram, mencionando que materiais utilizaram e refletindo oralmente, sobre algo relacionado com o respetivo ser marinho. Este permitiu desenvolver competências relacionadas com as áreas de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que se integravam num processo de organização e partilha de ideias, bem como, de comunicação que “desempenha uma função social, em que a informação é partilhada e divulgada em benefício da "comunidade" do grupo” (Folque, 2018, p. 61). Durante o momento de partilha, verificou-se agrado por parte das crianças ao sentir as suas produções apreciadas e valorizadas pelo grande grupo, sendo evidente o envolvimento ativo de todas ao partilhar as suas ideias, enquanto as educadoras estagiárias registavam por escrito as suas narrativas orais que, posteriormente, acompanharam os registos gráficos das mesmas.

Num momento posterior, as crianças foram desafiadas a desenhar as tartarugas que construíram em 3D (Figura 5). Para isso, todos se faziam acompanhar pela sua produção plástica, o que lhes permitiu compreender significativamente a passagem do tridimensional para o bidimensional. O momento potenciou a valorização do registo gráfico das atividades desenvolvidas, combinando diferentes elementos expressivos da comunicação visual (Lopes da Silva et al., 2016). Torna-se relevante realçar que durante este registo algumas crianças demonstraram interesse em escrever palavras, como por exemplo a criança B. que copiou a palavra “tartaruga”, bem como, a criança A. que copiou a frase, escrita pelo adulto a partir da

sua narrativa oral, algo promotor da fácil emergência da linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016; Folque, 2018).

Figura 5

Registo Bidimensional das Tartarugas



Ao relembrar o livro lido, surgiram novas curiosidades:

(Educadora-estagiária) - "Será que o livro que lemos, nos ajuda a responder a alguma das questões do quadro conceitual?"

(Criança M.) - "No livro tem muitas espécies e nos desenhos esta aparece mais pequena. Elas têm todas o mesmo tamanho?"

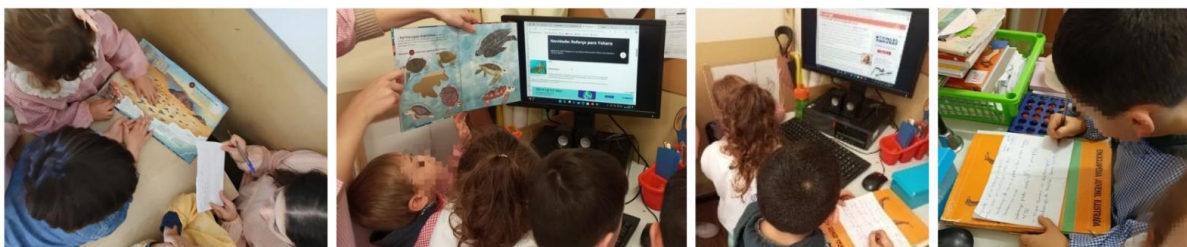
(Criança I.M.) - As cores também são diferentes.

(Criança A.P.) - "No livro diz o que elas comem e não é só algas." (Diário de Bordo, 26/11/2024)

A partir destas sugestões, realizou-se uma pesquisa no computador da sala, sobre as características das diferentes espécies de tartarugas marinhas. Para isso, o grupo começou por escolher sobre quais características queria pesquisar, prevalecendo o tamanho/comprimento, o peso, a cor e a alimentação. Esta última categoria permitiu, também, pesquisar o que eram recifes, corais, conchas, moluscos, crustáceos, águas-vivas, algas, entre outros seres vivos marinhos que serviam de alimento às tartarugas e cuja aparência as crianças desconheciam. Após selecionados os tópicos a pesquisar as crianças, em pequenos grupos e em paralelo com os momentos de atividades livres, juntaram-se às educadoras/professoras-estagiárias para pesquisar no computador, tal como demonstrado na figura 6.

Figura 6

Pesquisa Sobre as Características das Tartarugas Marinhas



Para a concretização da pesquisa as crianças escreveram o nome da tartaruga e com a ajuda do par pedagógico, escolheram o site mais fidedigno, sendo o conteúdo relativo ao tópico a procurar colocado em modo de leitura automática. Esta estratégia permitiu que as crianças conseguissem ter acesso à informação diretamente da fonte que procuravam, sem necessitarem de recorrer a leitura feita pelo adulto. A díade optou pela pesquisa no computador uma vez que foi sugerido pelas crianças e porque segundo diferentes autores defendidos por Flores e Escola (2009), é importante que os contextos educativos sejam locais promotores de experimentação das práticas democráticas. Ao introduzir o computador e a internet nas práticas pedagógicas, várias características da educação tradicional foram repensadas, sendo que na sociedade atual, o educador/professor deve ser capaz de promover a curiosidade, a criação de expectativas e o desejo de conhecer e evoluir. Assim, é essencial a utilização de novas tecnologias, conhecendo as suas potencialidades e limitações, pois estão presentes no dia-a-dia de todas as crianças (Flores & Escola, 2009).

Os resultados foram, inicialmente, registados em folhas de papel, para depois serem mobilizados para a tabela final. Reunidas todas as pesquisas, iniciou-se a construção da tabela de dupla entrada, sendo que na vertical se encontravam as imagens das sete espécies de tartarugas e na horizontal permaneciam as quatro características mencionadas anteriormente (comprimento, peso, cor e alimentação). O preenchimento da tabela foi realizado em dois pequenos grupos, um de cada vez. Na reflexão posterior, o par pedagógico considerou que a dinamização do momento em grande grupo teria sido mais enriquecedora, no entanto, a estratégia de organização em pequenos grupos facilitou a intervenção mais ativa das crianças que habitualmente não tinham tanta oportunidade de participar, pelas características do grupo (cf. Capítulo II). Durante a atividade destacou-se a atenção demonstrada pela criança G.P. de três anos, que ao longo das semanas foi apresentando interesse em envolver-se ativamente em todas as atividades que apresentavam pequenos desafios, expressando

“disposição para aprender” e evidenciando que está a compreender a atividade ao participar com persistência através de opiniões, ideias e trabalho colaborativo (Folque, 2018, p.82).

Na construção da tabela (Figura 7), as crianças identificaram facilmente cada espécie, compreendendo o que estava a ser feito. Entretanto surgiu a dúvida de como se poderia representar visualmente as quantidades de medida, comprimento e peso, das tartarugas. Acabou por se manter a representação por numerais, pois a maioria das crianças conseguia comparar os números explicando que “quanto mais números tem, maior é o peso e o comprimento”. A capacidade de comparar grandezas está diretamente ligada à construção de uma linha mental de números, na qual a criança tem consciência da relação de ordem existente entre eles. Deste modo, compreende-se que durante todo processo de pesquisa e organização das informações, desenvolveram-se competências da Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente, no Domínio da Matemática, relativas à organização e tratamento de dados, bem como à construção e interpretação de tabelas. Aliado a este surgiu o Domínio do Conhecimento do Mundo, no que concerne à observação e classificação dos seres vivos, de acordo com as suas características, especialmente, das diferentes espécies de tartarugas marinhas (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 7

Tabela das Características das Tartarugas Marinhas



De forma a enriquecer as pesquisas realizadas e organizadas na tabela de dupla entrada, as crianças foram convidadas a procurar, em conjunto com as famílias, uma curiosidade sobre os mesmos seres-vivos. À medida que iam trazendo de casa, partilhavam com o grupo, na hora do acolhimento. Estas curiosidades foram agrupadas e transformadas num livro que ficou disponível na área da biblioteca. Ao propor a participação das famílias, a díade valorizou o

envolvimento multidimensional, pois o facto de os pais participarem nas iniciativas propostas, contribui para que as crianças compreendam o contexto educativo como um espaço importante e promotor de sentimentos positivos. Permite, ainda que os pais tenham acesso a mais informações, podendo auxiliar os filhos ao esclarecer as questões que estes colocam e a responder aos pedidos do jardim de infância, encorajando a aprendizagem (Mata & Pedro, 2021).

Uma vez integralmente envolvidos surgiu a necessidade de pensar, votar e eleger um nome para o projeto em desenvolvimento nas últimas semanas. Para isso, numa reunião de grande grupo as crianças apresentaram três sugestões, sendo que cada nome foi escrito numa folha A3 e identificado com uma cor específica: laranja para “Animais do Mar” que recebeu seis votos; verde para “Animais do Fundo do Mar”, com quatro votos; e vermelho para “Vamos Descobrir o Mar Bonito” que se tornou o escolhido com doze votos. Durante a votação, cada criança assinalou a sua preferência, desenhando um pequeno círculo com a cor da correspondente como se pode verificar na figura 8.

Figura 8
Votação do Nome do Projeto



Durante a construção da tabela mencionada anteriormente, surgiu no grupo uma questão relativa à quantidade de ovos que cada espécie de tartaruga punha. Para responder a esta curiosidade, a díade preparou um pequeno poema intitulado de “Ovos de Tartaruga” e apresentaram às crianças, convidando-as a declamá-lo. Como complemento ao poema, organizou-se um jogo de análise, manipulação e organização de cartões, sendo que cada cartão continha a imagem de uma das espécies marinhas, acompanhada por um gráfico circular simples que representava a quantidade de ovos correspondente. Em grande grupo, incentivou-se a participação ativa de todas as crianças, desafiando as mais novas a identificar as espécies que tinham mais ou menos ovos, partindo da questão: “Ao olhar para os círculos verdes qual é a tartaruga que põe mais ovos? E qual é a que põe menos ovos?”. Às crianças mais velhas, foi pedido que ordenassem os cartões da menor para a maior quantidade de ovos

e vice-versa, potenciando o desenvolvimento de competências relacionadas com o Domínio da Matemática a nível da identificação de quantidades representadas através de diferentes formas e relativas à comparação e ordenação de grandezas (Lopes da Silva et al., 2016). Neste momento, algumas crianças realizaram facilmente as correspondências, enquanto outras, maioritariamente as mais novas, se destacaram pelo entusiasmo ao afirmar: “Esta é a minha tartaruga!”. Isto porque na semana anterior recortaram uma imagem da mesma tartaruga para construir a tabela de características, situação que lhes ficou na memória, refletindo não só a fase egocêntrica e de sentido de posse, defendida por Piaget, em que a criança compreende o ponto de vista do outro, a partir do seu próprio ponto de vista, mas também evidenciando o sentido de pertença e a apropriação gradual dos saberes especializados e do próprio projeto (Pádua, 2009; Baquero, 2001).

Prosseguiu-se com a resposta às questões do quadro conceitual, nomeadamente: “As conchas são pedras?”; e, “Como é que o búzio guarda o som do mar?”. Recorrendo à “mascote” Luana que levou uma caixa sensorial repleta de conchas, terra e búzios, propondo que as crianças identificassem o seu conteúdo, através da exploração das diferentes texturas, aprimorando a sensibilidade tátil e sem recorrer ao sentido da visão. De um modo geral, o grupo demonstrou-se interessado em descobrir o que a caixa continha e a maioria das crianças apresentou-se paciente enquanto esperava pela sua vez, possivelmente devido ao suspense que a atividade transmitia. Ainda assim, duas crianças demonstraram receio em participar por desconhecerem o interior da caixa, contudo, após este ser desvendado, as mesmas decidiram espontaneamente explorar e manusear os materiais do seu interior, como demonstrado na figura 9.

Figura 9

Exploração da caixa sensorial



Após o desvendar do interior da caixa sensorial, deu-se um diálogo que respondeu às questões mencionadas, sendo que as perguntas direcionadas ao grupo, potenciaram o

desenvolvimento do pensamento ao incentivar a reflexão, devido ao seu carácter aberto que suscitou o questionamento do mundo e das perspetivas do outro, potenciando o envolvimento das crianças em pesquisas e a adoção de uma atitude crítica (Folque, 2018). Ao pensar e combinar diferentes pontos de vista, chegaram à conclusão de que: “Os moluscos estão dentro das conchas, quando elas ainda estão no mar? Então as conchas são as casas deles, como as tartarugas que têm a carapaça.” Além disso, as crianças mostraram-se entusiasmadas e surpreendidas ao perceber que o búzio consegue permanecer vários anos no fundo do mar e que o seu formato em espiral permite armazenar os sons marinhos ao seu redor, sendo que quanto mais anos ficar no oceano, mais sons acumula e mais alto podem ser ouvidos, pelas pessoas, quando é levado pela maré até ao areal. Por fim, todas as crianças tiveram a oportunidade de ouvir o som do mar em dois búzios diferentes, sendo que um produzia um som mais elevado do que o outro, comprovando as diferenças sentidas nos diversos tamanhos de búzios. O contacto direto com diferentes materiais promove a aprendizagem ativa e significativa das crianças que, ao observar e manipular os materiais sobre os quais estão a falar, têm oportunidade de construir o seu conhecimento com maior compreensão (Lopes da Silva et al, 2016).

Uma vez envolvidos com grande interesse no ambiente marinho, diretamente relacionado com a componente da abordagem às ciências incluída na Área do Conhecimento do Mundo, surgiu a oportunidade de realizar uma pequena intervenção significativa no espaço da Área das Ciências, que resultou de um processo de investigação-ação da educadora/professora-estagiária. Inicialmente, contextualizou-se a importância da Área das Ciências, uma das áreas contempladas no MEM, relacionando-a com as aprendizagens construídas no âmbito do projeto “Vamos descobrir o mar bonito”, algo que já vinha a ser realçado ao longo do tempo. A área em questão apresentava algumas limitações físicas e pedagógicas relativas à sua localização e organização, situando-se ao lado da Área da Matemática e Construções caracterizada como um espaço, naturalmente, agitado e barulhento. Para além disso, a área consistia numa simples mesa com prateleiras dispostas na sua superfície, reduzindo o espaço de trabalho e dificultando a manipulação de materiais que se apresentavam pouco diversificados e desorganizados, o que restringia as possibilidades de exploração e investigação científica.

A atividade teve início com um diálogo, em grande grupo, dedicado à discussão e identificação das mudanças visíveis na área, nomeadamente: a (re)localização da mesma para junto da Área da Casinha; a remoção das prateleiras sob a mesa de trabalho; e a introdução de um móvel organizador. Rapidamente, as crianças afirmaram existir muitas zonas de arrumação vazias e decidiu-se inserir novos recursos, começando pelos elementos naturais que as mesmas recolhiam no exterior, durante o recreio: pedras; pequenos galhos; folhas verdes e castanhas de diferentes recortes; casca de árvore de sobreiro; bolas de sementes das árvores; entre outros. As crianças do Grupo 1 sempre demonstraram um interesse genuíno em recolher elementos naturais do recreio, levando-os para a sala para partilhar com os colegas e com as educadoras. Desta forma, a díade considerou importante valorizar a participação voluntária das crianças e deu continuidade a esta sensibilização ecológica, apresentando mais materiais a inserir na área como: conchas utilizadas em atividades anteriores; rolhas de cortiça, estabelecendo uma comparação entre a cortiça na sua forma natural e no seu estado trabalhado; folhas de papel de alumínio, realçando que este é um metal cem por cento produzido com materiais recicláveis; e recursos do dia-a-dia da criança (corantes alimentares, açúcar, canela, chocolate em pó e açafrão). De acordo com o MEM, os materiais disponibilizados nas salas de educação pré-escolar devem ser cuidadosamente escolhidos, priorizando-se os materiais reais em detrimento dos brinquedos, “no sentido de conseguir uma boa qualidade do trabalho” (Niza, 1996 citado por Folque, 2018, p.57). Após a inserção de novos materiais, o grupo identificou uma nova questão, ou seja, o facto de as prateleiras continuarem “confusas”. Deste modo, questionou-se o grupo sobre possíveis soluções para resolver esse problema. Entre as respostas das crianças surgiu a ideia de “colar etiquetas com os nomes”, levando à separação dos recursos por categorias, atribuindo uma prateleira a cada tipo de material. Assim, surgiram os seguintes espaços de arrumação, cujos nomes foram propostos pelas crianças: “Pesar e Medir”; “Animais”; “Corpo Humano”; “Experiências”; “Observação”; “Planeta Terra”; “Paus”; “Folhas”; “Conchas”; “Pedras”; “Papel Prata”; “Cortiça”. Seguiu-se a fase de produção das etiquetas, que combinaram os desenhos das crianças e a escrita da díade. Este procedimento está em sintonia com o MEM, especialmente com a criação de inventários que consistem em listas de materiais e atividades ilustradas pelas crianças e afixadas em cada área. Estas facilitam o reconhecimento dos recursos, potenciando a autonomia na escolha e utilização de materiais (Folque, 2018).

Assim a atividade resultou na reorganização da área das ciências de forma prática e significativa (Figura 10) e envolveu a participação ativa das crianças, potenciando o desenvolvimento da capacidade de planejar e colaborar na realização de tarefas, bem como de reconhecer a importância de manter um espaço organizado e funcional. Para além disso, permitiu a mobilização de conceitos matemáticos como a classificação e o agrupamento de materiais de acordo com diferentes critérios e, ainda, de competências relacionadas com a Área de Expressão e Comunicação, especialmente, na compreensão da funcionalidade do texto escrito, integrando quotidianamente uma variedade de suportes de escrita, que enquadram e sustentam o desenvolvimento de ações e atividades (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 10

Intervenção na Área das Ciências



Enriquecendo um pouco mais a área e respondendo ao interesse do grupo pela realização de experiências, demonstrado desde o início, foram disponibilizados três roteiros de experiências simples. Estes correspondem aos ficheiros no MEM e são documentos orientadores que apresentam indicações para atividades autónomas, possibilitando o “aprender a aprender” por meio da ação e experimentação (Folque, 2018). Os roteiros implicavam a utilização de materiais já disponíveis na Área das Ciências, para que as crianças as pudessem realizar durante os momentos de atividades livres, incentivando a exploração científica. Valorizando a importância da demonstração no desempenho da criança, a díade optou por realizar uma das experiências em grande grupo, pois segundo Piaget (1970), o grupo encontrava-se na faixa etária na qual se dava a “passagem das condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas” que se devem à vida social, ao conjunto dos progressos da inteligência pré-verbal e “à interiorização da imitação em representações” (citado por Pádua, 2009, p.30). Além disso, de acordo com Vygotsky (1988), a aprendizagem deve preceder o desenvolvimento e permitir a sua reprodução, operando na ZDP. Assim, as crianças ao participarem inicialmente na experiência com a assistência da educadora/professora-

estagiária, estarão a desenvolver competências que, posteriormente, irão aplicar “com autonomia sem necessidade de dita assistência” (citado por Baquero, 2001, p.97).

A experiência, documentada na figura 11, consistiu na diluição de corantes alimentares e na absorção da água colorida pelo papel, resultando na junção de cores e na identificação de novas tonalidades. Esta atividade despertou curiosidade nas crianças, promovendo o interesse científico ao incentivar a formulação de hipóteses, questões, previsões e conclusões, bem como a motivação para descrever, investigar e compreender explicações para fenómenos e transformações que observa (Lopes da Silva et al., 2016). Durante a experiência em grande grupo as crianças demonstraram capacidade de concentração e cooperação, interagido de forma espontânea e construtiva ao prever o que aconteceria em cada passo e as novas cores que iriam surgir. Nos momentos de atividades livres, após a realização da experiência, verificou-se que o grupo aderiu com entusiasmo à exploração dos novos materiais, revelando uma atitude investigativa ao querer recriar o procedimento e ao procurar compreender como se realizavam as restantes propostas disponibilizadas (Figura 11).

Figura 11

Durante e Após a Experiência das Cores



Aproximando-se o fim do semestre e encontrando-se a PES numa fase avançada, chegou o momento de consolidar e demonstrar as aprendizagens construídas ao longo do tempo, passando à fase de divulgação (fase IV da MTP). Assim, numa reunião de grande grupo, as crianças elegeram a construção da maquete do ecossistema marinho como produção final, nomeadamente, a praia, com os recifes, corais e todos os elementos e seres-vivos abordados. Deste diálogo resultou uma lista de tarefas a realizar para a construção da maquete, bem como, a enumeração de alguns materiais que seriam necessários. Posteriormente, deu-se início à construção da mesma, durante a qual as crianças cooperaram em pequenos grupos,

garantindo a participação ativa de todos. A etapa inicial implicou a manipulação de materiais pouco usuais, especialmente a produção de pasta de papel que foi tingida de azul para representar o mar e a criação da areia cinética para complementar a praia (Figura 12). O grupo mostrou apreço e aderiu com entusiasmo à proposta educativa, explorando os diversos materiais a nível de textura, cheiro e temperatura e experimentando modelar formas enquanto amassavam os materiais. Foram poucas, as crianças que não quiseram experimentar novas texturas e que apresentaram receio em “sujar as mãos”, pois a maioria mostrou satisfação durante a experiência e pediu para continuar a explorar a preparação do mar e da areia.

Figura 12

Produção do Mar e da Areia



A produção da maquete incluiu rochedos e recifes construídos, respetivamente, a partir de caixas de ovos e esferovite (Figura 13), pintados com tintas naturais extraídas de condimentos e alimentos, durante uma experiência realizada antecipadamente. A experiência em questão surgiu ligada à renovação da área das ciências, consistindo na extração de tinta de açafrão, canela, chocolate em pó, romã e beterraba. Este momento possibilitou conhecimentos científicos evidentes e promoveu o aprimoramento dos sentidos do olfato e do paladar, pois as crianças quiseram cheirar os condimentos, acabando por os comparar e eleger o que cheirava melhor e, ainda, demonstraram curiosidade em provar a beterraba.

Figura 13

Extração de Cores para Produção de Recifes e Corais



Os elementos e seres vivos abordados ao longo do projeto (tartarugas, ninhos com ovos, conchas, peixes, algas, polvos, entre outros) foram construídos pelas crianças, quer na sala durante as atividades livres, quer em casa, envolvendo desta forma as famílias. A proposta foi recebida com grande apreço por todos, o que resultou numa maquete repleta de produções artísticas variadas, como observável na figura 14. Um facto curioso é que algumas crianças prepararam, junto das suas famílias, pequenos baús com tesouros para colocar na praia da maquete, afirmando ser os tesouros da sala. Todos as suas produções foram incluídas na maquete, durante um momento de grande grupo, em que as crianças avaliaram o projeto ao partilhar, oralmente, algo significativo para si e relativo às suas produções, à maquete em geral ou ao projeto desenvolvido, incentivando a troca de ideias e o trabalho cooperativo e criando “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996 citado por Folque et al., 2015, p.19).

Figura 14

Finalização da Maquete com Produções das Crianças e Famílias



Esta fase IV da MTP, tem como finalidade a sistematização e socialização do saber construído, tornando-o útil aos outros e teve início com uma questão colocada ao grupo relativa ao formato da apresentação e ao público-alvo (Vasconcelos et al., 2011). As crianças manifestaram o desejo de apresentar as suas conquistas aos pais, sugerindo a gravação de um vídeo que seria enviado aos mesmos. Também demonstraram interesse em partilhar as suas

produções com as outras salas da escola, propondo transportar a maquete até lá. Contudo, rapidamente chegaram à conclusão de que essa proposta não seria viável, pois segundo as crianças: “é difícil subir as escadas com a maquete, ela pode partir”. Posto isto, consideraram mais adequado receber cada turma, separadamente, na sua própria sala, uma vez que o espaço era reduzido não sendo capaz de receber grupos maiores. Juntamente com a apresentação da maquete, as crianças sugeriram partilhar as aprendizagens que construíram ao longo do projeto e, nesse sentido, foi lançado um desafio pela díade pedagógica: “Uma vez que gostamos tanto de cantar, porque não partilhamos as nossas descobertas, através de uma música que diga tudo o que aprendemos?”. A ideia foi muito bem recebida pelo Grupo 1, que demonstrou animação e um entusiasmo contagiante.

Neste seguimento, as crianças elegeram a melodia de uma música que aprenderam durante o projeto, “Fundo do Mar” do Mundo da Bitá, de Mr. Plot Produções. A díade pré-preparado uma letra simples, sujeita a alterações propostas pelas crianças, que resumia todas as aprendizagens construídas pelo grupo, encaixando-a na melodia. É de realçar que as crianças rapidamente se familiarizaram com a letra da música, querendo cantá-la várias vezes, mesmo durante o recreio exterior onde se dirigiram à díade pedindo que esta as acompanhasse enquanto cantavam. Anteriormente fora realizado um grande cartaz, reunindo toda a avaliação do projeto, através de registos das crianças, especialmente, desenhos e algumas palavras escritas, relativos ao que mais gostaram de fazer/aprender/descobrir no projeto desenvolvido. Com este procedimento, as crianças elaboraram narrativas das aprendizagens construídas que permitiram, quer a si mesmas quer ao par pedagógico, documentar e avaliar o desempenho individual e coletivo do grupo e da díade, de modo reflexivo (Vasconcelos et al., 2011).

O cartaz englobou uma fotografia da maquete e a letra da música final, a que se juntou o livro “10 razões para gostares de tartarugas” disponibilizado para consulta. Finalizado o cartaz, foram distribuídas tarefas, relativas ao que cada criança iria apresentar do projeto. Paralelamente, preparou-se a sala para receber a comunidade escolar (cf. figura 15), sendo que em cada “visita” o Grupo 1 explicava, brevemente o projeto, a maquete e o livro, concluindo a apresentação com a música. As crianças demonstraram-se entusiasmadas, divertidas e genuinamente felizes por dar a conhecer o seu projeto. Verificou-se orgulho por

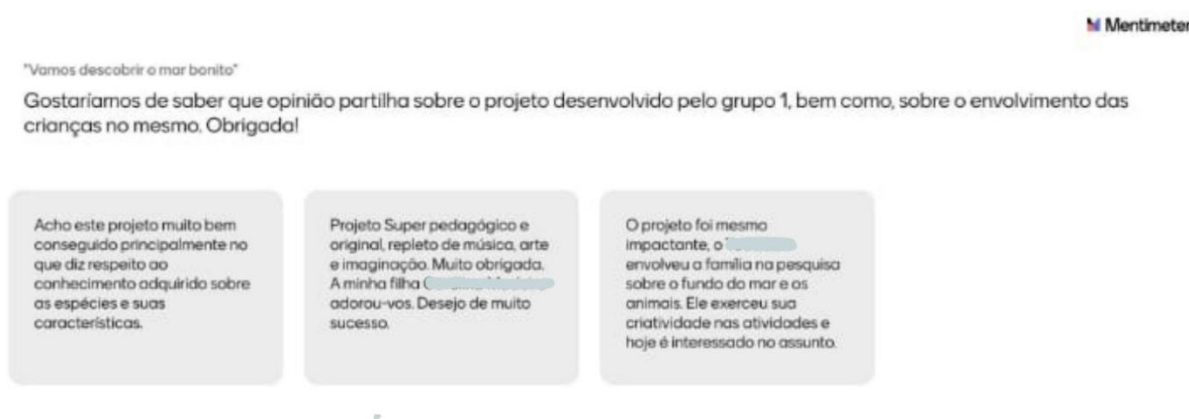
parte do grupo, ao demonstrar que estava realmente envolvido e que sabia explicar até os pormenores mais pequenos, como por exemplo, o porquê da existência de duas tonalidades de areia, que resultaram de duas experiências distintas, ou seja, da utilização de diferentes materiais. Respeitando a vontade das crianças em mostrar as suas conquistas aos pais, foi gravado um vídeo em que estas cantaram a sua música junto da produção final (Figura 15).

Figura 15
Divulgação do Projeto



Por fim, o vídeo foi enviado para todas as famílias das crianças do Grupo 1, juntamente com um pequeno questionário produzido na plataforma *Mentimeter* em que era pedido às famílias um feedback sobre o projeto e o envolvimento das crianças. Deste, resultaram algumas partilhas enriquecedoras, como observável na figura 16.

Figura 16
Feedback das Famílias



As famílias foram envolvidas ao longo de todo o projeto, tendo em conta que a comunicação entre pais e profissionais fortalece o estabelecimento de relações saudáveis, de sentimentos de pertença e de bem-estar de todos os envolvidos, levando o feedback a assumir, também um papel importante no desempenho dos profissionais, ao proporcionar informações promotoras da melhoria de práticas (Mata & Pedro, 2021).

Assim, afirma-se que a PES na EPE possibilitou experienciar práticas pedagógicas centradas na criança como agente autónomo e ativamente envolvido no seu processo de aprendizagem. A

contínua articulação entre a teoria e a prática consolidou a importância de escutar a criança e de partir dos seus interesses para dar resposta às suas dificuldades, assegurando a construção de aprendizagens significativas, de forma motivadora e lúdico-pedagógica.

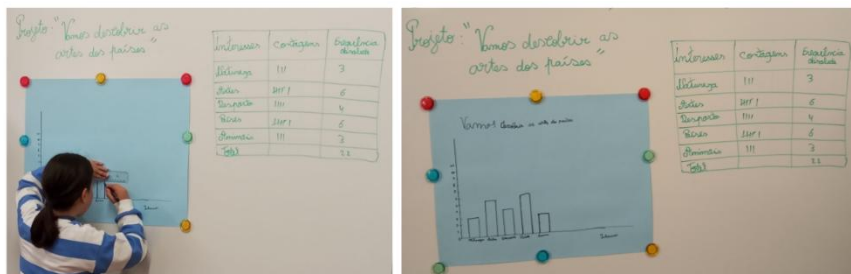
3.2. AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no contexto do 1.º CEB foi essencial para o desenvolvimento de competências profissionais e pedagógicas ajustadas às exigências do respetivo nível de ensino. À semelhança do ocorrido na valência da EPE, as duas primeiras semanas em contexto de sala de aula destinaram-se à observação das características e dinâmicas da turma, de metodologias e estratégias adotadas pela professora titular e das características dos alunos. O período de observação permitiu que a díade identificasse determinados interesses e necessidades, permitindo a planificação e implementação de práticas pedagógicas promotoras da participação ativa dos alunos.

Uma das curiosidades que mais se destacou entre os alunos foi o interesse conhecer as tradições dos países de origem dos pais de alguns colegas, nomeadamente da Polónia, do Brasil e da África do Sul. Durante as interações dos alunos registaram-se questões como: “Qual o prato de comida que mais gostas na Polónia? E o que menos gostas?”; “Como se diz estas palavra em polaco?”; “No Brasil as palavras são todas iguais às de Portugal?”; “Na África do Sul fala-se inglês?”. Estes diálogos evidenciaram a curiosidade dos alunos, demonstrando a importância de valorizar a diversidade cultural. É essencial potenciar a construção de uma identidade cultural, social e pessoal sensível ao reconhecimento e respeito pelos diferentes costumes de outras culturas e regiões, pois desta forma, contribui-se para a criação de uma escola inclusiva que “agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.13). De acordo com o PASEO, a escolaridade visa não só a qualificação individual, mas também a cidadania democrática, pretendendo que os alunos, à saída da escolaridade obrigatória, valorizem “respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.15). Deste modo, estabeleceu-se um diálogo com os alunos,

identificando os seus interesses que, posteriormente foram organizados numa tabela de frequência absoluta e representados através de um gráfico de barras (Figura 17).

Figura 17
Definição do Tema do Projeto



Este levantamento de ideias inicial levou à definição do tema e, posteriormente, ao título do projeto “Vamos Descobrir as Artes dos Países”. Estabelecido o tema, sortearam-se quatro continentes (Europa, Oceânia, América e Ásia) e a partir desses a turma selecionou oito países, sendo que cada grupo de três alunos ficou maioritariamente responsável pela pesquisa de um deles. Como mote de orientação do projeto, em grande grupo, construiu-se uma tabela concetual na plataforma *Lucidchart*, constituída pelas colunas “o que já sabemos”, “o que queremos descobrir”, “comovamos descobrir” e “como vamos divulgar” (Figura 18).

Figura 18
Tabela Concetual do Projeto

O que já sabemos	O que queremos descobrir	Como vamos descobrir	Como vamos divulgar
Os países só existem no planeta terra. Os continentes são grupos de países. Os países têm diferentes tamanhos. Os países têm diferentes horários. Têm uma alimentação diferente. Os países têm climas diferentes. A música é diferente em cada país. O vestuário é diferente. A forma de pintar é diferente.	Que alimentos comem-se nos países? A alimentação é igual em todos os países? Os calendários são iguais em todos os países? Quantos continentes existem? Que países fazem parte de cada continente? Quantos países há no mundo? Qual é a língua que se fala em cada país? As pessoas são diferentes? Há animais diferentes? Que países estão envolvidos na guerra? Quais são os países mais ricos? Como é que as pessoas se vestem? As estações do ano são diferentes? Qual é o país em que está o dia todo escuro?	Através da pesquisa no computador, livros, mapas.	Fazer bandeiras; fazer quadros, desenhos, fazer factos, poemas, livros, mostrar músicas. Mímica, dramatizar. A quem vamos mostrar? à família, às outras turmas, aos professores.

A elaboração da tabela garantiu que os interesses dos alunos fossem registados e respondidos ao longo do projeto. Finalizada a primeira fase da MTP, iniciou-se a etapa de pesquisa que

envolveu aspetos como o clima, a fauna, a língua, a bandeira, as artes e as manifestações culturais de cada país.

A sequência de atividades promotoras do conhecimento da gastronomia típica dos países iniciou-se com a audição do conto “O Pão de Ló” de Ilona Bastos, apresentada no canal de YouTube “A Sala do Girassol” (2020), que visou motivar a turma para o tema a explorar. Após um breve diálogo sobre o pão de ló ser um alimento típico de Portugal, bem como vários outros alimentos, procedeu-se à realização de uma tarefa de matemática relacionada com o conto, para o qual os alunos se organizaram em pares e resolveram os desafios matemáticos, relacionados com estratégias de cálculo, com base no Método da Aprendizagem Cooperativa “Verificação em Pares”. A adoção desta técnica promoveu a entreajuda, a cooperação e o espírito de equipa, proporcionando que cada aluno desempenhasse o papel de solucionador e de incentivador (Silva et al., 2018). Numa fase posterior, os alunos foram desafiados a explorar a gastronomia de outros países, articulando a atividade com uma das questões da tabela concetual. Em pequenos grupos, previamente definidos, os alunos recorreram aos computadores pessoais e a um guião orientador, realizando a pesquisa e recolha de informações relativas a entradas, sopas, pratos principais, sobremesas e bebidas típicas do país em questão. Os dados mais relevantes foram registados no guião orientador e com base na informação recolhida, cada grupo construiu um menu típico do país em estudo. Para encerrar o tema da gastronomia, os menus foram reunidos num cartaz afixado na sala e intitulado “A comida dos países 2FR1” (Figura 19).

Figura 19

Unidade de Aprendizagem sobre a Gastronomia dos Países



Cada grupo apresentou o seu menu à turma, promovendo a partilha de saberes e valorizando a diversidade cultural, bem como o sentimento de pertença. Esta Unidade de Aprendizagem (UA) potenciou o desenvolvimento de competências das áreas: de TIC, especificamente na utilização do computador como ferramenta de pesquisa (Direção-Geral da Educação, 2018d); de Matemática, a nível da resolução de problemas e estratégias de cálculo mental (Direção-

Geral da Educação, 2021); de Português, relativamente à leitura, interpretação e seleção de informações relevantes e à escrita de textos curtos com diferentes finalidades (Direção-Geral da Educação, 2018c); de Estudo do Meio, especialmente o reconhecimento da influência cultural de outros países (Direção-Geral da Educação, 2018b); e das Artes Visuais, ao integrar técnicas de expressão como a pintura e desenho, manifestando capacidades expressivas e criativas (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Relativamente à exploração do património cultural material, a sequência de atividades planificada em díade teve início com um desafio motivador designado “*Puzzle Cultural*”. As peças de um puzzle da ponte de D. Luís, monumento integrante do património português, foram escondidas pela sala de aula, para que a turma as encontrasse e encaixasse. Este momento inicial levou à identificação do tema da aula, incentivando a participação ativa dos alunos e promoveu o levantamento de conhecimentos prévios dos mesmos acerca do conceito de património, da sua classificação e da sua importância para a identidade de um país. Neste sentido, a partilha destes conhecimentos é importante, pois a identidade social e o sentimento de pertença são construídos com base nas vivências quotidianas, aprofundando-se essencialmente na escola, através da apropriação que cada aluno faz da aprendizagem da História (Pinto, 2019). A visualização de um vídeo explicativo, complementou a abordagem ao tema, distinguindo património cultural e natural, assim como património cultural material e imaterial. Este momento proporcionou o desenvolvimento de competências a nível da área de Estudo do Meio, nomeadamente o reconhecimento de bens comuns à humanidade (património) e a necessidade da sua preservação (Direção-Geral da Educação, 2018b). Como forma de clarificar os conceitos dialogados, realizou-se um jogo de associação na plataforma digital *Educaplay*, utilizando exemplos do património português. O jogo, para além de permitir mobilizar os conhecimentos da área de Estudo do Meio referidos, também promoveu a utilização de suportes digitais que potenciam a colaboração e o espírito de equipa (Direção-Geral da Educação, 2018d).

Numa fase posterior, através da Metodologia Rotação por Estações, os alunos pesquisaram monumentos identitários dos continentes em estudo. Esta é abordagem interdisciplinar que articula diferentes áreas do saber, permitindo o desenvolvimento de competências transversais por parte dos alunos (cf. Capítulo I). A metodologia em questão promove o

envolvimento e a motivação dos alunos, devido à diversidade de tarefas desenvolvidas em pequenos grupos (Nascimento & Ferreira, 2023). A sala de aula encontrava-se organizada em quatro estações temáticas, sendo que cada uma delas apresentava uma imagem, uma legenda com curiosidades ou características e um desafio correspondente a um monumento de determinado continente (Figura 20).

Figura 20

Monumentos do Mundo através da Rotação por Estações



Durante a dinâmica, recorreu-se à plataforma *classroomscreen* para usufruir do controlo de barulho e para exibir a contagem dos 15 minutos estabelecidos para cada estação, sendo que ao integrar ferramentas digitais em contextos pedagógicos, potencia-se o êxito dos processos cognitivos, bem como da aprendizagem (Silva & Graça, 2023).

Desta forma, na estação "Zoom no Mundo", destinada à Europa, propôs-se aos alunos que realizassem uma visita virtual à Torre Eiffel, através da ferramenta digital *Google Earth*, promovendo o desenvolvimento de competências da área das TIC, como utilizar o computador como apoio ao processo de pesquisa, pensar em palavras-chave para localizar informação digital e identificar as funcionalidades de ferramentas de pesquisa online (Direção-Geral da Educação, 2018d). Uma outra estação designava-se "A Geometria nos Palcos", relativa à Oceânia, que instigava à descoberta de diferentes elementos geométricos presentes na arquitetura exterior da Ópera de Sydney, envolvendo as AE de Matemática, especialmente reconhecer e descrever as características dos sólidos, distinguir poliedros e não poliedros, classificar figuras planas de acordo com as suas características, identificando os polígonos e não polígonos e reconhecer ângulos retos (Direção-Geral da Educação, 2021). Já a terceira estação "Palavras que Pintam", referente à Ásia, desafiava a elaboração de um texto descritivo acerca do Castelo de Himeji do Japão, procurando desenvolver competências relativamente a este tipo de texto e à escrita coerente, recorrendo a elementos de

concordância entre constituintes, articulando segmentos através do uso de elementos gramaticais e pontuando as frases corretamente (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Na última estação “Mãos à Obra”, alusivo à América, sugeria a representação tridimensional da Torre CN, recorrendo à plasticina, desenvolvendo competências ao nível das AE de Educação Artística, ao explorarem as possibilidades expressivas de materiais e diferentes técnicas, manifestando capacidades expressivas e criativas (Direção-Geral da Educação, 2018a). É importante realçar que cada aluno se fez acompanhar de um guião orientador, na qual registou o resultado dos desafios propostos, apesar da dinâmica se desenvolver em pequenos grupos. Para além disso, de modo a promover o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e a assegurar a participação ativa de todos os integrantes, todos os grupos distribuíram papéis pelos seus elementos, nomeadamente: porta-voz; o gestor de tempo; o responsável por ler os desafios; o responsável por registar as respostas; o guardião do silêncio; e o mediador (Fatareli et al., 2010).

Após a rotação por estações, os resultados dos desafios foram partilhados em grande grupo e como encerramento da atividade, os alunos foram desafiados a criar um slogan alusivo à importância da preservação do património. Deste desafio resultou: “Preservar é cuidar e respeitar. Respeita o esforço dos nossos antepassados”. Deste modo, a interdisciplinaridade presente na atividade desenvolvida permitiu o desenvolvimento de competências. Entre elas destaca-se na área de Estudo do Meio, a sensibilização dos alunos para as influências culturais de outros países e ao promover o diálogo, a negociação e o trabalho cooperativo (Direção-Geral da Educação, 2018b); de TIC ao promover a utilização do computador como ferramenta de pesquisa, valorizando o potencial do digital para uma melhor compreensão do mundo (Direção-Geral da Educação, 2018d); de Matemática, pois, foram potenciadas competências de geometria e medida (Direção-Geral da Educação, 2021); de Português, especialmente a nível do desenvolvimento da escrita e da interpretação de textos (Direção-Geral da Educação, 2018c); e de Expressões Artísticas, ao integrarem diferentes técnicas de expressão plástica, valorizando a criatividade e as manifestações artísticas e culturais do mundo (Direção-Geral da Educação, 2018a).

A possível diferença ou semelhança entre os trajes típicos dos diferentes países, também, foi uma das questões que os alunos destacaram na tabela conceitual do projeto. A sequência de atividades referente a este tema, iniciou-se com o desafio “Traje Típico às Cegas” em que cada um utilizou uma folha branca dobrada em três partes numeradas (1, 2, 3). A proposta era desenhar, em cada parte da folha, uma secção de um personagem com roupa tradicional portuguesa. Todos começaram por ter um minuto para desenhar uma cabeça com um penteado ou acessório típico, de seguida passaram a folha ao colega do lado, fazendo com que todos recebessem um novo papel, onde desenharam o tronco do personagem com roupas tradicionais. Novamente, passaram o papel ao colega do lado e todos desenharam, na terceira parte, as pernas e os pés de um personagem. No final, abriram os desenhos, simultaneamente, partilhando os resultados entre si e debatendo a combinação dos elementos, bem como de que região de Portugal poderiam pertencer as roupas desenhadas. Um diálogo em grande grupo interligou este momento com a visualização e análise de imagens de trajes típicos de Portugal, que permitiu aprofundar o conhecimento sobre a diversidade de cores, padrões e tecidos dos trajes, situando-os geograficamente. Um dos trajes analisados, especificamente, as saias do Minho permitiram a observação de padrões decorativos que introduziu a resolução de uma tarefa matemática sobre sequências e regularidades.

Numa fase posterior, recorreu-se ao Método de Jigsaw I, alargando a pesquisa aos trajes dos países em estudo (Figura 21).

Figura 21

Trajes Típicos dos Países com base no Método de Jigsaw I



A turma encontrava-se organizada em quatro grupos base de seis elementos, sendo que cada grupo ficou responsável por investigar dois países do respetivo continente. Recorreu-se, novamente, à distribuição de papéis, assegurando o contributo de todos e, posteriormente,

cada aluno recebeu uma peça do puzzle com a informação relativa a um aspeto do traje a estudar (nome e descrição geral; história e origem; materiais; técnicas de confeção; significado cultural e preservação; curiosidades). Após uma leitura silenciosa da informação escrita nas peças, formaram-se os grupos de peritos, na qual os alunos com peças da mesma cor se reuniram, analisando e interpretando a informação cooperativamente. A informação mais relevante que resultou dessa análise foi registada, por cada aluno, num guião orientador e partilhada após o regresso aos grupos base, permitindo reconstruir a visão global dos trajes em estudo. Deste modo, o Método de Jigsaw I, possibilitou a integração em dois grupos de trabalho durante a mesma atividade e permitiu que todos os alunos se tornassem peritos numa parte da matéria que ensinaram aos restantes colegas do grupo de origem sobre a temática em estudo (Silva et al., 2018).

Com base na reunião da informação analisada, cada grupo criou um cartaz composto por um título, ilustrações dos dois trajes e uma decoração livre (Figura 22).

Figura 22

Cartazes dos Trajes Típicos dos Países



Os cartazes foram apresentados em grande grupo, em que os alunos identificaram a representação de materiais, padrões e adereços, evidenciando a diversidade cultural e validando a perspectiva de que os alunos são “capazes de ensinar-se mutuamente” e de potenciar o sucesso uns dos outros (Silva et al., 2018, p.16). A sequência de atividades encerrou-se com uma reflexão em grande grupo acerca do método de trabalho utilizado, das semelhanças e diferenças encontradas nos trajes, bem como das curiosidades que mais se destacaram. Entre as opiniões dos alunos realça-se: “A curiosidade foi na Nova Zelândia usarem penas de animais nos trajes” (aluno M.); “Os trajes de França e Itália são os mais parecidos e são parecidos com os de Portugal” (aluno P.).

Desta forma, procurou-se promover o desenvolvimento de diversas competências a nível: do Estudo do Meio, relativamente ao reconhecimento de costumes, da valorização do património e da diversidade cultural (Direção-Geral da Educação, 2018b); de Matemática, no domínio da geometria e medida, através da identificação e criação de sequências (Direção-Geral da Educação, 2021); do Português, nomeadamente a nível da oralidade, leitura, interpretação e retenção da informação mais relevante (Direção-Geral da Educação, 2018c); e de Educação Artística, através de ilustrações com representação de diferentes cores, padrões e texturas (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Destacar, ainda, subordinado ao tema das festividades, a UA que teve início com um desafio motivador em que os alunos tiveram de ordenar as palavras baralhadas de uma quadra de São João. Este momento teve como principal objetivo introduzir de forma lúdica o tema a abordar, despertando a curiosidade dos alunos. Após um diálogo sobre as palavras-chave da quadra (São João, sardinhas na brasa, festa e dança) seguiu-se a partilha dos alunos, em grande grupo, sobre as festas tradicionais das suas regiões. É de realçar que os alunos tinham sido convidados, previamente, a realizar uma pesquisa com as famílias, referente a uma festa tradicional da sua localidade. A proposta solicitou que as famílias contribuíssem para a pesquisa do projeto em desenvolvimento, participando no processo educativo da turma ao enriquecer a variedade de tradições regionais partilhadas (Cardona et al., 2021). O momento de partilha promoveu o desenvolvimento de competências a nível da expressão oral, da escuta ativa e da valorização do património cultural.

A partilha permitiu começar pelo que é familiar para as crianças e avançar para a exploração do mundo, conforme a didática do Estudo do Meio. Neste sentido, a turma foi desafiada a descobrir festividades dos países em estudo, recorrendo à metodologia ativa da Gamificação que compreende a utilização de elementos do jogo com a intenção de agilizar a aprendizagem, através da resolução de problemas ou desafios. Utilizou-se a Gamificação, através de uma abordagem pedagógica inspirada no *Escape Room* Educativo que permite mobilizar os conteúdos curriculares por meio de enigmas criativos e envolventes (Graça, 2024; Moura & Santos, 2020).

A atividade foi realizada em grande grupo e guiada por um suporte digital, criado na plataforma Genially, projetado no quadro. Esta iniciou-se com a leitura de uma carta que apresentou a missão à turma: recuperar as páginas do “Livro Mágico das Festas” perdidas pelo “Museu das Artes”, pois sem o livro não seria possível reabrir a exposição “As Festas do Mundo”. Assim, a carta apresentou uma narrativa condutora e envolvente que motivou a resolução de oito desafios, que articulavam diferentes áreas de conteúdo, sendo que cada um deles estava relacionado com uma festividade de um dos países em questão. A área do Estudo do Meio foi transversal a toda a atividade, uma vez que promovia o reconhecimento das influências de outros países e culturas, nomeadamente, nas festividades e consequentemente na música e vestuários (Direção-Geral da Educação, 2018b). Também, a área das TIC esteve envolvida, pois a turma esteve sempre em contacto com o suporte digital, o que lhe permitiu identificar as potencialidades do mesmo para apoiar o processo de aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2018d) (Figura 23).

Figura 23

Escape Room Educativo sobre as Festividades



O desenvolvimento de competências da área de Português esteve especialmente presente nos desafios: do “Carnaval de Nice” (França), em que os alunos leram e interpretaram um texto informativo sobre a respetiva festividade; do “Carnaval de Veneza” (Itália), que consistia em identificar e classificar palavras quanto à sua classe gramatical; da “Matariki” (Nova Zelândia), que se baseava na ordenação de frases que descreviam as etapas da celebração do povo maori; e do “Hanami” (Japão), que integrava a substituição de expressões nominais e nomes próprios por pronomes pessoais, potenciando o desenvolvimento de competências de coesão textual (Direção-Geral da Educação, 2018c). Já a área da Matemática estava essencialmente presente nos desafios: do “Dia da Austrália”, que propunha a resolução de um enigma matemático que articulava estratégias de cálculo de adição e subtração; do “Dia do

Canadá”, que exigia a mobilização de conceitos matemáticos sobre comparação de frações e resolução de problemas; e do “Festival Janadriyah” (Arábia Saudita), que também envolvia a resolução de problemas matemáticos (Direção-Geral da Educação, 2021).

É de realçar que cada aluno tinha um guião que acompanhava a missão e onde registavam a resolução dos desafios, sendo que só poderiam avançar para o seguinte após a validação coletiva no suporte digital. Além disso, cada grupo de alunos recebeu um exemplar do “Livro Mágico das Festas” com espaços em branco que seriam preenchidos, à medida que iam avançando nas etapas da missão. Os alunos colaboraram entre si e assumiram um papel ativo e autónomo em toda a atividade, uma vez que, de forma rotativa, exploraram o suporte digital através do computador e do quadro interativo, abrindo as pistas visuais e escritas, validando os desafios e avançando as etapas. Concluídos todos os desafios com sucesso, a turma recebeu uma carta de parabéns, encerrando a narrativa que acompanhou toda a dinâmica. Posteriormente foram convidados a refletir, em grande grupo, sobre as novas aprendizagens e a dinâmica da aula, desenvolvendo o pensamento crítico ao consolidar conhecimentos e valorizando a diversidade cultural. É de realçar que ao longo do projeto foram dinamizadas diferentes atividades de expressão motora, integradas nos diferentes temas abordados, valorizando o interesse da turma pelo desporto.

Para a última fase da MTP, a “divulgação e avaliação”, a turma preparou uma exposição interativa de modo a partilhar com o intuito de partilhar com a comunidade escolar os conhecimentos construídos ao longo do projeto. Para isso, dividiram a sala em quatro bancas, sendo que cada uma representava um dos continentes explorados e eram identificadas pelo respetivo nome e por uma grande ilustração de um monumento emblemático (Figura 24).

Figura 24

As Bancas dos Países



Em cada banca, as descobertas realizadas foram apresentadas através de desafios idealizados pelos próprios alunos. A “Banca da Gastronomia dos Continentes”, dedicada ao continente europeu e representada pela Torre Eiffel, propôs a reprodução de alimentos em plasticina, para as crianças da EPE e um jogo de correspondência entre imagens de pratos típicos e países, para as turmas do 1.º CEB, que após a cada associação correta, o público podia degustar um alimento característico. A banca “Oceania Stars”, ilustrada pela Opera de Sydney, iniciou com a apresentação de uma coreografia tradicional da Nova Zelândia, realizada pelos alunos da turma, convidando o público a participar. De seguida, os convidados eram desafiados a identificar instrumentos musicais presentes nas músicas tradicionais dos diferentes países, com o auxílio de ilustrações criadas pelos alunos. A banca da Ásia, “Castelo dos Trajes”, representada pelo Castelo Himeji, apresentou um jogo de associação entre texturas, padrões e materiais e os trajes correspondentes, propondo também a criação de acessórios ou produção dos trajes, utilizando os materiais disponibilizados. Já a América, ilustrada pela “Banca das Adivinhas dos Países” e simbolizada pela Torre CN, desafiou o público a desvendar adivinhas sobre festividades dos diferentes países, complementadas com a exibição de pequenos vídeos ilustrativos. Contudo os grupos da EPE, apenas selecionavam a bandeira que queriam e visualizavam o vídeo relativo à festa desse país. Após a passagem pelas bancas, a turma apresentou uma música de encerramento, com letra original, realçando o gosto em partilhar o seu projeto (Figura 25).

Figura 25

A Divulgação à Comunidade Escolar



Como forma de agradecimento, cada turma recebeu uma pequena lembrança, um barco ou avião de origami, acompanhado por uma mensagem de agradecimento. Ao longo das pesquisas, a turma foi construindo um livro que documentou todo o percurso, que combinou tecnologias analógicas e digitais, uma vez que determinadas partes foram escritas e ilustradas à mão, enquanto outros textos foram redigidos no computador. No entanto, as secções físicas foram digitalizadas, reunindo todas as descobertas num registo digital. Como forma de concluir o processo de divulgação partilhou-se um vídeo com as famílias, que compilou o livro e alguns momentos da divulgação, permitindo a apreciação do resultado.

Para concluir, na última fase do projeto foi aplicada a Técnica de Avaliação Formativa “Eu costumava pensar...mas agora eu sei...”, potenciando a reflexão e comparação entre as ideias que os alunos tinham no início do projeto e as que possuíam no fim do mesmo (Lopes & Silva, 2020). Entre as várias partilhas destacam-se: “Eu costumava pensar como são as culturas dos países. Mas agora sei mais do que esperava aprender” (Aluno A.); “Eu costumava pensar como era o Japão. Mas agora sei que o Castelo Himeji é no Japão” (Aluno S.). Paralelamente, todos os alunos receberam um certificado de participação, como forma de reconhecimento do seu envolvimento e contributo ao longo de todo o projeto (Figura 26).

Figura 26

Avaliação do Projeto “Vamos descobrir as artes dos países”



Assim, é possível afirmar que a PES no 1º CEB foi promotora do desenvolvimento de diversificadas práticas pedagógicas que colocaram o aluno no centro da aprendizagem, garantindo a sua participação ativa. A articulação entre a teoria e a prática permitiu experienciar metodologias ativas e contribuir para uma aprendizagem mais significativa, que parte sempre dos interesses das crianças até dar resposta às suas necessidades, de forma motivadora.

METARREFLEXÃO

Concluída esta etapa formativa é possível afirmar que a PES gerou a oportunidade de articular a teoria com a prática, ampliando a consolidação dos conhecimentos pedagógicos e didáticos construídos ao longo da formação de forma a integrá-los significativamente nos contextos de educação. Esta experiência caracterizou-se pelo nível de exigência, mas também pelo enriquecimento que ofereceu à mestranda, profissional e pessoalmente.

Entre diferentes desafios destacou-se a dificuldade na gestão do tempo das planificações da valência do 1.º CEB. Contudo, os erros e as dificuldades são geradores de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de capacidades de observação, reflexão e análise fundamentadas, que permitiu uma melhoria visível ao longo das planificações da díade. Uma das alegrias vividas ao longo do percurso foi este progresso visível no desempenho da díade, tanto a nível do trabalho cooperativo como do ajuste de estratégias e metodologias quando necessário, pois o principal objetivo foi sempre envolver e motivar os alunos, focando a aprendizagem neles próprios, tal como defendido por Freire (2009 citado por Morán, 2015). Para além desta, a alegria de testemunhar a participação ativa das crianças, os seus progressos visíveis e o seu envolvimento com entusiasmo, curiosidade e felicidade em descobrir e conquistar, reforçou a certeza da escolha desta profissão.

O facto de toda a intervenção ser realizada em díade, conjuntamente com as professoras cooperantes e as orientadoras institucionais potenciou o desenvolvimento profissional, através da triangulação de perspetivas e análises críticas, uma vez que um docente aprende com a sua prática, devendo refletir sobre ela, da mesma forma que deve refletir sobre o que aprende ao longo da sua prática (Carvalho, 2022).

A PES permitiu a exploração de diferentes recursos, estratégias e metodologias que assegurassem uma prática intencional e significativa. A organização das atividades, durante a intervenção em ambas as valências, foi sustentada pela Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo sido complementada por diferentes metodologias ativas, modelos pedagógicos, métodos e estratégias. No contexto da EPE, a MTP surgiu aliada ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, tendo em conta que a educadora cooperante se inspirava nos

princípios orientadores do respetivo modelo, valorizando a participação ativa, a cooperação, o envolvimento em processos de negociação e a autonomia e responsabilidade das crianças. No 1.º CEB, a MTP articulou-se com a Aprendizagem Cooperativa, promovendo a construção colaborativa do conhecimento. A par destas foram mobilizadas estratégias de metodologias ativas, nomeadamente a Rotação por Estações e o Método de Jigsaw I, evidenciando a aprendizagem significativa capaz de estimular a curiosidade dos alunos e de potenciar o desenvolvimento de competências transversais, através da articulação entre diferentes áreas do conhecimento (Nascimento & Ferreira, 2023). Desta forma, é possível refletir que sempre se procurou colocar a criança no centro do processo educativo, assegurando que ambos os projetos emergiram dos interesses das mesmas, para posteriormente dar resposta às suas necessidades, garantindo a participação ativa de todas.

Perante uma habilitação profissional com perfil duplo, valoriza-se a responsabilidade de assegurar uma transição harmoniosa entre a EPE e o 1.º CEB, bem como o respeito pelas especificidades de cada valência. Para tal, é necessário praticar uma pedagogia articulada, sensível e com um compromisso ético, humano e consciente, garantindo que tanto as transições como todo o processo educativo da criança são vividos de forma generativa e promotora de crescimento e aprendizagem (Formosinho et al., 2016).

Ao longo da PES, foram vivenciados inúmeros momentos gratificantes, embora também tenha sido um percurso marcado por desafios que despertaram algumas incertezas e dificuldades próprias do processo de formação profissional. No entanto, estes momentos foram essenciais para o crescimento profissional e pessoal da educadora/professora-estagiária. Neste sentido tornou-se significativo lembrar a noção de resiliência como uma competência essencial no percurso docente, que consiste “na propensão para enfrentar desafios em aprendizagens cujo resultado é incerto, persistir na aprendizagem apesar de uma confusão ou frustração momentâneas e recuperar de dificuldades ou fracassos para se voltar a dedicar à tarefa de aprender” (Carr & Claxton, 2002 citados por Folque, 2018, p.83). Assim, o compromisso com a aprendizagem e o gosto pela educação predominaram e revigoraram a confiança no processo contínuo de aprendizagem e a certeza da escolha profissional.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantara, E., Cecília, A., Ribeiro, A., Panizzi, C., Natividade, P., Custódio, F., Mactavisch, F., Gomes, G., Paiva, G., Rodrigo, H., Cristian, J., Magalhães, J., Sobral, J., Leoncio, L., Merçom, L., Paschoeto, C., Murta, M., Gomes, M., Alcantara, N., Alcantara, N., Lúcio, P., Teixeira, R., Alves, R., Jorge, R., Rosenclever, R., Assis, T., Sérgio, T., Bitencourt, W., Teixeira, W. (2020). *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de utilização de Metodologias ativas*. E. F. S https://www3.ugb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia_De_Metodologias_Ativas.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa na Educação*. (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/71/192/287-1>
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar* (1ª ed.). Mcgraw Hill Companies
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar* (2ª ed.). Artmed Editora.
- Bilória, J. & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe Online*, VI(6), 1-7. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 4(1), 53-73. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/43855/1/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf

- Carvalho, A., Moura, A., Marques, C., Guimarães, D., Santos, I. & Araújo, I. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Carvalho, C. (2018). A Diferenciação Pedagógica e Curricular na Voz dos Docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. (18), 57-88. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/3454-Artigo-7088-1-10-20191218%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/3454-Artigo-7088-1-10-20191218%20(3).pdf)
- Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação: conceção, metodologia e aplicação. In A. Rosado, C. Colaco, & I. Mesquita (Eds.), *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto* (101-125). Edições FMH https://www.researchgate.net/publication/257222183_Investigacao-acao_concecao_metodologia_e_aplicacao
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para construção de uma prática inclusiva. *Revista UIIPS*. 5(1), 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia referencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. (6 ed.) Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4 ed). Porto Editora.
- Fatarelli, I., Ferreira, L., Ferreira, J., & Queiroz, S. (2010). Método cooperativo de aprendizagem Jigsaw no ensino de cinética química. *Química Nova na Escola*, 32(3), 161-168. http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_3/05-RSA-7309_novo.pdf
- Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatorio (OBS*) Journal*, (8), 77-96.
https://www.researchgate.net/publication/268001006_O_papel_das_novas_tecnologias_na_construcao_da_cidadania_a_plataforma_Moodle_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M; Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, 6(3), 13-34.
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>
- Fonseca, K.H.O. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
<https://revistaonisciencia.com/wpcontent/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pd>
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F. & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. (1 ed). Porto Editora.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo e educação – teoria, perspectivas e práticas*. Instituto Piaget.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- González, P. F. (2002). O Movimento da Escola Moderna-Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 192-195. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/649>
- Graça, V. (2024). O uso do escape room educativo para a aprendizagem de Português: uma experiência pedagógica com uma turma do 2.ºCEB. *Revista de Educação a Distância e eLearning*, 7(2), 01-15. https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/36859
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação pedagógica: da teoria à prática*. Cadernos de investigação aplicada. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/8af8e7c2-6a6c-406a-ad4b-26ef4eb45f68/content>
- Issler, M. (2016). O brincar na educação infantil: brincar: reflexões teóricas e pedagógicas. *Anais III CONEDU*, (1), 01-08. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID8426_18082016125937.pdf
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projeto.pdf
- Lebrum, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos.

- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. Dias & C. Loureiro (Eds.), *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 10-26. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.157>
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Martins, E. (2004). *A Historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5272>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias- Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação(DGE).
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 1645-1774. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6582>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/09/Estrat%C3%A9gia_Cidadania_Original.pdf
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. Sousa & O. Morales (Eds.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

- Moura, A. & Santos, I. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In A. Carvalho (Ed.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação (107-115)*. Ministério da Educação/DGE https://www.researchgate.net/publication/343980448_Escape_Room_Educativo_reinventar_ambientes_de_aprendizagem
- Nascimento, M. & Ferreira, C. (2023). Aplicação da metodologia ativa “Rotação por Estações” como ferramenta pedagógica nas aulas de língua inglesa. *Id on Line Revista de Psicologia*. 17(69), 43-55. <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3900/5940>
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*, (141-159), Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia- em- Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wpcontent/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira, F., Bôto, A., Silva, S. & Cavalcante, M. (2013). *A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia*. Anais V FIBED. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf
- Pádua, G. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*. (2), 22-35. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12586689/a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget-gelson-luiz->
- Pintassilgo, J. (2014). A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), 13-19. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/A_Educacao_em_tempos_de_Revolucao_nos_40_anos_da_R.pdf

- Pinto, M. H. (2019). O Patrimônio Cultural no Ensino de História: entre teoria e prática. *Fronteiras*, 21(38), 10–28.
<https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/11478/5613>
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário-para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República de Portugal.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Silva, C. & Graça, V. (2023). *Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB*. In A. Santiago, A. Gonçalves, M. Marques & M. Bento (Eds.), Livro de atas do VII Encontro de Investigação e Práticas em Educação (176-188). Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.
- Silva, C. (2001). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
<https://core.ac.uk/download/154274787.pdf>
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sobral, S. & Ribeiro, S. (2022). *A importância do brincar na educação infantil—a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Kishimoto*. Conedu VI congresso nacional de educação.
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID5921_19052019094030.pdf
- Terçariol, A., Barros, D., Ikeshojt, E., Gitahy, R. & Lasakoswitsc, R. (2022). *Tecnologias digitais, robótica e pensamento computacional: formação, pesquisa e práticas colaborativas na educação básica*. Pimenta Cultural.

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/13006/1/eBook_tecnologias-digitais.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

REFERÊNCIAS NORMATIVAS E LEGAIS

Agrupamento de Escolas de Valadares (2021/25). *Projeto A Escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida*. Vila Nova de Gaia: Agrupamento de Escolas de Valadares.

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a Unicef. Edição Revista. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

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

Decreto-Lei n.º 241/2001, do Ministério da Educação (2001). *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º201/2001, Série I- A de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 43/2007, do Ministério da Educação (2007). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 38, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei n.º 54/2018, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2016-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º6605-A/2021, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021). Diário da República n.º129/2021, Série II– 2021-07-06.
https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Documents/6605_A_2021.pdf

Despacho n.º6944-A/2018, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). Diário da República n.º138/2018, Série II– 2018-07-19.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística-Artes Visuais: 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 2.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português: 2.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018d). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação: 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática: 2.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2020). *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) – Relatório de acompanhamento, monitorização e avaliação: Ano Letivo 2019/2020*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2019_2020.pdf

Lei n.º 46/1986, do Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I Série n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/1973, da Presidência da República (1973). Diário do Governo n.º 173/1973- Série I - 1973-07-25. <https://files.dre.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º34/199, Série I- A de 1997-02-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-561219>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

Despacho n.º 14526/2024 do Gabinete do Ministro da Educação, Ciência e Inovação (2024). Diário da República n.º238 – Série II de 2024-12-09. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2024/12/238000000/0009200096.pdf>

Oliveira-Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, 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 de Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Projeto Curricular de Turma (2024-2025).

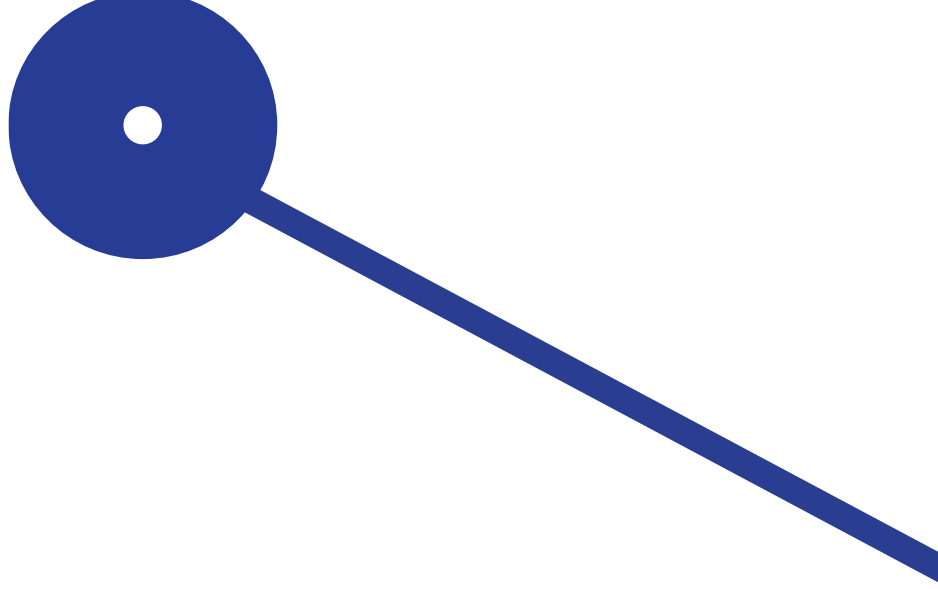
Unesco (2021). *Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um Novo Contrato Social para a Educação. Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação*.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



A Abordagem às Ciências pela Arte
Cátia Sofia Veiga Moreira