

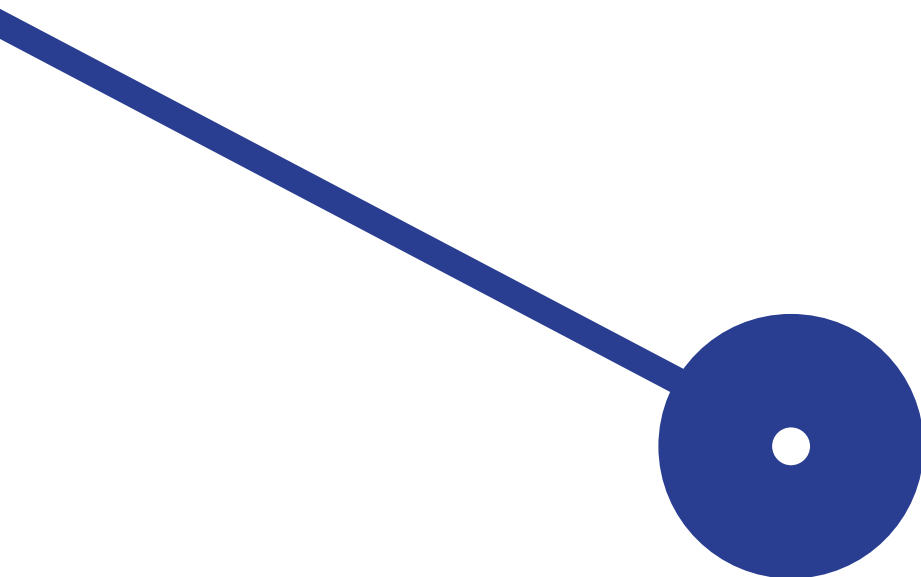
M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio

Beatriz Castrelo Pedroso

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Castrelo Pedroso

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Quadros Flores

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Castrelo Pedroso

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Quadros Flores

Porto, julho de 2023

Dedico este relatório a quem perdi antes de me ver conquistar esta etapa.

Avôzinho e Miguel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente à minha irmã, que é a minha alma gêmea e me acompanha e ajuda em todas as etapas da minha vida, sejam fáceis ou difíceis. Sei que posso sempre contar com ela.

Agradeço, em segundo lugar, aos meus pais, que sempre me apoiaram, mesmo quando pensei em desistir. Deixaram-me voar mas amparam-me sempre.

Um agradecimento especial à minha mãe que batalhou sempre para o meu sucesso e nunca me deixou baixar os braços, estando sempre pronta para me defender e proteger, mesmo que isso significasse obrigar-me a persistir.

Um grande agradecimento ao meu pai por ter sempre piadas prontas para animar o dia e nos momentos mais sérios, conseguir manter-se sereno e apoiar-me sempre.

Agradeço à Nani, por ser uma segunda mãe e por estar sempre pronta para largar tudo para me socorrer.

À Jéssica, minha parceira da docência, por ser a amiga que está sempre lá e que partilha e ajuda em tudo o que pode e até no que não pode.

Agradeço à minha família, avós e avôs, tios e tias, primos e primas, por serem tão compreensivos e ter sempre algo carinhoso a dizer.

Agradeço também a todos os meus amigos, que são poucos, mas que são importantes para mim e me foram aconselhando e apoiando ao longo desta jornada.

Um agradecimento geral e final a todos os que me apoiaram que me deram forças para continuar.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório é um documento vital no que é a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) e resulta da observação, participação e mobilização de conhecimentos inerentes à prática educativa em contexto de Pré-Escolar e depois de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório organiza-se de forma a que a sua leitura seja facilitada, dividindo-se em capítulos, que referem ambos os contextos separadamente, terminando com uma reflexão acerca da prática. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e legal, o segundo à contextualização dos centros de estágio, da turma e do grupo bem como o ambiente social que os rodeia, concluindo com a metodologia utilizada na duração da prática. Por fim, o terceiro capítulo, refere-se à explicação e análise das ações desenvolvidas na duração da PES. Assim sendo, o presente relatório espelha o processo formativo e a construção da identidade da mestranda enquanto futura docente.

O trabalho em díade facilitou a construção dos saberes promovendo o diálogo crítico e reflexivo na Prática Educativa Supervisionada, fomentando uma partilha de saberes e articulação de conhecimentos. A metodologia utilizada para o desenvolvimento de ações foi a Investigação-Ação (I-A) que permite a evolução da atitude crítica dos investigadores e permite um melhor progresso a nível do crescimento enquanto futuros docentes.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de perfil duplo, permitiu a construção de saberes nas duas valências educativas favorecendo a visão da transição educativa e articulação vertical no desenvolvimento holístico da criança. Assim, a PES, é uma mais-valia no que concerne à construção de saberes experienciais resultante da mobilização dos saberes científicos, técnicos, pedagógicos e da práxis.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Trabalho em díade; Investigação-Ação; Partilha de saberes.

ABSTRACT

This report is a vital document in what is the conclusion of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It was developed within the subject of Supervised Educational Practice and results from the observation, participation, and mobilization of knowledge inherent to Educational Practice in the context of Pre-School and then the 1st Cycle of Basic Education.

This report is organized so that reading it is facilitated, being divided into chapters, which refer to both contexts separately, ending with a reflection on the Practice. The first chapter refers to the theoretical and legal framework, the second to the contextualization of the internship centers, the class and group, as well as the social environment that surrounds them, finishing the chapter with the methodology used during the internship. Lastly, the third chapter refers to the explanation and analysis of the actions developed during the Supervised Educational Practice.

Working as a dyad helped with the construction of knowledge promoting critical e reflexive dialogue to the Practice, fostering wisdom and an articulation of knowledge. The methodology used for the development of actions was Action Research, which allowed the evolution of the researchers' critical attitude and allows for better progress in terms of growth as future teachers.

The Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of double profile allows the construction of knowledge in both educational valences favoring the educational transition and vertical articulation of the holistic development of the child. Thus, the Supervised Educational Practice is an asset in terms of experiential learning resulting from the mobilization of scientific, technical, pedagogical practical knowledge.

Keywords: Supervised Educational Practice; Dyad; Action Research; Articulation of knowledge

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema ilustrativo da abrangência de ação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, elaborado pela autora	5
Figura 2 – Exemplos de posicionamento das mesas e cadeiras nas salas, adaptado pela autora	11
Figura 3 - Esquema de Organização Geral do MEM - Modelos Curriculares para a Educação de Infância -Adaptado de Lídia Grave-Resendes	18
Figura 4 - Esquema explicativo sobre a aprendizagem cooperativa-realizado pela autora	29
Figura 5 - Imagens da sala de atividades	37
Figura 6 - Visão Geral da sala de aula/cartões das letras	44
Figura 7 - Horário da turma.....	45
Figura 8 - Grelha de Avaliação.....	49
Figura 9 - Imagem do livro O Nabo Gigante.....	51
Figura 10 - Mapa de projetos inserido na sala	52
Figura 11 - Exemplo da atividade de associação	53
Figura 12 - Imagem do livro O grande Livro dos Superpoderes.....	54
Figura 13 - Esquema explicativo acerca das atividades realizadas - realizado pela autora	57
Figura 14 - Votação para escolher o nome do projeto.....	64
Figura 15 - Parte do Padlet criado pela turma	65
Figura 16 - Parte do Padlet criado pela turma	66
Figura 17 - Exemplo de exercício realizado no Kahoot!	68
Figura 18 - Exercício das calças e camisolas.....	69
Figura 19 - Exercício dos berlindes	70
Figura 20 - Primeiro desafio relacionado com a senhora Filipa	72
Figura 21 - 2.º desafio relacionado com a senhora Filipa.....	73
Figura 22 - 4.º desafio relacionado com a senhora Filipa.....	74
Figura 23 - Instruções sobre o uso do computador I.....	76
Figura 24 - Instruções sobre como usar o computador II.....	76
Figura 25 - Instruções sobre como usar o computador III	77
Figura 26 - Tabela de rega criada pelos alunos	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho)	6
Tabela 2 - Enquadramento Geral (OCEPE, 2016)	13
Tabela 3 - Áreas de conteúdo (OCEPE, 2016)	14
Tabela 4 - Princípios do PASEO (PASEO, 2017)	20
Tabela 5 - Horário da sala de Educação Pré-Escolar	39
Tabela 6 - Autores e as suas propostas sobre a IA (Investigação-Ação – Metodologia preferencial nas práticas educativas, 2009).....	46

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

FUC – Ficha da Unidade Curricular

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA - Metodologia de Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	12
1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL DO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 19	
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	32
2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	32
2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	34
2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	41
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	45
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	50
3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR.....	50
3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 63	
REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86

INTRODUÇÃO

O presente relatório emerge da prática educativa contemplada na Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES). Esta UC está inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este mestrado possibilita a obtenção do título de mestre nas duas valências (docência em perfil duplo) educador e professor do 1º CEB.

Os objetivos da PES remetem ao desenvolvimento de saberes científicos, didáticos e pedagógicos e à construção do perfil de docente de forma a aumentar o nível de conhecimentos necessário para que professores e educadores sejam o mais bem sucedidos possível na transmissão de informação e acompanhamento das crianças seja qual for o ciclo educativo (Ficha da Unidade Curricular (FUC)).

No sentido de facilitar a leitura e interpretação do relatório, a sua construção baseou-se na organização sistemática de ideias e conceitos. Assim, o relatório inicia-se com a parte introdutória, referindo objetivos e ideias essenciais a construção do documento, seguindo depois para os capítulos. Estas três divisões estão bem delimitadas mas interligadas no sentido de melhorar e promover a articulação dos conteúdos por elas referidos.

O primeiro capítulo, “Enquadramento teórico e legal”, engloba as especificidades legais e os paradigmas dos níveis educativos da PES, estando dividido entre EPE, 1º CEB e a educação no seu global.

O segundo capítulo, “Caraterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação”, encontra-se dividido entre a caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar e a caracterização do contexto em 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como a metodologia utilizada durante a PES, a Investigação-Ação.

Por fim, o terceiro capítulo, “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, refere a ação desenvolvida na duração de ambos os contextos da PES e a sua análise. Durante esta análise encontrar-se-ão imagens, anexos e apêndices relacionados com a prática, assim como a reflexão final acerca da Prática Educativa Supervisionada.

A PES desenvolveu-se durante o ano letivo de 2021/2022 e iniciou no contexto de Educação Pré-Escolar, de outubro até janeiro, com um grupo cuja faixa etária está

compreendida entre os 3 e os 6 anos de idade. De março até maio, continuamos a PES numa turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A educação em Portugal é suportada por uma vasta coleção de artigos, leis, documentos normativos, tanto para a educação pré-escolar, como para o 1º Ciclo do Ensino Básico e todos os outros níveis de ensino. Ao longo dos anos, podem ser observadas mudanças em todo o quadro nacional e educacional. De acordo com as características e exigências do novo ambiente político, económico e social, o sistema educativo português tem vindo a sofrer várias reformas, provocando grandes mudanças na educação.

Importa então debruçarmo-nos sobre o papel da escola, uma vez que esta forma gerações, logo, dita o futuro de qualquer nação. Portanto, é necessário que exista um conjunto de documentos orientadores que assegurem uma ação continuada e minimamente conformada. É da responsabilidade da escola, desenvolver as seguintes áreas: cognitiva, social, emocional, ética e moral.

De modo a desenvolver aprendizagens atentas, existe, atualmente, uma necessidade urgente de se criar um currículo cognitivo na escola, de modo a que se possa fornecer à criança processos fundamentais para pensar, resolver problemas e desenvolver aprendizagens simbólicas, para que mais tarde num processo académico, não surjam dificuldades e bloqueios nas próximas aprendizagens. Um currículo cognitivo deve proporcionar à criança níveis de exigência cognitiva nas aprendizagens, nomeadamente ao nível da atenção, do processamento, da planificação e comunicação da informação (Almeida, 2010).

Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo em estádios e explicita que ao longo do desenvolvimento observam-se mudanças na inteligência do indivíduo e o mesmo passa por momentos de reestruturação e integração atingindo de seguida um novo estádio onde estas mudanças são absorvidas. Cada estádio é resultante do anterior e a cada um corresponde um sistema cognitivo específico, que determina todo o funcionamento do sujeito

Deste modo, podemos então falar de desenvolvimento cognitivo como sendo um processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento sobre o mundo e tudo o que os rodeia, ao longo da vida. E é desta forma, que ao falarmos em conhecimento ao longo da vida, nos referimos sobretudo, à ação a que estamos sujeitos de adaptação ao meio (Costa, 2012).

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional, podemos afirmar que se resume

nos processos desenvolvimentais do que são as competências sociais e emocionais das crianças e jovens, ampliando os seus conhecimentos, atitudes, escolhas e competências para que consigam formar ideias e opiniões de forma coerente e seguros de si mesmos. Devem também ser capazes de realizar e manter relações interpessoais que os tornem melhores indivíduos.

A ética e a moral devem ser vividas em todos os ambientes e espaços. Na escola, que é um desses ambiente e um desses espaços, os valores e regras devem ser transmitidos pelo pessoal docente e não docente e toda a comunidade envolvente à escola (Lima, 2003). A formação ética é assim um requerimento e assunto base no dia-a dia de uma escola ou instituição. É essencial que estes estudantes “tenham parte ativa na deliberação e no exercício de responsabilidades, na decisão comum e na intervenção prática” (Lima, 2003, p. 66). A educação moral na escola pode ser colocar os alunos em debate ético, de forma a que “por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o fórum de decisões práticas” (Goergen, 2001b, p. 147 citado por Lima, 2003, p.71)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986 (Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) foi um documento criado para organizar um conjunto de artigos que suportam a educação, os alunos e os docentes. A LBSE inclui 67 artigos distribuídos por 9 Capítulos, 3 Secções e 4 Subsecções.

Estes artigos tratam de informações como os diferentes níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior, e as suas especificidades.

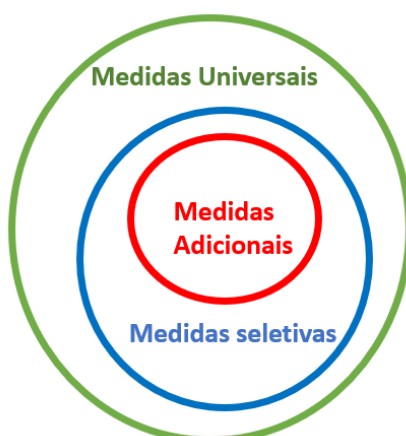
De acordo com a LSBE, de 1986 (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2º), o país e a educação que este promove têm princípios pelos quais se regem e que são essenciais ao funcionamento de todas as salas (de aprendizagem). Dentro destes princípios observamos o direito à educação e à cultura, a responsabilidade do Estado português em promover o ensino democratizado e garantir justiça e igualdade de oportunidades bem como responder às necessidades decorrentes das realidades sociais. Deverá também ser promovido o desenvolvimento do espírito crítico e democrático e o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos. Este DL (Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) pode ser complementado com o Decreto-Lei n.º 54/2018 que concerne as especificidades da educação especial (Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece princípios e normas que garantam a inclusão como um processo concebido para responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada aluno, aumentando a participação no processo de aprendizagem e na vida comunitária. Identifica medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, áreas curriculares específicas e recursos específicos que devem ser mobilizados para responder às necessidades educativas de cada criança e adolescente ao longo do percurso. Este DL aplica-se aos agrupamentos de escolas e outros, escolas profissionais e estabelecimentos de ensino pré-escolar e básico e secundário.

Estão também descritos neste Decreto-Lei as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão e os seus diferentes níveis sendo estas categorizadas como Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais. O esquema abaixo (figura 1) elucida a complementaridade das medidas - as Medidas Universais abrangem todos, as Medidas Seletivas estão dentro das Medidas Universais pois abrangem alunos que têm as últimas mas precisam de medidas extra e por fim as Medidas Adicionais, ainda mais especializadas para alunos que para além das seletivas exigem outras devido à sua realidade.

Figura 1

Esquema ilustrativo da abrangência de ação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, elaborado pela autora



As Medidas Universais que correspondem à resposta educativa que a escola oferece a

todos os alunos para promover o envolvimento e melhorar a aprendizagem. Estas são mobilizadas para todos os alunos, incluindo aqueles que requerem medidas seletivas ou complementares, especialmente para promover o desenvolvimento pessoal e interpessoal e a intervenção social; As Medidas Seletivas que são projetadas para atender às necessidades de apoio à aprendizagem que não podem ser atendidas pela aplicação de medidas universais. A implementação de medidas seletivas é feita utilizando-se os recursos físicos e humanos disponíveis na escola; As Medidas Adicionais visam superar dificuldades significativas e contínuas de comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que requerem recursos especializados de apoio à aprendizagem e a inclusão. A aplicação de medidas adicionais que exigem intervenção de recursos especializados deve exigir que os professores de educação especial como facilitadores, expositores e especialistas intervenham na diferenciação de estilos e materiais de aprendizagem, preferencialmente no ambiente de sala de aula. Na Tabela 1 são sistematizadas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão enunciadas:

Tabela 1

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho)

Medidas Universais	Medidas Seletivas	Medidas Adicionais
A diferenciação pedagógica	Os percursos curriculares diferenciados	A frequência do ano de escolaridade por disciplinas
As acomodações curriculares	As adaptações curriculares não significativas	As adaptações curriculares significativas
O enriquecimento curricular	O apoio psicopedagógico	O plano individual de transição
A promoção do comportamento pró-social	A antecipação e o reforço das aprendizagens	O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado
A intervenção com foco académico ou	O apoio tutorial	O desenvolvimento de competências de autonomia

comportamental em pequenos grupos		peessoal e social
--------------------------------------	--	-------------------

O Decreto-Lei n.º 55/2018:

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho).

O decreto-lei n54/2018 de 6 de julho também esclarece sobre outras noções importantes tais como a "Abordagem multinível", as "aprendizagens essenciais" e a "autonomia e flexibilidade curricular", para além de esclarecer sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Tabela 1).

Esta legislação esclarece, então, que a "Abordagem multinível" permite a utilização de diferentes níveis de intervenção, acesso a currículos adaptados às potencialidades e dificuldades dos alunos através de uma escolha de métodos: as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, referidas acima, que as "Aprendizagens essenciais" são o conjunto de conhecimentos gerais a serem adquiridos, identificados como conhecimentos estruturados, indispensáveis, conceitualmente claros, relevantes e importantes, e que todos os alunos em cada área ou disciplina precisam e finalmente que a "Autonomia e flexibilidade curricular" da escola lhe permite gerir o currículo do ensino básico e secundário, a partir da matriz curricular base, tendo em conta os conhecimentos, as competências e as atitudes que cumpram as previsões do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade; entre outras.

A interdisciplinaridade é ainda um aspeto que deve ser tido em conta no momento do leccionamento dos conteúdos programáticos. É um conceito que revela a importância de não segmentar as áreas do saber visto que, na sociedade, todas as áreas do conhecimento se encontram numa troca contínua de saberes. No momento em que os docentes têm este aspeto em consideração, os alunos ficarão mais preparados para enfrentar os desafios que lhes são colocados pela sociedade.

No sentido de melhorar as aprendizagens das crianças e alunos, interligam-se conteúdos

e disciplinas de forma a dinamizar as aulas e sessões. O docente deve conseguir, a partir de uma atividade, fazer referência e trabalhar com diferentes conteúdos de aprendizagem de forma que os discentes aumentem o seu nível de conhecimentos de forma gradual mas mais rápida e principalmente com sentido. Também a interdisciplinaridade traz facilidade de aprendizagem já que, por vezes, um conteúdo necessita de apoio de outro tema para ser mais bem explicado. Para além disso é possível criar e pôr em prática atividades que envolvam mais do que uma disciplina aumentando o nível de interesse e de aptidões dos alunos.

No entanto, para que uma atividade interdisciplinar seja bem sucedida, é necessário que cada conteúdo seja bem abordado e trabalhado apesar de o ser ao mesmo tempo que outros conteúdos. A interdisciplinaridade pode ser uma grande mais-valia quando bem aplicada, aumentando os conhecimentos gerais dos alunos. Tem de ser apresentada e trabalhada gradualmente, pois pode por vezes, parecer complicada para alguns alunos que necessitem de mais tempo para se habituarem a um novo tipo de ensino.

As TIC são igualmente uma dimensão importante nas práticas pedagógicas e educativas do ensino, dado a sua preponderância no dia-a-dia das crianças, sendo relevante que as mesmas se preparem para a literacia informática. Neste âmbito um dos aspetos mais importante a referir é a relevância da seleção, tratamento e análise da informação encontrada online.

Não basta integrar as novas tecnologias nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade. De facto, há que pensar uma adequada integração e utilização das TIC se queremos, efectivamente, criar ambientes educativos mais ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista. De acordo com as características gerais desta perspetiva (Coll, 1992) a tecnologia deve pois:

- Ser posta ao serviço da construção activa de conhecimentos, não dando lugar a simples acumulação de saberes mas a uma transformação constante dos esquemas de conhecimento que integram as novas experiências e continuamente os reconstroem (Coll, 1992);
- Proporcionar uma “aprendizagem significativa” (Jonassen et al., 2003) que estabeleça relação entre as novas experiências com os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos, valorizando nomeadamente as aprendizagens funcionais;

- Considerar a importância dos contextos sociais de interação, já que a aprendizagem não decorre de forma isolada, nem compartimentada, sendo um processo eminentemente social (Coll, 1992; Crook, 1998a, 1998b).

Neste sentido importa considerar um conjunto de factores que podem contribuir para uma adequada integração da tecnologia, nos contextos educativos.

Os princípios pedagógicos agem como um guia à ação educativa, a qual tem de ser regulada e regida pelos mesmos, pois compõem as bases ou fundamentos orientadores da prática de ensino e/ou de educação.

Segundo Roldão (2018), o conceito de princípio pedagógico é definido como a visão concreta sob a forma mais adequada de dar resposta, pedagogicamente, a um dado contexto escolar. De uma forma concreta, estes princípios referem-se à escolha das teorias de ensino orientadoras assim como aos métodos e estratégias a privilegiar e como à visão detida do papel do aluno e do docente.

É usual cada escola escolher uma visão pedagógica distinta, acordada pelos profissionais de educação que a constituem, e que estabelece a sua imagem ou cara (Roldão, 2018). Sendo que cada escola apoia diferentes estudantes, com diversas necessidades educativas, é oferecida esta autonomia pedagógica a cada uma, para que seja possível atender às características específicas dos seus alunos e promover da forma mais eficiente imaginável, o sucesso escolar dos mais jovens, tendo também em conta os recursos que dispõe (Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho).

Então, os princípios pedagógicos podem variar substancialmente entre os estabelecimentos escolares. Contudo, é importante notar que, embora exista alguma liberdade ou flexibilidade no âmbito das opções pedagógicas de cada escola, há normas e orientações regulamentadas para acautelar a fulcral coesão ao nível nacional (Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho)

A transição educativa entre o pré-escolar e o primeiro ciclo é uma das primeiras mudanças radicais na vida de uma criança estudante. O docente tem de ter capacidade para preparar no pré-escolar o que será a vida no primeiro ciclo enquanto que o professor num primeiro ano, principalmente, deverá adaptar o seu ensino de forma a que esta transição seja feita de forma suave e que as crianças consigam acompanhar o desenvolvimento das aulas.

A passagem do ensino Pré-Escolar para o ensino Primário é, sem dúvida, uma das principais e fundamentais etapas da vida da criança. Gera, normalmente, momentos de grandes dúvidas e preocupações, por parte dos agentes envolvidos, nomeadamente, crianças, pais/famílias e docentes. Tendo em conta que, o modo como esta passagem é vivida pela criança, pode influenciar a sua atitude perante futuras transições, é necessário dar-lhe especial atenção nesta fase, escutando as suas preocupações, sentimentos ou mesmo curiosidades. É necessário ainda transmitir uma visão positiva da transição e da etapa seguinte, como uma oportunidade de crescer, de alcançar novas aprendizagens, conhecer novos contextos e novas pessoas. É no início de um novo ciclo, que as capacidades da criança e as suas experiências vividas até então, permitir-lhe-ão dar resposta aos novos desafios colocados (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

Porém, apoiar e facilitar este processo de transição, não deve, nem pode ser confundido com antecipar a fase seguinte e aplicar no nível anterior as metodologias, estratégias ou conteúdos do seguinte. Deve ser visto, sim, como a procura e definição de um conjunto de estratégias de sequencialidade (Lopes da Silva et al., 2016) que, respeitando as especificidades de cada ciclo, promovam uma articulação contínua e coerente, que respeite os ritmos de cada criança.

Na EPE, as atividades surgem das experiências do dia-a-dia das crianças e são abordadas temáticas diferentes, conforme os seus interesses, curiosidades ou necessidades. Não existe um grande aprofundamento dos conteúdos e a aprendizagem ocorre de forma articulada, através da ação, onde a criança é o principal agente na construção do seu próprio conhecimento e o educador é o mediador no processo de ensino/aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Por outro lado, no 1.º CEB, os temas encontram-se apresentados em blocos, que são repartidos ao longo dos quatro anos de escolaridade.

A abordagem dos conteúdos vai sendo progressivamente cada vez mais aprofundada. Neste nível de ensino, tendo em consideração as exigências do rotina e do seu cumprimento, o docente vai-se deparando com alguns constrangimentos ao nível da flexibilidade, gestão e organização do tempo, tendo sempre de se ajustar ao grupo de alunos a quem se dirige (Ministério da Educação, 2004).

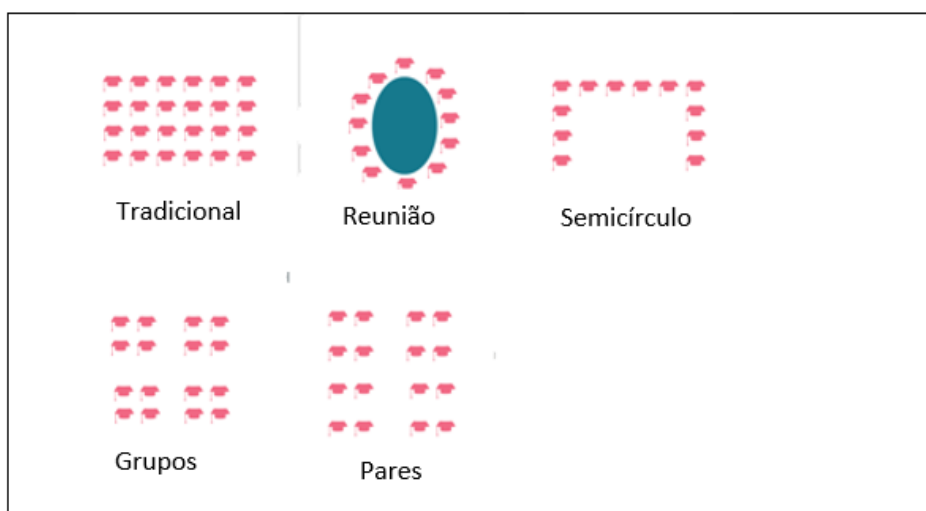
As estratégias utilizadas e a forma de organização da sala de aula, na maior parte das vezes, afastam-se da aprendizagem pela ação, e aproxima-se de um modelo mais tradicional,

onde os alunos estão posicionados em filas, em mesas de dois alunos ou individuais, virados para o quadro e para a secretária do professor.

Estas grandes alterações na rotina, na planta da sala e na forma de ensino fazem parte dos principais motivos da dificuldade de adaptação de um ciclo para o outro. Assim sendo, o educador e o professor, de forma a suavizar esta passagem e promover essa mesma adaptação, devem observar as crianças, estar atentos aos seus sentimentos e às suas dúvidas e, ainda, partir dos pontos comuns entre os dois níveis educativos e criar um conjunto de estratégias que facilitem o sentido de continuidade. Um dos exemplos é adaptar a sala, certificando-se de que as mesas e cadeiras estão na melhor disposição possível (Figura 2).

Figura 2

Exemplos de posicionamento das mesas e cadeiras nas salas, adaptado pela autora



De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva responde à diversidade de alunos e as suas necessidades aumentando a capacidade de todos participarem na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

No centro da escola está a necessidade de perceber e reconhecer a diversidade dos seus alunos encontrando sempre formas de atenuar e conviver com essas diferenças, modificando o modo de ensino consoante as características e condições de cada aluno. Existem docentes de educação especial que fazem parte das equipas educativas das escolas e que estão

presentes na diversificação curricular. Estes são capazes de ajudar, apoiar e compreender as crianças, acompanhando-as na sua própria descoberta e compreendendo como ajudar as mesmas a autorregular-se

A escola deve então ser capaz de mobilizar meios, ferramentas e condições adequadas a cada aluno para que este consiga participar ativamente na comunidade educativa sem qualquer diferença dos seus pares. Ou seja, os docentes regulares, os docentes de educação especial e a escola devem trabalhar juntos, para que as crianças com estas necessidades sejam também capazes de se relacionar com a restante turma/grupo, os seus colegas, os docentes e o pessoal não docente.

Todas as partes inerentes à criança (escola e casa) devem estar de mútuo acordo, no sentido de trabalhar em conjunto para atingir um objetivo que é o sucesso escolar, pessoal, social e profissional do aluno. Todas estas partes são a base essencial ao crescimento e desenvolvimento das crianças mas, mais especificamente, daquelas com algum tipo de necessidade adicional.

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e é considerada a primeira etapa da educação escolar sendo complementada pela ação familiar, existindo cooperação entre ambos os ambientes para que a criança, mais facilmente, desenvolva capacidades sociais, autonomia e liberdade.

Como acompanhamento legal à Educação Pré-Escolar, existe um documento pelo qual se regem as/os educadoras/es intitulado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

A criança constrói as suas ideias e referências sociais em interação com o meio e os contextos, sendo assim importante analisar todo o contexto e certificarmo-nos de que não é prejudicial à criança. Estas experiências permitem-lhe perceber a sua própria identidade e o seu papel para com os outros. Assim, desenvolve a sua autonomia como pessoa individual e compreende o certo e o errado, o que pode ou não fazer e os seus valores, direitos e deveres, para consigo própria e para com os outros (OCEPE, 2016).

As OCEPE organizam-se em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. O Enquadramento Geral inclui três tópicos descritos e analisados na tabela abaixo (Tabela 2):

Tabela 2

Enquadramento Geral (OCEPE, 2016)

Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância	- base para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância.
	- perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem
Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo	- reflexão sobre a finalidade e sentido das práticas pedagógicas e os modos como são organizadas as ações; - observar, planear, agir, avaliar; - o/a educador/a deve tomar decisões sobre a prática e adequá-las às características de cada criança, do grupo e do contexto social;
	- envolver a participação de outros membros da vida da criança.
Organização do ambiente educativo	- ambiente educativo é facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de todas e as crianças.
	perspetiva sistémica e ecológica, que valoriza: - a organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas; - a organização do ambiente educativo da sala, como suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade.

Após esta orientação global do trabalho pedagógico, são apresentadas as Áreas de Conteúdo que remetem para a fundamentação da educação de infância, referidas na tabela

abaixo (Tabela 3):

Tabela 3

Áreas de conteúdo (OCEPE, 2016)

Área de Formação Pessoal e Social	- Esta área incide nas atitudes e valores, que permitam às crianças aprender com sucesso e tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.
Área de Expressão e Comunicação – engloba diferentes formas de linguagem que permitem à criança interagir, dar sentido e representar o mundo.	Domínio da Educação Física – constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças podem tomar consciência do seu corpo e da sua relação com os outros e com o espaço
	Domínio da Educação Artística – a criança aprender a utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. Devem se introduzir subdomínios como artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança.
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente aumentando, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais desenvolve-se também a linguagem escrita
	Domínio da Matemática – a matemática é essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para o futuro, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo.

Área do Conhecimento do Mundo	Sensibiliza às diversas ciências e é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia
-------------------------------	---

Numa sala de atividades é essencial uma aprendizagem diversa e que prepare as crianças para os anos escolares que seguem. Na Área de Formação Pessoal e Social as crianças desenvolvem capacidades de socialização, autonomia, relacionamento, conhecimento e respeito pelos outros e por si mesmos, entre outros. (OCEPE, 2016).

A Área de Expressão e Comunicação engloba diferentes conteúdos desde a oralidade, essencial ao desenvolvimento comunicativo, oral e escrito, à matemática, ambos essenciais tanto para o futuro escolar como para a representação do mundo. Dentro das Expressões encontramos os Domínios da Educação Física e da Educação Artística onde as crianças relacionam o seu corpo com os materiais e objetos, assim como aprendem a expressar-se para além das palavras faladas, tanto com a música como com os desenhos (OCEPE, 2016). A Área do Conhecimento do Mundo, é onde as crianças aprendem sobre o seu corpo, a natureza e as culturas (OCEPE, 2016). Qualquer destas áreas é essencial à formação e educação das crianças para que sejam cidadãs conhecedoras de diversos tópicos e capazes de se desenvolverem em ambientes com mais informação como são os ciclos educativos que sucedem o Pré-escolar. Por fim a secção de Continuidade Educativa e Transições que refere que, ao iniciarem a EPE, o desenvolvimento e aprendizagens que as crianças já possuem devem ser continuados. Desta forma cria-se uma melhor transição entre creche e/ou ensino em casa para o pré-escolar e deste ciclo para o próximo.

Pelas Tabelas 2 e 3 podemos constatar que as OCEPE focam-se primariamente nas competências transversais que devem ser trabalhadas com as crianças em idade Pré-Escolar. Isto revela a importância de se desenvolver atividades que permitam a formação da criança enquanto cidadã e construtora do seu próprio conhecimento.

Os Investigadores da Educação preocupam-se em procurar leis, princípios, regulações e orientações de forma a generalizar e regular uma realidade de aprendizagem, certificando-se de que a mesma alcança o maior número de crianças.

Por modelo entende-se algo, que serve de guia, de regulador ou de referência para

alguém (Behar et al, 2007). Assim, o conceito de modelo é importante na sociedade, e é a partir do mesmo que é possível a comparação e interpretação de fenómenos ou acontecimentos. Portanto, modelo pedagógico, pode ser visualizado como um instrumento, tanto de carácter teórico como prático, que visa construir a idealização de um processo de ensino e aprendizagem a partir do qual os alunos desenvolvam certas competências (Behar & Vendruscolo, 2016).

Os mesmos autores defendem também que, um modelo pedagógico possui duas partes: por um lado, uma estrutura assente numa conceção epistemológica e que por outro, suporta uma ou duas teorias pedagógicas que sustentam e conduzem ao próprio modelo.

Na área da Educação, têm sido realizados muitos estudos e investigações, no seguimento dos avanços que têm ocorrido tanto a nível social, como económico e tecnológico. Deste modo, têm emergido diversos modelos pedagógicos com vista a dar resposta às necessidades e características dos alunos do século XXI.

Apesar de na PES se ter denotado uma metodologia híbrida, conclui-se que uma das bases fundamentais pela qual se rege o contexto é o Movimento da Escola Moderna (MEM).

O MEM, “assenta num Projeto Democrático de auto formação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Oliveira-Formosinho et al., 2020, p. 142). Os docentes do MEM definem a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho et al., 2020, p. 144). Educandos e educadores devem criar “condições materiais, afetivas e sociais” na escola para que o ambiente em que vivem e em que transmitem conteúdos e conhecimentos possa ser organizado para que seja o mais propício à apropriação desses conhecimentos e dos “valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Oliveira-Formosinho et al., 2020, p. 142).

A partir de uma organização em cooperação na sala de atividades, são tomadas “decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta” (Niza, 1996, p. 145).

Através da colaboração entre alunos e docentes são criados “instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos

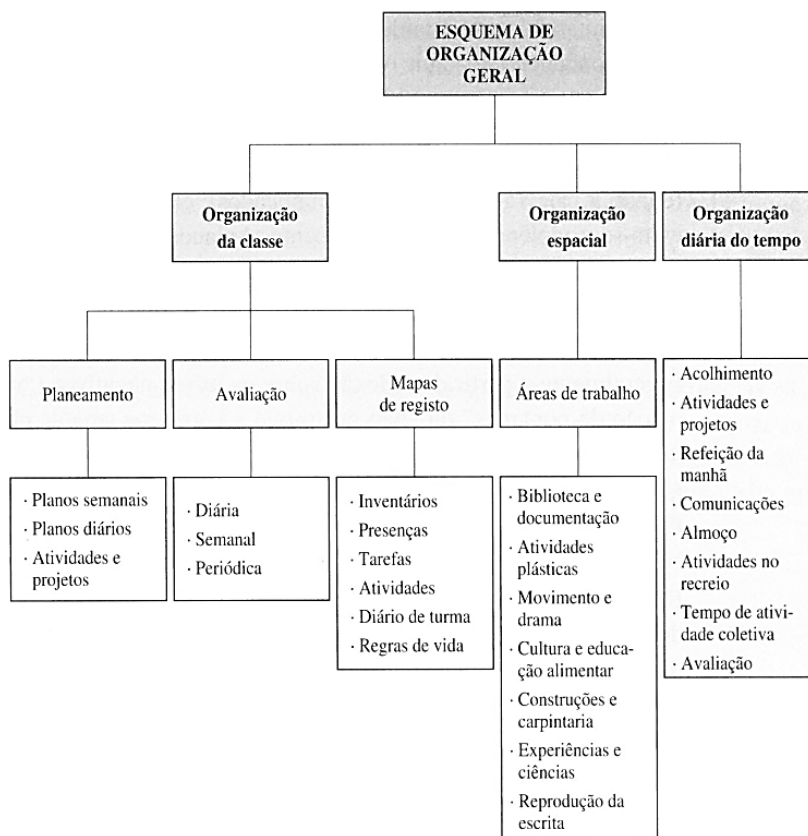
saberes científicos e culturais” (Niza, 1996, p. 145). No MEM, a organização de um dia escolar desenvolve-se em nove momentos diferenciados: o acolhimento; a planificação em conselho; as atividades e projetos; a pausa; as comunicações; o almoço; as atividades de recreio; a atividade cultural coletiva; e por fim o balanço em conselho. Este Modelo requer bastante interação e articulação com famílias, e comunidades envolventes para que estes elementos possam participar ativamente como fonte de conhecimento para com as crianças. Sendo assim, para o MEM, a família e a comunidade devem ser incluídos e convidados a participar em todas as atividades que os incluírem, e que devem ser realizadas semanalmente. Neste Modelo, a escola serve como mediadora entre as crianças e as suas famílias, sendo o papel de participante ativo, exclusivamente da responsabilidade destas famílias e das comunidades circundantes às crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2020).

O MEM surge então com a intenção de construir e reconstruir a escola, o ensino e a aprendizagem. Veio combater um pouco o ensino tradicional, mas principalmente acrescentar às salas (de atividades e de aulas) algo que lhes faltava. O MEM baseia-se numa visão holística da criança e tem o seu foco nos interesses e potenciais das crianças valorizando o desenvolvimento dos alunos enquanto parte da sociedade e ao mesmo tempo desenvolvendo comportamentos de cooperação e autonomia.

Na figura abaixo (Figura 3) é possível observar um Esquema de Organização Geral do MEM, que traduz alguns dos pontos essenciais desta metodologia:

Figura 3

Esquema de Organização Geral do MEM - Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Adaptado de Lídia Grave-Resendes



Adaptado de Lídia Grave-Resendes

No contexto da PES é-nos possível observar variadas características do MEM que fazem deste paradigma uma das orientações mais importantes ao funcionamento da sala. Em primeiro lugar os instrumentos reguladores da vida na sala. Alguns exemplos destes instrumentos do MEM, que se encontram no contexto da PES, são o quadro de presenças, o quadro das tarefas, o quadro do tempo e o da alimentação saudável/lanches.

A sala de atividades deve ser estimulante e as paredes devem ser utilizadas como expositores da vida escolar das crianças. Todas as suas produções devem ser devidamente expostas. Assim como os seus trabalhos diários, também se devem encontrar nas paredes à medida e ao alcance das crianças, o conjunto de registos diários e/ou mensais que o grupo preenche, tanto individualmente como em colaboração (Niza, 1996).

Essas ferramentas facilitam a organização da sala e ajudam as crianças a integrar e a

melhorar as suas capacidades. Apesar de os grupos heterogéneos terem crianças a partir dos três anos, que podem ter mais dificuldade em realizar estes registos, as crianças mais velhas e mais experientes conseguem sempre ajudar dando o exemplo de como se fazer certas tarefas (Folque, 2006). Outro ponto do MEM utilizado na PES foi a realização de projetos oriundos das ideias das crianças, onde partindo de uma ideia, curiosidade ou interesse da criança se dá vida a uma investigação e a um conjunto de atividades interligadas, todas com interesse por parte das crianças. Assim é criada uma tabela de projeto onde se identifica, por exemplo, o que já se sabe, o que se quer saber, como descobrir e o que se descobriu.

As crianças têm assim oportunidade de participar na própria aprendizagem. Os diálogos com as crianças são também parte importante do MEM já que as crianças precisam de ser ouvidas e sentir que as suas opiniões e ideias são significativas. Assim temos, por exemplo, o momento do acolhimento, à chegada à escola, onde as crianças se sentam na área de reunião e podem conversar sobre tópicos comuns. Nas segundas-feiras têm mais tempo para falar pois contam as novidades de fim de semana.

O brincar, é uma das “atividades naturais” que tem sido mais discutidas entre os docentes e pessoal diretamente ligado à educação, pelo desenvolvimento intelectual e emocional que propõe à criança (Silva & Sarmiento, 2017).

Segundo Solé (1980) citado por Silva e Sarmiento (2017), “brincar é uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais.”

É de referir também que, ao brincar, adquire-se especificidades distintas de aprendizagens tradicionais, institucionais formais e informais. O brincar tem características próprias, sendo uma forma especial de atividade, que engloba a pessoa e/ou outras pessoas, envolve materiais e objetos ou a simples imaginação. É assim um jogo, uma brincadeira extremamente valorizada durante a infância.

1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL DO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) o 1º Ciclo é a primeira etapa de ensino formal que visa o desenvolvimento

holístico de todas as crianças em idade escolar. O Decreto de Lei 55/2018 prevê uma escola autónoma, capaz de fazer uma gestão do currículo em conformidade com as necessidades particulares do contexto no qual se insere.

De forma a orientar a prática do docente no que concerne aos aspetos curriculares que devem ser vinculados pelas escolas, foram concebidos documentos ao longo dos anos de acordo com as necessidades das escolas, do currículo, dos docentes e dos alunos. O primeiro a referir será o documento intitulado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al, 2017). Na tabela abaixo (tabela 4) são descritos os princípios deste documento.

Tabela 4

Princípios do PASEO (PASEO, 2017)

Base Humanista	A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.
Saber	O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo.
Aprendizagem	As aprendizagens são essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender
Inclusão	A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos
Coerência e	Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu

flexibilidade	processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens.
Adaptabilidade e ousadia	Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.
Sustentabilidade	A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico.
Estabilidade	Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adegue e produza efeitos.

O PASEO fornecia indicações gerais sobre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina. No entanto, estas indicações eram interpretadas de forma diferente por diferentes docentes, escolas e regiões levando a discrepâncias na implementação do currículo.

Essa falta de uniformidade levou a uma reforma curricular, orientada para garantir qualidade na educação em todo o país.

Foi necessário então criar um documento orientador que exprimisse quais as competências que devem ser promovidas em sala de aula no âmbito de todas as disciplinas do currículo.

São, então, concebidas as Aprendizagens Essenciais (AE) homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Estes documentos foram criados para orientar a planificação, a

realização e a avaliação do ensino e da aprendizagem. Com estas orientações obtemos o desenvolvimento das competências inscritas no PASEO.

Para todos os Ciclos do Ensino Básico, o Ensino Secundário e para cada componente do currículo, as AE listam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos. As AE têm em vista a prossecução dos seguintes objetivos: Consolidar aprendizagens de forma efetiva; Desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão) e permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

As AE devem, no entanto, ser trabalhadas de forma articulada com outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares, com aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilização de componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos domínios de autonomia curricular. Pretendem certificar-se de que os alunos não só detêm os conhecimentos necessários para pensarem crítica e reflexivamente sobre a sociedade como também possuem as aptidões que lhes permitem manipular e empregar o conhecimento fornecido pela escola.

Neste documento, primeiramente, observamos um aspeto organizador dos domínios/temas, sendo estes diversificados consoante a disciplina e o ano de escolaridade. Aqui observamos os conteúdos que se promove desenvolver assim como capacidades, atitudes e valores para cada área, domínio ou tema abordados em cada ano de escolaridade. Esta introdução ao documento baseia-se na melhor compreensão por parte dos docentes e das escolas, do que são os temas propostos em cada disciplina em cada ano de escolaridade. Aborda diferentes pontos estratégicos como a importância de cada disciplina, como cada uma tem evoluído e estabelece uma ponte entre os docentes e os seus alunos.

De seguida, uma tabela referente aos conhecimentos, capacidades e atitudes, que explicitam o que o aluno deve ser capaz de fazer. Seguidamente constam-se as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos que se referem a ações a desenvolver nas diferentes componentes de ensino. Por fim, observamos os descritores do perfil dos alunos a desenvolver que integram capacidades.

Esta organização documental mantém-se assim para quase todas as áreas referentes ao 1.º ciclo (Português, Estudo do Meio, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música, Educação Física e TIC). Embora aparentemente pareça que remete para áreas

isoladas, o DL 55, de 2018, reforça uma aprendizagem significativa relevando a transdisciplinaridade e metodologias ativas que envolvem o aluno no processo de aprendizagem desenvolvendo-o enquanto pessoa e ser social e promovendo a construção de saberes científicos, culturais e éticos. As Aprendizagens Essenciais, em conjunto com o DL 55, de 2018, o PASEO e a flexibilidade curricular, são agentes no desenvolvimento do currículo e do professor no sentido de melhorar o ensino e as experiências de aprendizagem, tornando os anos escolares mais produtivos, acessíveis e inclusivos.

Este documento e a forma como se organiza permite a fácil compreensão de todos os pontos abordados e é flexível de forma a possibilitar a sua adaptação por parte dos docentes tendo em conta a realidade, os interesses e as necessidades dos alunos. Ao mesmo tempo, respeita as diferenças e especificidades de cada contexto educativo. Assim, os docentes estão livres de escolher e selecionar conteúdos, recursos, estratégias e metodologias para que as aprendizagens sejam promovidas de forma simples e adequada a cada um.

As Aprendizagens Essenciais são então um guia para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o aumento da qualidade da educação e uma orientação para os docentes.

No presente ano foi realizado, aprovado e homologado o novo programa para Matemática que já integra o perfil do aluno. As “(Novas) Aprendizagens Essenciais”, apresentam as aprendizagens matemáticas a que os alunos do Ensino Básico devem ter acesso, pois é seu direito ter as melhores experiências e o melhor ensino possível e o motivo pelos quais estas aprendizagens são tão importantes. Foi elaborado por uma equipa pluridisciplinar, composta por especialistas em Didática da Matemática e em Matemática (Álgebra, Geometria e Estatística e Probabilidades) e por professores experientes dos diversos níveis de ensino.

As novas Aprendizagens Essenciais assumem a Matemática como uma necessidade e um direito de todos, valorizando o desenvolvimento da «literacia matemática» que importa na educação básica.

"O documento elege como centrais seis capacidades matemáticas transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático, comunicação matemática, representações matemáticas, conexões matemáticas e pensamento computacional, correspondendo este último a uma novidade curricular a desenvolver de forma integrada desde o 1º ciclo"

(Despacho 8209/2021 - Diário da República). Destaca-se, ainda, que os temas matemáticos estão perspetivados em função das novas exigências sociais e consideram os recursos tecnológicos disponíveis, valorizando -se, ao longo dos nove anos, o desenvolvimento da literacia estatística e do raciocínio probabilístico, do pensamento algébrico, do raciocínio espacial, do sentido de número e do cálculo mental que, em conjunto com as capacidades matemáticas, proporcionam aos jovens ferramentas para lidar matematicamente com situações complexas em vários contextos, necessárias para se tornarem cidadãos do século XXI participativos, empenhados e reflexivos, em estreita articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Assim algumas das suas críticas “menos positivas” centram-se na organização retrocedente ao ensino da matemática a um “paradigma curricular” (SPM, 2021, p. 3) que já havia sido superado. As novas Aprendizagens Essenciais são também redutoras no que toca ao papel do professor ao referir “ações estratégicas” (SPM, 2021, p. 11) que o mesmo deve adotar, o que reduz o seu papel decisivo no ensino. Referem a necessidade de formular conjecturas e de as investigar, mas não da necessidade de validação destas conjunturas. Em suma, a SPM não concorda que as Novas AE tenham trazido uma revolução ou evolução aos documentos de aprendizagem acerca da matemática referindo serem “pouco claros, omissivos e vagos” (SPM, 2021, p. 13) ignorando pontos importantes na aprendizagem da matemática e criando assim, impedimentos aos alunos no que toca ao desenvolvimento de conhecimentos matemáticos.

Já a Associação de Professores de Matemática (APM), uma associação portuguesa de professores na área de educação matemática que abrange todo o território nacional e escolas de todos os níveis desde o Pré-Escolar ao Ensino Superior, congratula a iniciativa de atualizar o documento curricular em vigor e fala no novo documento como, globalmente, apropriado (Associação de Professores de Matemática, 2021). Apesar de congratular a iniciativa refere vários aspetos discordantes, os quais se centram, em primeiro lugar, no facto de ser uma atualização ao documento e não a criação de um novo Programa de Matemática que seria o necessário de momento e da necessidade de um documento mais completo e articulado.

Assim a direção da APM conclui o seu parecer referindo:

Finalmente, sublinhamos a importância — diríamos mesmo a “condição necessária” — de um apoio efetivo ao trabalho dos professores aos quais reconhecemos um papel chave na mediação das

aprendizagens dos alunos, sem que tenham certamente o ónus de determinar estas aprendizagens. Para isso é necessário garantir as condições e recursos, entre os quais um programa de formação contínua de professores que contemple aspetos de aplicação em sala de aula, reflexão e diálogo sobre a prática e acompanhamento em contexto” (APM, 2021, p.4).

Neste quadro, é da responsabilidade do professor facilitar o ambiente de aprendizagem por forma a que as crianças consigam adquirir e construir os conhecimentos previstos e desenvolver as competências necessárias a uma cidadania ativa, crítica, responsável e reflexiva. Isto é apenas conseguido se o docente não se limitar a expor conhecimentos, mas sim, orientar os alunos na sua busca pelo conhecimento. É assim vital que o professor se comprometa a ensinar a “aprender a aprender” como refere Arends (2008). Somente, assim, será possível que os alunos possam continuar a sua procura própria pelo conhecimento em momentos exteriores aos que acontecem na sala de aula.

Alguns conceitos essenciais ao exercício da profissão são o conceito de competência, de cidadania, de flexibilização curricular, de adaptação curricular e de inclusão, entre outros.

O conceito de competência pode ser definido como a capacidade de mobilizar conhecimentos imprescindíveis e integrá-los numa ação eficaz perante uma situação, problema ou objetivo (Roldão, 2006). Deste modo, ser-se competente não significa possuir inúmeros saberes sem compreender como agir. É no entanto, colocar efetivamente o “saber em uso” (Roldão, 2006, p. 21). Por isso, para Roldão (2006) as competências refletem-se no “saber-fazer” e no “saber-se” nas diferentes dimensões da vida – quer sejam de carácter pessoal, social ou profissional. Isto significa que o professor deve promover oportunidade de ação pelo aluno e menos de transmissão da informação, de reflexão crítica para que o aluno possa construir representações da realidade.

Antes de iniciar o debate sobre a flexibilidade curricular, importa percebermos o que é o currículo. Este pode ser definido como a coletânea das aprendizagens e aptidões que devem ser desenvolvidas durante a sua escolaridade (Decreto-Lei 6/2001, ME, 2008). É, portanto, intenção da escola, enquanto instituição preceptora, facilitar experiências que possibilitem a aquisição das competências e dos conhecimentos (Silva, 2011) que a sociedade considera importante.

De acordo com o Decreto-Lei nº 172/91 (ME, 1991), as escolas têm flexibilidade curricular

para se adaptarem ao currículo no sector cultural, administrativo e pedagógico, regendo-se pelo que a sociedade considera relevante. Ao invés dos professores instruírem e educarem os seus alunos o melhor possível (Silva, 2013), as escolas abreviam as disparidades atuais até estas se tornarem irrelevantes (Neves, 2014), algo evidente quando promovem uma educação massificada e tradicional. A noção de Flexibilidade Curricular pode ser elucidada como a habilidade de ajustar o currículo conforme a diversidade presente nas escolas (Silva, 2011). O seu objetivo último é que os estudantes possam dar sentido às suas aprendizagens (Silva, 2011).

A flexibilização do currículo permite que a escola ou a turma, vejam as suas necessidades atendidas (Silva, 2011). Em suma, a Flexibilidade Curricular é o que permite que o Currículo seja manipulado de forma a servir, satisfatoriamente, os estudantes de uma determinada turma, escola ou até mesmo de um agrupamento.

O conceito de adaptação curricular encontra-se, evidentemente, relacionado ao de flexibilização do currículo. As semelhanças são inúmeras, particularmente no que concerne ao modo como percecionam o estudante e o ajuste à suas necessidades. Porém, a dissemelhança, encontra-se sobretudo no grupo ao qual se dá foco. Enquanto a flexibilidade curricular se ocupa da escola ou da turma, a adaptação curricular dá relevância a um grupo de estudantes ou a um aluno em particular (Heredero, 2010). Por outras palavras, a adaptação curricular é o que permite aos estudantes, participarem e se adaptarem aos temas que estão a ser trabalhados para que se atenda às particularidades dos mesmos (Marques & Duarte, 2013).

O papel da escola é, então, guiar a criança na apropriação e utilização dos conteúdos programáticos de forma a que todo o seu conhecimento seja útil e lhe proporcione o desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências, capacitando-a para enfrentar os desafios da vida e contribuir de forma ativa e significativa para a sociedade. Posto isto, é fundamental colmatar a conceção de que ensinar é expor os alunos aos mais variados assuntos, temas e transmitir conhecimentos que sejam úteis na sua vida adulta e enquanto cidadão do mundo.

De acordo com o DL n.º 240 (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) o perfil geral de um docente é baseado em 4 dimensões diferenciadas e especificadas ao longo do decreto. A Dimensão profissional, social e ética onde o professor deve promover as aprendizagens com

base no currículo utilizando, na sua prática a produção e o uso de saberes diversificados adaptados à situação prática, social e ética em que se encontram; a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em que as aprendizagens promovidas com base no currículo integram critérios de rigor e conhecimentos na área de ensino; a Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade onde o professor integra, as diferentes dimensões da escola como instituição e a comunidade em que esta se insere, no exercício da sua atividade profissional; a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida em que é necessária a incorporação da análise da prática, uma reflexão sobre a mesma e a investigação e cooperação com colegas com a formação do professor.

O DL n.º 241 (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) especifica o perfil de desempenho do professor do 1º ciclo do ensino básico e “tem por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”. Este DL aborda dimensões como: a conceção e o desenvolvimento do currículo em que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o currículo de forma inclusiva, utilizando e adaptando os conhecimentos científicos e as competências que promovem aprendizagens; Integra o currículo onde é promovida “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

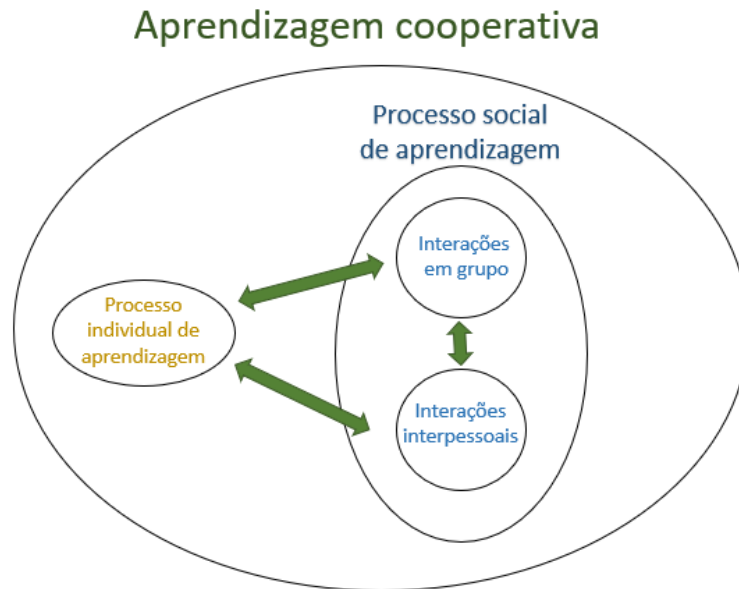
Ou seja, ao definir o papel do professor e o papel do aluno no desenvolvimento do ensino/aprendizagem/avaliação, aumentamos o sentido e significado do trabalho realizado e construído nas salas de aula. Por isso, importa sublinhar neste momento que a avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores. Os professores terão um papel que, como se viu mais acima, é, ou deve ser, preponderante em aspectos tais como a identificação dos principais domínios do currículo, a selecção de tarefas a propor aos alunos e a organização e distribuição de feedback, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à autoregulação das suas aprendizagens. É também essencial que seja promovido pelo professor e trabalhado em sala de aula, o trabalho cooperativo.

Com o trabalho cooperativo os alunos conseguem criar relações com os seus colegas e melhorar o seu próprio trabalho, permitindo ainda uma “valorização dos pares e do trabalho de grupo em estruturas de aprendizagem significativas e o desenvolvimento integral dos

indivíduos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 119). Kaye (citado por Lopes & Silva, 2009) define seis elementos importantes que ajudam a perceber a importância da aprendizagem cooperativa e como é que esta se caracteriza: a) a aprendizagem é um processo individual, influenciado pelas interações em grupo e interpessoais; b) as interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social, que caracteriza a aprendizagem cooperativa como um fenómeno privado e social; c) aprender cooperativamente implica que na troca de pares, os membros do grupo possam assumir diferentes papéis dependendo da necessidade do grupo; d) aprender cooperativamente é mais benéfico que aprender individualmente; e) nem sempre é possível aprender cooperativamente; f) a aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, pois podem existir outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem, se necessário. Abaixo encontra-se um esquema explicativo (figura 4) do que é a aprendizagem cooperativa e os processos de aprendizagem que esta engloba.

Figura 4

Esquema explicativo sobre a aprendizagem cooperativa-realizado pela autora



Durante muito tempo o mundo era uniforme, pouco diversificado no que concerne à religião, costumes, língua ou cultura. Em oposição, atualmente, os Estados são multiculturais, multilinguísticos, existindo uma grande heterogeneidade a vários níveis. A globalização conduziu a uma reformulação no conceito de cidadania. Este é analisado, segundo o Ministério da Educação (2018), como uma relação estabelecida entre um indivíduo e o espaço que o rodeia, contruindo uma proximidade com as dimensões físicas, sociais, históricas e culturais que o mesmo integra. Por outro lado, é também considerada como uma balança: de um lado encontram-se os direitos de cada cidadão, conquistados ao longo de vários anos; do outro, os deveres que o mesmo tem perante o Estado. Assim, a cidadania poderá ser vista como “um compromisso social e afetivo que se traduz tanto em exigência de direitos como em assunção de responsabilidades.” (Figueiredo, 2002, p. 52). A escola deve então, através de diálogo, atividades, interação com os colegas e famílias, proporcionar a cidadania e a convivência em comunidade.

Atualmente, um cidadão pode, e deve, corresponder de forma fraterna e responsável à soberania da nação onde vive e aos valores que a mesma defende, (Figueiredo,

2002). O indivíduo, ao integrar-se na sociedade, irá fazer parte e participar na vida da mesma, seja este o seu lugar de origem, ou não estabelecendo uma relação com um espaço público, sendo este entendido como “a nossa casa, a nossa escola, a nossa vila ou cidade, o nosso país, mas também o nosso mundo, único, onde tudo o que acontece a todos diz respeito” (Figueiredo, 2002, p. 42). Assim, a Educação é de extrema importância na formação do conceito de cidadania nas crianças, cabendo aos docentes inculcar nelas valores, saberes e sentimentos, como o respeito, a responsabilidade, o cumprimento de regras, entre outros.

Em síntese, a cidadania surge quando um indivíduo se identifica na cultura de diferentes comunidades, não abdicando, contudo, de a poder transformar e melhorar, deixando o seu próprio legado. A educação tem um papel preponderante, devendo encarregar-se de formar futuros adultos e cidadãos responsáveis, críticos e respeitadores, que desenvolveram plenamente a sua personalidade (Ministério da Educação, 2018).

A escola, enquanto instituição, deve não só para transmitir conhecimentos e desenvolver capacidades como também para garantir a igualdade de oportunidades. Quando esta igualdade não é conseguida deparamo-nos com um cenário de exclusão educacional.

Esta exclusão é um problema social grave, pois não diminui a probabilidade de os alunos participarem ativamente na sociedade, levando a um aumento da possibilidade de serem discriminadas pela mesma (Ainescow & Ferreira, 2003). Estas diferenças podem até mesmo levar à exclusão total destas crianças por parte do meio onde estão envolvidas (Barbosa, 2019). Assim sendo, a escola deve não só contrariar essas tendências como garantir que todos os estudantes possuem os mesmos direitos. De acordo com a UNESCO (1994), uma escola dita inclusiva deve dar resposta às necessidades da criança independentemente das suas características físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, entre outras. O propósito da educação inclusiva é então que as crianças, sejam todas capazes de aprender com o mesmo sistema de ensino, sendo detentoras de alguma dificuldade ou não, contando com uma escola que está preparada para as suas necessidades (Ainescow & Ferreira, 2003). O docente tem, assim, de, simultaneamente, oferecer uma educação comum para evitar a exclusão e de reconhecer e dar resposta às características próprias dos estudantes. Esta é descrita por Muntaner (2014) como uma tarefa difícil. Para esse fim, o professor deve ter em atenção quatro princípios que podem assegurar a inclusão

no meio escolar: responsabilizar-se a abranger e aceitar os seus diferentes alunos; ter um currículo inclusivo e aberto, aplicar um modelo planificador que consinta a participação ativa na sociedade; e executar metodologias fundamentadas na globalização e na interdisciplinaridade.

A avaliação deve ser sustentada por dimensões formativas e é uma parte importante e que integra o ensino, sendo seu objetivo melhorar as aprendizagens de forma contínua em termos da intervenção pedagógica, explicando as aprendizagens, os desempenhos e os procedimentos da avaliação. O Artigo 22.º da secção III do DL 55/2018 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), refere que a avaliação deve orientar “o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. O mesmo artigo refere que devem ser utilizados instrumentos e ferramentas diversificados, apropriados aos alunos e às turmas e ao tipo de informação que é desejável ser recolhida. Estes instrumentos “variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos”.

2.CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo realiza-se a caracterização do contexto onde decorreu a PES em ambos os ciclos e contextos (EPE e 1ª CEB), incluindo a caracterização do agrupamento, da instituição cooperante e da sala/grupo ou turma. O final do capítulo está destinado à metodologia que alicerçou o presente relatório e os projetos e atividades pedagógicas desenvolvidas, designada de Investigação-ação (I-A).

2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O Agrupamento de Escolas onde a Prática Educativa Supervisionada (PES) decorreu é uma instituição pública localizada em Matosinhos. Foi homologado no ano de 2004 e está integrado no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3. O agrupamento é constituído por 4 estabelecimentos de educação próximos e tem em média 1500 alunos divididos pelo Pré-escolar, pelo 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este agrupamento alberga alunos de diferentes nacionalidades sendo esta uma população de 10%.

A missão do agrupamento inclui os seguintes pontos: Promover um ensino exigente e de qualidade; proporcionar aos alunos percursos adequados ao seu perfil, oferecendo-lhes igualdade de oportunidades conduzindo-os à exploração plena das suas capacidades e à sua integração ativa e participativa na escola; formar cidadãos conhecedores do SABER e do SABER ESTAR, atribuindo-lhes responsabilidades e capacitando-os para enfrentar as exigências da sociedade atual. Como objetivos gerais: garantir que haja igualdade de oportunidades através da inclusão de todos; munir os jovens de conhecimentos para a construção de uma sociedade justa; fornecer às crianças e jovens conhecimentos que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável do planeta e do ser humano; suscitar nas crianças e jovens, valores de respeito pela dignidade humana, de cidadania plena e de solidariedade; fortalecer nas crianças e jovens competências e saberes que sustentem a sua capacidade de aprender e valorizar a educação; desenvolver o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade, a responsabilidade, o trabalho colaborativo e a comunicação;

promover a gestão flexível do currículo, o a colaboração entre pessoal docente e não docente, fazendo com que os alunos participem também no seu “processo de formação e construção de vida” (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025, p.7-8).

Estas escolas estão inseridas num contexto socioeconómico muito débil demonstrado pelo número de alunos “subsidiados pela Ação Social Escolar (A.S.E.) – em média, mais de 45% Escalões A / B – e ainda um número considerável de alunos institucionalizados” (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025, p.3). Entre o pessoal docente e não docente do agrupamento encontramos Educadores de Infância, Professores, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos e Técnicos Superiores incluindo Psicólogas, Assistente social, Educadoras sociais e Animadores. Segundo o Projeto Educativo do agrupamento o trabalho pedagógico é organizado pelo Departamento do Pré-escolar, pelos Conselhos de ano e pelas Equipas Educativas, coordenadas, pelo Coordenador de Departamento, pelos Coordenadores de Ano, pelos Representantes de disciplina e por um dos Diretores de Turma, que, por sua vez têm um Coordenador dos Diretores de Turma do 2º ciclo e um do 3º ciclo. Neste agrupamento existe heterogeneidade de culturas assim como graves discrepâncias e diferenças económicas, culturais e sociais (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025).

Para combater algumas dificuldades na promoção do sucesso escolar, o agrupamento utiliza diferentes medidas para que tenham “um igual acesso a um percurso efetivo de sucesso e para cumprir o objetivo social que naturalmente lhe é inerente” (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025, p.4).

Assim, o agrupamento preza: pela formação de cidadãos “responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social” (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025, p.4); pela proporção de uma oferta formativa variada com base no respeito e na igualdade; para que as atividades pedagógicas dirigidas sejam de excelência e para todos, permitindo-lhes aprender de maneiras diversas; por manter tanto alunos como familiares satisfeitos com a qualidade escolar; e pela procura da educação e formação de alunos e crianças para que sejam participantes ativos na sociedade (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025).

Algumas fragilidades encontradas a partir de uma autoavaliação realizada no ano 2020-2021 remetem para algumas situações de indisciplina dentro de sala de aula e conflitos nos

espaços de recreio que fora também observados durante o estágio. Num contexto sociofamiliar e socioeconómico desfavorecido muitas vezes devido a outra das fragilidades nomeadamente a baixa escolarização de alguns dos Encarregados de educação; fraca participação dos pais e encarregados de educação nas atividades internas (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025).

O agrupamento possui parcerias com instituições, como, Câmara Municipal, que engloba projetos como: Projeto da «Escola a Tempo Inteiro»; Projetos “Fruta Escolar”, “Divercook”; “Leite Mais Simples”; “Roteiros Pedagógicos”; Metodologia de Intervenção nas Competências Pré leitoras” (Pré Escolar); Associações de Pais e E.E; Instituições de lares de acolhimento do concelho; ULS / C. Saúde que faz rastreios, Ações de Formação e proporciona acompanhamento a jovens e famílias e colabora no Projeto “Promoção e Educação para a Saúde”; Bombeiros que fornecem apoio logístico assim como a Proteção Civil; Polícia de Segurança Pública que trabalha com a Escola Segura e realiza ações de formação aos alunos assim como a Polícia Municipal. Estes são apenas alguns exemplos das parcerias que o agrupamento tem de momento (Projeto educativo do agrupamento, 2021/2025).

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O contexto de EPE onde se desenvolveu a PES alberga, não só Jardim de Infância (JI), no rés de chão, como o 1º CEB no 1º piso. Em relação ao pessoal docente e não docente deste contexto, a escola tem três educadoras e uma educadora de substituição para responder às reduções de carga horária (artigo 79º do Estatuto da carreira docente), docentes das Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), dois docentes para música, dois para atividade física e motora e três assistentes operacionais a tempo inteiro nas três salas.

No piso inferior do edifício encontramos as três salas de EPE, duas casas de banho que servem esta valência, a cantina, o ginásio, sala de professores, sala de coordenadores, biblioteca, uma cozinha e duas salas para casos de isolamento. O espaço exterior é composto por um espaço na lateral do edifício onde as crianças podem brincar, que possui alguns entretenimentos para as mesmas. Já na frente do edifício, existe um escorrega e baloiço, bem

como, jogos tradicionais, variados, pintados no chão. Neste último espaço é onde as crianças estão na grande maioria do tempo em que estão no recreio. Existem campos de futebol e mais espaços nas traseiras do edifício, destinados ao 1º CEB e que são interditos às crianças da EPE. O espaço exterior é excelente em termos de dimensão, no entanto, apresenta-se pouco atrativo, já que carece de outros objetos de entretenimento para que as crianças consigam brincar mais e melhor. Este facto deve-se às restrições impostas pela DGS, já que tem de ser realizada a higienização de tudo em que as crianças tocam e colocar atividades ou brinquedos no exterior significaria ter um nível redobrado de atenção para que ninguém roubasse, estragasse ou contaminasse. Foi proposta pela díade, uma intervenção no exterior (jogos tradicionais), que foi desaconselhada por carecer de higienização, constante, e não existirem recursos humanos para tal procedimento, sendo também, uma regra do agrupamento.

O grupo de crianças do estágio em EPE era constituído por dezoito crianças, sete raparigas e onze rapazes entre os três e os cinco anos. Algumas das crianças frequentavam a sala pela primeira vez e as outras frequentavam há mais tempo, pelo que já tinham as regras e rotinas interiorizadas. Salienta-se a sua heterogeneidade quanto às idades e género. Este facto é muito positivo, pois, possibilita, a nível de idades, a interajuda, por vezes observada, entre mais velhos e mais novos. Era um grupo com algumas condicionantes como uma criança com NAS que não foi, no entanto, formalmente diagnosticada e quatro crianças inscritas em terapias da fala por terem alguma dificuldade na comunicação. Ao nível da autonomia destacam-se algumas fragilidades, exigindo intervenções constantes por parte da docente, assistente e estagiárias, não só no sentido de as ajudar, mas também no sentido de as fortalecer em termos da sua autonomia. Grande parte das vezes, algumas crianças não se recordam da estrutura da rotina diária e têm dificuldade em organizar-se sem apoio de um adulto.

Relativamente aos interesses do grupo, existe um interesse, acentuado, pelos animais e uma curiosidade por saber mais sobre estes e por atividades de recorte e colagem, que foram bastante reforçados ao longo do estágio. Apresentaram e aumentaram também, o interesse por descobertas, essencialmente ao nível das rimas, o que fez despoletar um dos projetos trabalhados com as crianças. Ao nível das construções as crianças demonstraram grande imaginação, criatividade e mestria em realizar construções com legos e outras peças.

A sala e a sua organização norteiam-se pelo modelo curricular MEM (Movimento da

Escola Moderna), muito embora se possam encontrar influências de outros modelos curriculares, como por exemplo, Reggio Emilia, mas não em exclusivo, existindo uma variedade de metodologias na sala. A sala tem um perímetro de janela e porta para o exterior bastante grande, o que faz a sala receber bastante luz natural, mas retira espaço de exposição. As paredes estão todas preenchidas com instrumentos de trabalho (MEM) quadros, tabelas, registos e trabalhos/projetos maioritariamente realizados pelas/com as crianças e que são estas que os preenchem, diariamente, de forma autónoma, na grande maioria das vezes, ou com a ajuda das adultas da sala.

Ao entrar na sala deparamo-nos com uma secretária onde são colocados os pertences da educadora e das estagiárias, assim como, materiais a usar pelas mesmas nas atividades do dia. No placard atrás da porta de entrada estão folhas com informações sobre as crianças, os seus responsáveis, horários, entre outros avisos e assuntos importantes. Em frente à secretária existe a área da biblioteca que consiste em pequenas prateleiras que contém alguns livros que vão sendo repostos/atualizados pela educadora ao longo do ano letivo; um *puff* onde as crianças se sentam para ler e um computador, oferecido pela Câmara Municipal a cada uma das três salas, e que as crianças utilizam, quase todos os dias, para jogar jogos dinâmicos e de aprendizagem. O computador é utilizado, também, concomitantemente com o projetor, para projetar, apresentações, histórias e filmes às crianças e dinamizar algumas atividades.

Ao lado direito encontramos uma das mesas onde se sentam nove das crianças para lanchar e para fazer alguns dos registos e onde todas as crianças podem utilizar a Zona dos Jogos, que inclui esta mesa e um armário onde se encontram diferentes jogos didáticos, devidamente selecionados para o grupo e todos com diferentes objetivos para diferentes áreas do conhecimento. Estes jogos são trocados de tempos em tempos, para que as crianças não percam o interesse.

Ao lado da zona dos jogos estava a Área das Construções que serve simultaneamente, como zona de reuniões, uma vez que possui um tapete, onde as crianças se sentam para reunir com a educadora e umas com as outras, bem como para jogar jogos de grandes dimensões. Como referido, neste espaço de reunião, realizam-se os diálogos, são feitas as reuniões matinais, canta-se a música dos bons dias, entre outras, e fazem-se os registos e contagens do número de crianças que está na sala diariamente. Nesta área temos um quadro de presenças, um quadro de tarefas, um de registo dos lanches saudáveis que as crianças comem e um do

tempo que faz durante cada dia do mês.

À frente desta área existe a Área da Expressão Plástica que é constituída por uma mesa que apresenta diferentes funções (para o restante das crianças lanchar e para todas desenvolverem a grande maioria, das tarefas). Possui um quadro de lousa onde as crianças podem escrever ou desenhar com giz sempre que quiserem e um cavalete de suporte à realização das pinturas onde as crianças se expressam com tintas e pinceis sempre disponíveis. As crianças têm, ainda, acesso a caixas individuais com os seus materiais (tesouras, lápis, cola, entre outros). Também no armário que contém estas caixas se encontram outros materiais como folhas, jornais, diferentes tecidos, entre outros, usados tanto pelas crianças como pela educadora (e outro pessoal docente e não docente).

Mesmo ao pé da última área mencionada, está a Área da plasticina. Nesta cada criança tem o seu recipiente com plasticina e ferramentas que partilham uns com os outros. Observou-se que as crianças procuram pouco esta área.

Por fim, encontramos a Área da casinha, apetrechada por vários exemplos de mobília e outros materiais que representam uma cozinha e um quarto. Assim, as crianças podem representar situações familiares e aprender como conviver com cidadania. Nas imagens abaixo (Figuras 5 de a) a f)) encontram-se fotografias da sala.

Figura 5

Imagens da sala de atividades



a)



b)



c)



d)



e)



f)

O jogo, a brincadeira, a simulação de papéis e outras situações do “faz-de-conta” devem

ter uma forte presença no cotidiano das crianças. Todos os adereços como roupas, brinquedos e outros objetos representativos devem estar em bom estado e acessíveis às crianças a qualquer momento. Este tempo é de aprendizagem, com um carácter mais intencional. Apesar de aprenderem de uma forma mais constante alguns conteúdos programáticos e planeados, realizando atividades com maior nível de seriedade, devem existir momentos em que a aprendizagem parte do lazer e “da manipulação de objetos, do jogo, da interação entre crianças” (Azevedo & Ferreira, 2017, p. 87). Por outros termos, o jogo e a brincadeira podem e devem ser considerados forma de aprender. A manipulação de objetos, brinquedos e outros materiais proporcionam momentos de interação, construção e comunicação, que são considerados “chave” na aprendizagem das crianças.

É de constatar que os objetos de lazer podem trazer às crianças aprendizagens “reais” para a sua vida futura. Sendo assim:

os blocos de construção de madeira relacionados com a construção civil, o símbolo do colete e do capacete, aludindo a um trabalho sério e de respeito. A construção de estruturas, de veículos ou a atividade de amassar e modelar transporta-nos também para o mundo do trabalho. Quando brincam às casinhas, as crianças representam papéis e experimentam situações, alegrias e conflitos relacionados frequentemente com o ambiente doméstico (Azevedo & Ferreira, 2017, p. 87).

As áreas têm um limite de crianças diferente para cada uma e as crianças cumprem-no, apesar de, por vezes, ficarem chateadas por quererem a vez numa área já totalmente ocupada. Era também feita uma gerência por parte da docente e assistente de forma a que as crianças não estivessem sempre nas mesmas áreas, nomeadamente a da biblioteca, no computador.

Abaixo é descrito o horário da sala em formato de tabela (Figura 5), que por vezes sofria alterações consoante as necessidades do grupo.

Tabela 5*Horário da sala de Educação Pré-Escolar*

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
<i>9h00-10h00</i>	Início da atividade	Início da atividade	Início da atividade	Início da atividade	Início da atividade
<i>10h00-11h45</i>	Lanche e atividades livres e/ou planeadas	11h00-11h45 – Oficina de Música	Lanche e atividades livres e/ou planeadas	Lanche e atividades livres e/ou planeadas	Lanche e atividades livres e/ou planeadas
<i>11h45-12h00/12h15-13h30</i>	Higienização e almoço	Higienização e almoço	Higienização e almoço	Higienização e almoço	Higienização e almoço
<i>13h30-15h10</i>	atividades livres e/ou planeadas	atividades livres e/ou planeadas	14h15-15h00 - Ginástica	atividades livres e/ou planeadas	atividades livres e/ou planeadas
<i>15h10-15h30</i>	Lanche e término das atividades letivas	Lanche e término das atividades letivas	Lanche e término das atividades letivas	Lanche e término das atividades letivas	Lanche e término das atividades letivas
<i>15h30-17h30</i>	Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)

Os profissionais de educação devem manter-se sempre atentos à crianças, às suas ações e práticas e desenvolver estratégias para as auxiliar e “melhorar a qualidade da resposta

educativa“ (OCEPE, p. 11). Assim, observar e registrar informações recolhidas permite avaliar e refletir sobre as práticas realizadas no sentido, por exemplo, da “gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas“ (OCEPE, p.11), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica.

Apesar de uma certa repetição o tempo educativo é fléxivel de forma a poder ser adaptado às necessidades do grupo e das crianças. No entanto, “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças“ (OCEPE, p. 27).

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio (OCEPE, p. 88).

Proença (citado por Rodrigues, 2011) refere que a rotina deve ser entendida como o percurso conhecido pelos sujeitos envolvidos, que engloba “horários, hábitos e procedimentos“ (p. 13). Existem 2 tipos de rotina diferentes, a pedagógica e a estruturante. A primeira, deve conceder às crianças, ferramentas, para que possam prever e compreender a rotina do seu dia como cantar as canções dos bons dias, as horas das refeições e as horas das atividades, por exemplo. O educador deve refletir sobre a rotina com o grupo e planear a mesma tendo em conta os desejos e necessidades do grupo. Já em relação ao segundo tipo de rotina, Proença (citado por Rodrigues, 2011) considera-a como redutora de ansiedade e no que concerne ao imprevisível e desconhecido para com o grupo, sendo capaz de demonstrar ao grupo e ao docente a previsão do que irá acontecer ao longo do dia. “É esta rotina que norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar“ (Proença, 2018, citado por Rodrigues, 2011, p. 14).

Proença (citado por Rodrigues, 2011) refere que as rotinas se diferenciam pois a rotina estruturante organiza-se de acordo com objetivos idealizados pelos Projetos Pedagógicos de

cada Instituição, de acordo com o tempo, as atividades, o ritmo de cada criança e do grupo em si. A rotina “envolve acção, flexibilidade, limites e contempla a subjectividade do grupo, além de permitir ao educador basear-se no previsível para lidar com o inesperado” (Proença, 2018, citado por Rodrigues, 2011, p. 14).

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO ÂMBITO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Educativa Supervisionada (PES) acontece numa escola que alberga, diferentes valências, desde o 1º Ciclo, de que iremos falar neste capítulo, até ao Ensino Pré-Escolar, referido no capítulo anterior. Relativamente ao pessoal docente e não docente deste ciclo, a escola tem 4 professoras, docentes do ensino especial (EE), docentes do apoio educativo (AE), docentes que acompanham as crianças das atividades extracurriculares como teatro, música educação física e motora, entre outras e assistentes operacionais que acompanham os alunos nos períodos do intervalo e fazem apoio aos docentes nas salas de aula sempre que necessário.

O edifício tem 2 pisos distintos para o 1º ciclo, um para os 2º, 3º e 4º anos, acima das salas de pré-escolar, e outro acima da cantina em que se encontra a sala do 1.º ano, onde decorre o contexto, e ainda uma sala que se encontra de momento desativada em termos de atividades letivas, que é usada pelos docentes do Ensino Especial.

O espaço exterior é composto por um espaço na lateral do edifício onde as crianças podem brincar. Na parte da frente do edifício, existem escorregas e baloiços que as crianças utilizam num determinado horário em que não esteja nenhuma outra turma, para não existir muito contacto entre turmas, devido a restrições impostas pela DGS. Existem campos de futebol e mais espaços nas traseiras do edifício, destinados ao 1º CEB e que são interditos às crianças da EPE. O espaço exterior é excelente em termos de dimensão, sendo, contudo, pouco atrativo pela falta de mais objetos de animação. No entanto, os alunos trazem os seus objetos e brinquedos de casa para o recreio assim como bolas de variadas dimensões e conseguem aproveitar o tempo no exterior.

A turma do estágio em 1º ciclo era constituída por 22 crianças, 13 raparigas e 9 rapazes,

entre os 7 e os 8 anos. Salienta-se a sua heterogeneidade quanto às idades e género sendo este facto muito positivo, pois possibilita interajuda, um melhor relacionamento entre colegas e relações entre a turma que não se cingem só aos amigos/colegas mais próximos, todos se relacionam e entreadjudam. A turma não tem qualquer tipo de condicionante, não existindo alunos com necessidades adicionais de suporte nem diferenciação pedagógica notória, existindo apenas uma criança que frequenta a terapia da fala. É uma turma autónoma e apesar de solicitarem bastante a professora e estagiárias, são capazes de resolver exercícios sozinhos. No entanto, no que toca a conflitos, requerem ajuda para os mesmos ainda que sejam simplesmente uma disputa de fácil resolução. É algo a ser trabalhado com a turma de forma a que consigam resolver confusões entre si sem requererem a intervenção de outrem não só no sentido de os ajudar, mas também no sentido de os fortalecer como indivíduos e como grupo. A rotina diária já é bem conhecida pela turma, não havendo muita necessidade de reforçar a mesma verbalmente. O grupo compreende os toques e o que significam e no geral cumprem os horários dos intervalos.

Relativamente aos interesses do grupo, existe um interesse, acentuado, pela natureza e curiosidade por descobrir mais sobre a mesma e pela atividade de dramatização sobre variados temas, o que tem sido trabalhado de forma a rever conteúdos, como por exemplo os meses do ano, os dias da semana, a diferença entre feminino e masculino ou o reconto de histórias lidas. Interessam-se por experimentar e diversificar, pelo que idealizámos e continuaremos a levar para a sala, atividades dinâmicas para que possam ser as crianças a participar na sua própria educação.

A turma obteve quatro computadores oferecidos pelo Ministério da Educação que se encontram sempre na sala de aula (a meio da duração do estágio um dos computadores teve de ser arranjado por isso a sala passou a ter apenas 3 computadores permanentes) e os cerca de 25 computadores disponibilizados à escola para utilização de todas as turmas e salas do pré-escolar. Sendo assim a turma começou por trabalhar em grupos de 4 ou 5 alunos, nas primeiras vezes em que utilizaram estes computadores de forma a que pudessem ter oportunidade de explorar e ajudar/aprender com os outros colegas. À medida que foram aprendendo melhor a utilizar o computador, e dependendo da situação ou tarefa proposta, o número de elementos do grupo foi diminuindo até serem duplas e por fim, utilização individual.

A sala e a sua organização norteiam-se por uma metodologia híbrida, englobando um ensino tradicional com material do Movimento da Escola Moderna (MEM) como os cartazes e materiais espalhados pela sala, material alternativos como Escala de Cuisenaire, Material Multibásico e o Calculador Multibásico.

A sala de aulas é pequena e repleta de quadros, desenhos, esquemas e instrumentos, já trabalhados e/ou realizados em aula. Os trabalhos mais recentes estão expostos pela sala, assim como aprendizagens que têm vindo a realizar como as letras, as sílabas, os números, casos de leitura, entre outros.

A sala tem imensos instrumentos úteis ao ensino dos diversos conteúdos e a disposição, tanto da mobília como dos materiais e instrumentos, é justificada pelo espaço reduzido da sala.

Ao entrar na sala reparamos num quadro branco onde são projetadas imagens, vídeos e os manuais digitais de forma a mais facilmente mostrar e explicar os exercícios e conteúdos aos alunos. Neste seguimento a sala tem um computador através do qual se podem mostrar diversos conteúdos e jogar jogos com a turma. Perto do computador existem dois armários com materiais diversos, como o MAB, o Calculador multibásico, cartões com os nomes das crianças para as ajudar a escrever, entre muitos outros materiais. Acima do quadro branco encontram-se cartões com os números, até 20 de momento, de forma a que as crianças possam visualizar os mesmos, a sua ordem e como se escrevem.

Na parede oposta existe um armário com todos os manuais, livros de fichas e livros de atividades das crianças bem como materiais de escrita, corte, colagem e outros. Por cima deste armário são guardados materiais aleatórios como algodão, diferentes tipo de papeis, e restos de materiais necessários para diferentes atividades.

A sala é composta por doze secretárias de duas pessoas, sendo que todos os alunos se sentam por pares deixando assim uma secretária, utilizada pelas estagiárias. No entanto, consoante as necessidades da turma e objetivos de aprendizagem dos alunos, a professora faz mudanças entre os alunos para o melhor funcionamento das aulas. Em frente às secretárias existe um quadro de giz onde a professora escreve a data, a letra aprendida e outras aprendizagens, assim como as crianças também participam na sua aprendizagem utilizando o quadro para escrever frases, palavras, entre outros. Junto ao quadro está a secretária da professora, um armário com diferentes informações importantes como a lista dos alunos, o

horário, entre outros. Dentro do armário encontram-se uma bola e os leites para os lanches.

Nesta parede são colocados cartões ilustrativos de letras e sílabas (Figura 6), de forma a cativar a atenção e interesse dos alunos e auxiliá-los nas suas leituras.

Figura 6

Visão Geral da sala de aula/cartões das letras



Em relação à rotina do grupo, esta está bem implementada e é cumprida pelas crianças na maioria do tempo. As crianças normalmente sabem que disciplina vão ter, as horas dos intervalos e quando devem regressar dos mesmos, as horas de almoço e que atividades extra curriculares têm e quando. No entanto, é necessário por vezes, modificar o plano e o horário em prol de uma certa atividade, contudo a turma não dispersa nem se sente perturbada por estas mudanças. Abaixo (Figura 7) encontra-se o horário entregue às crianças e aos encarregados de educação.

Figura 7 -

Horário da turma

Horário | 1.º ano | Turma A | 2021/2022

Entra em vigor a partir de 29.11.2021

HORAS	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
9h00	Atividade letiva	OFC	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva
10h00					
10h30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO		
11h00					
11h00	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva
11h45					
11h45	ALMOÇO				
12h30					
12h30	ALMOÇO				
14h00					
14h00	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	ARTES	Atividade letiva
15h00		INTERVALO	INTERVALO		
15h30	INTERVALO	Atividade letiva	INTERVALO	MÚSICA	INTERVALO
16h00					
16h00	Atividade letiva	Atividade letiva	AFD	TEATRO	Atividades livres
16h30					
16h30					
17h30					

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A metodologia investigação-ação serviu de suporte ao desenvolvimento da PES nos dois ciclos de aprendizagem. Por norma, nasce de uma observação sistematizada, onde se identifica um problema e define a problemática a ser estudada. Este problema pode partir de uma ação desencadeadora observada, sentida ou até mesmo ouvida.

Podem também existir diferentes modos de solucionar esta problemática, mas partem sempre de uma investigação profunda sobre a origem, implicações do problema e das possibilidades de resolução.

Tabela 6

Autores e as suas propostas sobre a IA (Investigação-Ação – Metodologia preferencial nas práticas educativas, 2009)

Autor	Definição	Palavras-chave
Elliot (1993)	Um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.	Melhorar a qualidade
Kemmis (1984)	A investigação não só se constitui como uma ciência pratica profissional e moral como também como uma ciência critica;	Ciência prática e crítica
Lomax (1990)	A investigação-ação tem intenção de proporcionar uma melhoria	Proporcionar uma melhoria
Bartalomé (1986)	A investigação-ação vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais	Vincula dinamicamente a investigação

Na tabela 6 é possível constatar que, a MIA tem como propósito promover melhorias ou mudanças a níveis sociais e outros dentro de uma comunidade. Assim, Investigação-ação, é como uma “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Segundo Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação “forma, transforma e informa” (p. 11), quer isto dizer que, a partir desta metodologia, descobrimos uma problemática e de maneira a descobrirmos uma solução temos de investigar e inevitavelmente nos formar em relação à temática compreendida no estudo. Assim, adquirimos mais conhecimentos em

relação a um certo tema, sobre o qual muitas vezes não havíamos pensado anteriormente. A investigação-ação traz também uma possibilidade de transformação aos indivíduos e ao problema o que se torna gratificante para os investigadores já que conseguem ver o seu trabalho desenvolvido, realizado, reconhecido e com retorno positivo, se for esse o caso. Por fim podemos, a partir de, por exemplo, artigos científicos, informar outros indivíduos interessados no assunto ou com poucos conhecimentos sobre o mesmo, de forma a capacitar mais pessoas em relação à temática em estudo.

Para realizar este tipo de investigação é necessário conhecer o ambiente onde ocorre o problema, bem como as suas características e a forma como o grupo ou turma vive ou convive com este problema desenhando planos de resolução coerentes que se centrem na colaboração.

A IA é desafiante pois não é algo que consigamos gerir de forma concreta. A qualquer momento pode haver qualquer tipo de alteração na rotina ou nos comportamentos e temos de estar prontos para alterar o nosso foco ou aceitar condicionantes das quais não estaríamos à espera. A nossa solução planeada pode não ter efeito na prática ou chegarmos a outro tipo de conclusão com a mesma que não aquele que esperávamos. Podemos também encontrar outros problemas que não havíamos identificado antes e que surgem da nossa investigação profunda sobre uma certa temática. Neste sentido este tipo de investigação torna-se muito gratificante pois permite ao ator, no caso o/a estagiário/a, envolver-se mais na prática supervisionada e no grupo em que está a estagiar. Temos de conhecer muito bem os sujeitos da investigação e devemos estar distantes o suficiente para não deixarmos sentimentos sobreporem-se às responsabilidades.

Assim temos de encontrar todo o tipo de ferramentas para a concretização de uma investigação bem sucedida de forma a conseguirmos os melhores resultados e influenciarmos de forma o mais positiva possível a vida de toda a comunidade educativa.

Uma das estratégias mais utilizadas pelos professores/investigadores é a da observação Participante, técnica que se baseia na observação direta e que se põe em prática nos casos em que o investigador está envolvido na participação e procura perceber um fenómeno específico de uma maneira mais profunda.

As notas de campo, aplicam-se nos casos em que o professor pretende investigar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e são caracterizadas pela sua flexibilidade e

abertura ao imprevisto, são também bastante utilizadas na metodologia qualitativa.

O professor investigador deve refletir sobre algumas atitudes a tomar: estudar um contexto natural onde tudo se interliga e eu acontece ao mesmo tempo. A investigação deve focar-se no que acontece numa sala de aula ou numa escola. O aspeto fulcral em que se foca é o centro da observação e em torno do qual se irão estabelecer relações simultâneas. Foco significa seleção, ou seja, decidir o que escolher o que fazer e o que rejeitar. Apesar das dificuldades nunca desistir.

Ainda que tenhamos familiaridade com alguns contextos e práticas devemos ter mente aberta para ver o interior e exterior do que é familiar observando com um olhar investigador e atento para a compreensão da ação. Neste caso, é útil observar, ler, ouvir e compreender as narrativas de outros investigadores. Mesmo que estas sejam sobre contextos diferentes, a sua visão, poderá ajudar-nos a resolver questões. Um dos instrumentos mais essenciais na vida de um investigador é o diário. Neste, é possível anotar e comentar ações e práticas momentâneas e interligá-las com as questões de investigação. Podem ser registadas notas de campo que partem de uma observação participativa. É possível cruzar opiniões com outros autores e com os próprios comparando também observações iniciais com observações mais tardias. Expressar ideias, dúvidas e opiniões por escrito, pode facilitar o trabalho do investigador, quando mais tarde quiser rever o seu trabalho.

É de extrema importância não perder a confiança na nossa pesquisa/temática/investigação mesmo que pareça não estar a dar frutos. Por vezes, com reformulações de ideias, partilha de opiniões com colegas investigadores e leituras, é possível ultrapassar qualquer dificuldade. Finalmente, devemos ser otimistas mas realistas, percebendo que, muitas vezes apesar de bem investigado, um Tema pode não ter solução. Algumas questões são mais complexas do que o que contemplamos e como investigadores devemos perceber se todas as partes poderiam tirar partido de uma investigação com demasiados obstáculos. O prognóstico do investigador é um dos aspetos mais importantes antes de se iniciar uma investigação, devendo ser por isso, procurada e analisada toda a informação já disponibilizada por outros investigadores e/ou pesquisadores.

A partir de uma grelha de registo/avaliação foi possível analisar, após cada sessão, aula, ou momento planificado para e com a turma, os comportamentos, reações e aprendizagens de cada um dos alunos. A grelha é constituída pelas iniciais de cada aluno, pelos descritores

de desempenho relacionados com a assiduidade, a concentração e a participação dos alunos e o código da avaliação em si: se realizou as atitudes sempre (S), frequentemente (F) ou se nunca as realizou (N).

Figura 8

Grelha de Avaliação

Descritores de desempenho	AC	A	CS	D	E	G	I	Is	JV	La	Le	L	Maf	Ma	Mat	ML	M	P	Pe	R	V
É assíduo																					
Está atento																					
Distrai os colegas																					
Perturba a aula																					
Exprime-se, oralmente, com clareza e correção																					
Mostra interesse																					
É oportuno a intervir																					
Interrompe os colegas e/ou a professora																					
É persistente no trabalho																					
Colabora com os colegas																					
Ajuda os colegas																					
Respeita os outros																					
É disciplinado																					
Aplica conhecimentos adquiridos																					
Compreende enunciados orais																					
Interpreta corretamente dados																					
Participa ativamente																					
Cumpre as regras do trabalho de grupo																					

Código: S – sempre; F – frequentemente; A – algumas vezes; R – raramente; N – nunca.

Na tabela da Figura 8, por colunas, pode-se perceber o desempenho de um aluno específico nas diferentes componentes e por linhas pode-se concluir sobre a prestação da turma sobre cada uma das componentes analisadas.

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

A escola tem como principal função direcionar as aprendizagens das crianças. Para que existia coerência entre os vários métodos de ensino de distintas escolas é necessário a presença de linhas orientadoras que permitam que o docente esteja informado sobre os conteúdos e as competências que devem ser lecionadas numa determinada faixa etária ou ano escolar (Roldão & Almeida, 2018). Para esse fim, existe então o currículo, que é um conceito um tanto abstrato e não físico, suscetível a variadas interpretações e prespetivas “acerca da sua construção e desenvolvimento” (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990 citado por Roldão & Almeida, 2018).

Sabemos no entanto que o currículo centra-se nas aprendizagens necessárias e que a escola deve garantir e gerir. Sabemos contudo que o currículo pode abranger uma diversidade extraordinária de temas, temáticas, conceitos e conteúdos e que a escola os deve explorar de forma acolhedora e diversificada.

No sentido de demonstrar como o currículo pode ser desconstruído para uma melhor aprendizagem das crianças seguir-se-ão dois subcapítulos acerca das ações desenvolvidas em ambos os contextos (EPE e 1.º CEB). Serão referidas também análises sobre cada ação e sobre os resultados das mesmas.

3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR

Na primeira semana da PES, foi realizada uma observação participante naturalista de forma a compreender os interesses, desejos, gostos e desgostos, dificuldades, rotinas e outros pontos importantes sobre o grupo para que fosse possível conhecê-lo um pouco. A partir destas observações é possível ouvir e observar oportunidades de trabalho e projetos inteiramente selecionados e escolhidos pelas crianças onde todas podem participar, consoante a sua vontade, num projeto de interesse.

A partir da leitura de uma história por parte da educadora cooperante (O Nabo Gigante, de Alexis Tolstoi) (Figura 9) observamos um grande interesse das crianças por esta. A presente

história, despertou um elevado interesse e principalmente pelas inúmeras rimas faladas.

Figura 9

Imagem do livro O Nabo Gigante

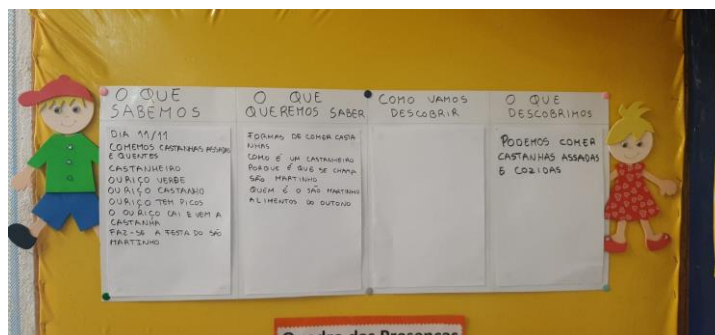


A seguir à a leitura e interpretação, foram realizadas questões acerca da divisão silábica, dos sons semelhantes das rimas, e acerca da ordem com que os animais apareciam na história. Durante o resto do dia e nos dias que se seguiram as crianças procuravam rimas em tudo o que diziam. Quer nas simples idas à casa de banho ou enquanto brincavam em grupo. Face ao interesse e curiosidade manifestada face às rimas, a díade e a educadora cooperante, acordaram que seria interessante iniciar um projeto que abordasse as rimas, amplificando este conhecimento.

A partir desta ideia, e considerando o interesse do grupo neste projeto, partiu-se para a escuta ativa do que gostariam de realizar. Assim foi iniciado um diálogo com as crianças para perceber o que sabiam acerca das rimas e se teriam interesse em saber mais. A resposta foi positiva e foi possível realizar um mapa (Figura 10) acerca do projeto com diferentes questões (O que sabemos?/O que queremos saber?/Como vamos descobrir? e O que descobrimos?). Este instrumento de trabalho (mapa inicial do projeto) foi exposto na sala com o título, eleito pelas crianças: “Projeto das Rimas”.

Figura 10

Mapa de projetos inserido na sala



As crianças escolheram algumas palavras para descobrirem uma ou mais rimas e registaram-nas com auxílio do adulto, iniciando-se assim o projeto das rimas, do qual o meu par pedagógico dará conta de forma mais aprofundada no seu relatório.

Em resposta a este interesse foi realizada uma atividade de associação de palavras (figura 11), escolhidas pelas crianças, identificando aquelas que rimam entre si. O objetivo da atividade centrou-se no desenvolvimento da capacidade de associação dos últimos sons de cada palavra (acompanhada pela respetiva imagem) com outras palavras com o mesmo som. A dinamização teve bastante sucesso tendo sido primeiramente realizada em grande grupo com muita participação e entusiasmo por parte dos intervenientes. De seguida, cada criança realizou o seu trabalho individualmente com assistência da díade e da educadora, realizando as associações com facilidade, à exceção de algumas crianças mais pequenas.

Figura 11

Exemplo da atividade de associação



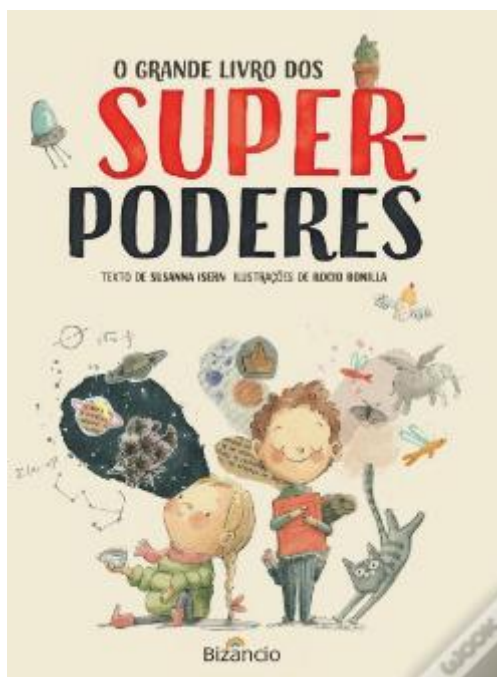
Ao mesmo tempo que se desenvolveu esta fase do projeto das rimas deu-se continuidade a outro projeto já existente e em desenvolvimento: “os superpoderes”. Este visava incentivar as crianças a conquistarem os seus objetivos e a perceberem os benefícios desta conquista. É importante salientar que “Os superpoderes” eram do agrado das crianças, já que consistia no empoderamento da sua ação: por exemplo podiam ganhar o superpoder de serem o responsável do dia, assim como o superpoder das rimas, conforme veio a acontecer no projeto das rimas.

A ideia da dinâmica com o tema do superpoder tem como principal objetivo passar a mensagem de que ganhar um superpoder significa crescer e ganhar responsabilidades. Desta forma as crianças estão sempre com vontade de alcançar objetivos, e metas e ficam felizes quando o fazem. Neste seguimento surgiu o Projeto Pulseiras dos Superpoderes com base nas histórias de um livro intitulado, “O Grande Livro dos Superpoderes” de Susanna Isern. Neste livro (Figura 12) são contadas histórias de diferentes crianças que têm superpoderes diferentes dos super-heróis comuns, ou seja, enquanto os últimos têm poderes de controlar a mente, o fogo e o gelo, os superpoderes das histórias do livro e centram-se nos em poderes

da música, da responsabilidade, da cozinha, entre outros. Incentiva, também, as crianças a desenvolverem capacidades variadas, ainda que possam ser difíceis de conquistar.

Figura 12

Imagem do livro O grande Livro dos Superpoderes



Para complementar a compreensão do que seriam estes poderes procedeu-se à leitura da história “A Menina Que Não Queria Livros” de Luísa Ducla Soares. Esta livro conta a história de uma menina que fazia tudo, menos ler os livros que o pai lhe comprava. Sendo que, no final da história, após um enredo riquíssimo, passa a dar mais valor aos livros.

As OCEPE (2016) referem o livro como instrumento fundamental. É com os livros que as crianças se sintonizam com o prazer que é a leitura e “desenvolvem a sensibilidade estética”. O educador deve então, contar e fazer atividades com histórias dinâmicas e incentivar ao reconto, seja a partir da Memória ou seja a partir de imagens. Quanto mais ouvem mais interesse têm em aprender a ler sozinhos. Assim, o educador deve explorar ao máximo este gosto/interesse pela escrita e leitura.

Neste sentido, é possível, é necessário que na sala de atividades exista uma biblioteca

acessível a todas as crianças, com livros sobre várias temáticas e para várias idades (por exemplo, um grupo heterogéneo pode ter crianças dos 2 aos 6 anos). Se o contacto com os livros for fomentado desde cedo, existindo oportunidades de exploração dos mesmos, a criança sentir-se-á sempre à vontade para praticar hábitos de leitura.

As situações de leitura e escrita promovem aprendizagens diversas organizadas em: “Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever (OCEPE, p.67)”

Na dinamização das duas histórias, as crianças foram sempre questionadas, sobre quais os poderes que cada criança conquistava. Após algumas tentativas as crianças chegavam a brilhantes conclusões e concordavam que cada superpoder tinha a sua importância. Nestes meandros, surgiu o desejo de levarem algo para casa, que evidenciasse os seus superpoderes. Acordando-se que a melhor forma de o fazer, seria levarem uma pulseira de superpoderes. Esta seria uma excelente opção por ser prática, pessoal, transportável e, simultaneamente conferia-lhe o empoderamento desejado. No entanto, as pulseiras não poderiam ser compradas e escolhidas pelos adultos, então decidiu-se que seriam as crianças a confeccionar e decorar as suas próprias pulseiras, ao seu gosto. Utilizou-se então, com tecido branco, e um molde de pulseira e canetas de tecido. Ao longo de diversos dias e momentos as crianças foram confeccionando e decorando estas pulseiras à sua medida e gosto. De seguida as pulseiras foram montadas e cosidas pelos adultos.

O projeto, aquando do término da PES, ainda estava em execução pois devido a alterações na planificação e ao estado pandémico vivenciado, não houve oportunidade de entregar as pulseiras e negociar os superpoderes a conquistar. No entanto, estes estavam a ser trabalhados com as crianças, em diálogo, e registados pela diáde e pela educadora cooperante.

De anotar, que o superpoder consiste numa meta, em algo que a criança deseja alcançar e que, por norma, seja um pouco mais difícil ou e que requeira um pouco mais de esforço. A título de exemplo assinalamos o desejo de participar mais nos diálogos, falar mais alto e expressar-se com clareza, ou até mesmo brincar com outros amigos que não sejam os mesmos de sempre. Foi explicado às crianças que não conseguir atingir a meta, ao fim de uma ou duas tentativas, não significava uma derrota, mas sim uma oportunidade de melhorar.

Claro que este processo terá de ser estreitamente acompanhado pelo adulto e dialogado

a todo o instante. Até porque trabalhar estas questões de desenvolvimento pessoal com foco na fruição de uma autoestima positiva requer atitudes muito refletidas.

O desenvolvimento pessoal constroi-se num “ambiente relacional e securizante” e é baseado “na organização do ambiente educativo... em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (OCEPE, p. 17 e 33)

De referir que quando a criança, em parceria com o adulto e com o grupo, considerar que ganhou o superpoder, este ser-lhe-á atribuído e propõe-se que trabalhe para o manter. Após a conquista, este será colado na pulseira e poderá levá-lo para casa. Frisa-se que ninguém é melhor ou pior por conseguir mais ou menos poderes, mas que esta é uma oportunidade de conseguirem aquilo que desejam.

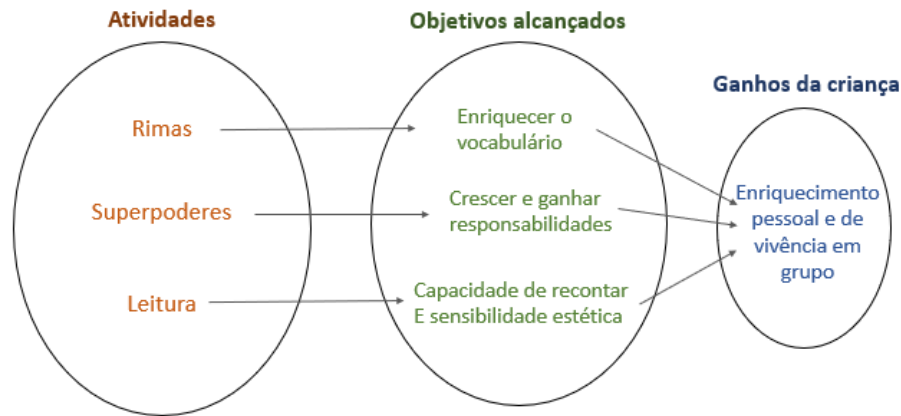
Com esta atividade foi possível fomentar a participação individual nas tarefas e projetos, sendo que as crianças começaram a ter mais vontade de concretizar e realizar objetivos a que se sugeriam e que as próprias docentes propunham.

A organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é construída num contexto culturalmente rico e estimulante. A introdução das crianças a esse ambiente leva ao desenvolvimento da sua independência-sendo que o que mais favorece a sua autonomia são as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização.

Também foi possível perceber o aumento da independência nas tarefas pedidas, já que as crianças deixaram de necessitar de tanto apoio das docentes passando a realizar todas as atividades propostas com o mínimo de ajuda dos adultos. Por outro lado também aumentou a ajuda espontânea entre colegas, onde foi notório que algumas crianças paravam as suas tarefas para ajudarem outras que necessitavam de auxílio. Sendo assim, o trabalho em equipa, espontâneo, aumentou de forma exponencial e satisfatória reduzindo também os conflitos entre colegas. Os superpoderes serviram também para fomentar este aspeto de tentativa de solucionar os seus problemas e ajudar os colegas por ser uma possibilidade de ganhar um grande superpoder. Na figura 13 é apresentado um esquema explicativo dos objetivos das atividades e o que ganham as crianças com estas aprendizagens.

Figura 13

Esquema explicativo acerca das atividades realizadas - realizado pela autora



É necessário, quando se abordam temas como este, refletirmos sobre como poderemos tornar uma experiência em que mencionamos valores, atitudes, vontades e querer, em algo tanto explicativo quanto simples de entender. Assim é necessário entender o conceito de valor. Apesar de semelhante a outros conceitos, vários investigadores consideram os valores como algo antecedente ao comportamento do ser humano. Os valores podem ser considerados princípios éticos e Morais de um indivíduo circundando não só a cognição como a afeição e os comportamentos (Gouveia, 2008) . o contexto em que estamos inseridos pode também ter influência no valor de um sujeito, já que, dependendo de um meio que o rodeia, um indivíduo pode reagir de uma forma diferente a mesma situação em alturas diferentes. Os valores de um indivíduo podem alterar completamente a sua ideia sobre qualquer Tema, assim como o ambiente social em que o mesmo está inserido, pode dar forma aos seus valores

É pertinente fazer uma distinção entre valores pessoais e valores sociais. Os primeiros referem-se àqueles que cada pessoa utiliza para justificar as suas ações, aplicando-os nas sua vida e não sendo necessário que todos concordem com os mesmos. Como exemplos de valores pessoais podemos realçar o lazer ou a solidão. Pelo contrário, os valores sociais são os que, tal como o nome indica, dizem respeito à sociedade, podendo também designar-se de valores éticos, tendo, geralmente, uma

tradução no modo de estar e viver de uma sociedade, sendo, à partida, aceites por todos. A liberdade e a justiça são exemplos destes valores (Andrade, 1992). Por último, os mesmos autores defendem ainda que situações atípicas, como crises, emergências, momentos de dificuldade, podem também alterar a prioridades dos valores de um indivíduo relativamente aqueles que se preserva na rotina.

Também as atitudes são algo a ter em conta neste tipo de atividades, juntamente com os valores. As atitudes vão se desenvolvendo através de socialização e influenciam o nosso comportamento para com os outros. Uma atitude pode ser analisada de diferentes formas, como estado de espírito, um sentimento favorável ou desfavorável, uma angústia, ou uma felicidade. Sendo assim as nossas atitudes estão diretamente ligadas com o nosso comportamento confundindo-se com o mesmo. São portanto vitais quando nos tentamos adaptar a um meio ambiente desconhecido. Há vários fatores que podem despoletar diferentes atitudes, tanto negativas quanto positivas, incluindo a família, os amigos, o trabalho e até os níveis socioeconómicos ou outras dificuldades financeiras. Assim a família tem um papel de extrema importância no que toca a demonstrar atitudes calmas, serenas, bem pensadas e transmitir estas ideias e comportamentos aos filhos. Sumariando tanto os nossos pares, quanto a nossa família, quanto o nosso meio social e económico, são fortes fatores que alteram as nossas atitudes. Sendo assim, enquanto docente, cabe ao indivíduo responsável por um grupo ou turma transmitir atitudes serenas e de tranquilidade perante todas as situações que ocorrem no dia a dia. Estas atitudes pacíficas serão transmitidas aos alunos e crianças que acompanham o docente durante todo o dia e serão estas crianças a partilhar atitudes positivas com as outras pessoas no futuro. Assim, cabe ao educador ou professor transmitir tanto os valores quanto as atitudes de forma correta e que privilegie um comportamento social, afetivo e compreensivo.

Ao atribuímos mais tarefas, cuidados com materiais, distribuição de equipamentos aos colegas, distribuição de alimentos, de forma progressiva, automaticamente estamos a atribuir e a destacar uma maior independência nas crianças (OCEPE, 2016). Esta independência que é muitas vezes fomentada pelo educador é celebrada quando é conseguida com o mínimo sucesso alcançável pois é uma atitude a louvar. A criança já é capaz de se apropriar do tempo e do espaço que a rodeiam. Deve ser, no entanto, um momento de partilha da criança consigo própria mas principalmente da criança com um adulto que valide e parabeniza a criança em

questão (OCEPE, 2016).

As crianças necessitam de tempo e espaço para conseguirem evoluir em qualquer aspeto. No caso da autonomia não é diferente. A autonomia é criada ao longo do tempo e não é conseguida de imediato, devendo, no entanto, o docente, fomentar ao máximo a progressão da mesma. Através da partilha feita com o docente, a criança perceber que tem a possibilidade de escolha e que cada escolha tem uma finalidade ou consequência.

É necessário que esta introdução à autonomia valorize também a atenção aos perigos nas tomadas de certas decisões e que, por isso, teremos de sensibilizar a criança a perceber, quais as regras e dimensões marcantes que existem nas diferentes situações para depois tomar alguma decisão.

A partir do momento em que a autonomia de uma criança aumenta, de forma gradual e por vezes irrisória, é papel do docente, fomentar a que continue (OCEPE, 2016).

Ao constatar que algumas crianças já são autónomas e capazes de se guiarem perante algumas das tarefas da sala, podemos aumentar a “dificuldade”, encarregando-as de ajudar outras crianças com questões. O trabalho em grupo e a entre-ajuda obriga a que a autonomia aumente. Ao partilhar conhecimentos, ideias e saberes, as crianças percebem que é mais fácil chegar ao resultado pretendido. De forma autónoma, gerem o trabalho em grupo e chegam a um resultado final mais rapidamente e de forma mais satisfatória (OCEPE, 2016).

Envolvemos também outras áreas na atividade incluindo a matemática na associação de imagens que foi muito bem sucedida e onde as crianças mostraram muito interesse. É essencial introduzir diversas áreas numa mesma atividade de forma a diversificar os seus conhecimentos e aplicar os mesmos em atividades mais dinâmicas e práticas.

Os educadores dão assim muita importância às atividades transdisciplinares já que conseguem incentivar a criança a articular conhecimentos científicos variados de modo a ter uma maior aprendizagem sobre diferentes conteúdos, aumentando a sua compreensão acerca de vários assuntos e facilitando a aquisição de novas aprendizagens. O contato com o resto do mundo é essencial para as crianças em idade de pré-escolar, pois assim aumentam e diversificam os seus conhecimentos e aprendizagens de forma mais simples. A interdisciplinaridade possibilita uma melhor interpretação da realidade e atualidade sendo também um fator de motivação para a aprendizagem

A nível artístico observamos uma expressão livre e diversificada, baseada na vontade das

crianças. Cada criança realizou a obra que desejava na sua pulseira usando as cores, padrões e desenhos que queria sem qualquer limite. Assim, todas as crianças tiveram alvedrio nas suas escolhas e por isso realizaram a tarefa com facilidade e vontade.

As OCEPE (2016) revelam o prazer pela exploração e utilização de materiais diversificados para realizar arte. As crianças têm em si vontade de desenhar, pintar e realizar outras expressões artísticas de forma natural sendo o papel do educador fornecer às mesmas os materiais necessários para tal. Cabe também ao educador alargar o leque de possibilidades artísticas para que as crianças consigam desenvolver a sua criatividade e imaginação. Assim as suas criações serão mais complexas e sentidas. Deste modo é necessário que as crianças tenham então acesso a diferentes materiais e instrumentos como diferentes papéis com variadas texturas, diversos tipos de lápis/canetas e múltiplas cores. Também o local onde pintam tem influência na produção final e no que é a vontade e desejo da criança. Assim, o educador deve ter um ou mais espaços passíveis de serem usados para a expressão artística. O educador pode também dar uso a materiais recicláveis e reciclados para realizar arte. Pode distribuir resto de cartolinas, resto de folhas, jornais, cartão, e até tecido. O importante é que as crianças não se sintam sobrecarregadas com a informação que lhes é transmitida. É de valorizar que qualquer material pode ter um novo significado e funcionalidade, atribuído pela criança. Cabe ao docente, perceber a segurança do novo significado e se é viável. Se assim for, parabeniza a criança pela sua descoberta e valoriza a mesma.

O importante na expressão artística é a criança perceber que a arte e a vida estão ligadas já que a associação de uma com a outra garante o maior prazer da arte produzida.

Outra das atividades realizadas que se mostrou de extremo interesse para as crianças partiu da falta de plasticina nas Área da Plasticina e a necessidade das crianças em manusearem este tipo de material. Assim, aproveitando o assunto do momento (São Martinho), realizou-se uma atividade de experimentação com cores e materiais diferentes dos habituais. Deste modo, foi realizada uma pasta de moldar com farinha, e água, à qual acrescentamos condimentos (canela, açafrão e cacau) de modo a que as crianças pudessem realizar castanhas com a pasta de farinha.

Nesta atividade, que incluímos na área das ciências experimentais, as crianças tiveram oportunidade de mexer na massa e perceber o desenvolvimento da mistura entre a água e a farinha, comparando medidas e quantidades. Em relação ao uso de corantes naturais, como

os condimentos, este permitiu que as crianças pudessem provar a massa.

Para a grande maioria de investigadores e educadores têm sido consensual a questão que rodeia a necessidade de promover uma educação científico-tecnológica de base para todos, desde os primeiros anos de escolaridade. É a partir dessa perspectiva que se pode defender que a escola básica terá sempre que veicular alguma compreensão, ainda que simplificada, de conteúdos e do processo e natureza da Ciência, bem como o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas. Esta atividade aumenta também o interesse pela experiência e o interesse em participar na mesma.

Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade (OCEPE, 2016, p. 34).

Esta atividade revelou-se muito interessante e cativante para as crianças pois todas tiveram a maior vontade de participar, mexer e ver as reações das misturas realizadas. Cada aluno teve oportunidade de mexer na massa, tanto enquanto estava mais líquida, como quando já estava mais solidificada. Estas massas foram colocadas nos potes individuais de plasticina que já existiam na sala e foram usados incansavelmente pelos alunos nos dias seguintes até começarem a secar.

Foi possível observar as criações artísticas feitas pelas crianças e a mistura que algumas fizeram com as cores existentes e com a plasticina que já tinham criando peças de arte das quais se orgulhavam e nas quais se dedicavam bastante. A realização da massa foi feita em grande grupo com oportunidade de todos terem um papel importante, fosse a misturar a água com a farinha ou a farinha com os condimentos para colorir.

Como havia falta de plasticina na sala e esta era uma das atividades mais escolhida pelas crianças, a sua falta foi imediatamente sentida. Com o aparecimento desta nova pasta de modelar o interesse por plasticina aumentou ainda mais, maioritariamente por ser uma atividade de manipulação de objetos trabalhando a motricidade fina.

Nesta atividade é dada importância ao brincar sendo que a brincadeira estimula a criança, a sua inteligência, libertando a sua imaginação e desenvolvendo a criatividade bem como “possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu

quotidiano” (Silva & Sarmiento, 2017).

Também foi importante mostrar às crianças que podemos reutilizar materiais principalmente os que já não são consumíveis (neste caso foi explicado que os condimentos utilizados estavam em boas condições de utilização e foi usado apenas um pouco do produto). Nesta situação os alimentos servem como garantia de que a massa é segura para a criança e a sua diferenciação em termos de cores garante o maior interesse e entusiasmo na atividade.

Como referem as OCEPE (2016): “A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (p.49).

Descrevemos e refletimos, de seguida, sobre uma das atividades realizada no exterior. Esta surgiu por forma a diversificar e enriquecer as suas brincadeiras no exterior, uma vez que este se apresentava um pouco limitador das suas brincadeiras. Este espaço, possuía, apenas 2 dois jogos tradicionais desenhados no chão. Esta atividade também tinha como intenção promover o jogo entre colegas, aumentando as suas interações, já que o grupo, por norma, tem tendência para brincar em pequenos grupos e não varia de colegas de brincadeira. Desta forma, e partindo de um jogo que já era do interesse das crianças, foi dinamizado o jogo do macaquinho do chinês. Como referido, o jogo já era do seu conhecimento, no entanto as crianças jogavam sem regras, gerando-se, sempre grandes discussões. Assim foi-lhes explicado o modo correto de jogar, explicitando, devidamente, as regras. As estagiárias participaram no jogo dando apoio e explicações às crianças acerca dos procedimentos do mesmo.

Na educação física o jogo é uma das temáticas mais importantes. Com o jogo é possível trabalhar-se não só o exercício físico como também o trabalho em equipa desenvolvendo o pensamento crítico, autónomo e automático. Também é possível abordar as regras e a necessidade de as cumprir e o que acontece se as regras não forem cumpridas. É importante abordar o jogo amigável ao mesmo tempo que as crianças se divertem e exploram os seus limites e as suas capacidades enquanto que praticam exercício físico e trabalham com os colegas (OCEPE, 2016).

Posteriormente dialogamos sobre a experiência e emergiram assuntos pertinentes de reflexão: como ganhar de forma justa e como reagir quando se perde, já que esta era uma

das maiores dificuldades de grande parte do grupo. Sempre que havia situações em que uns ganhavam e outros perdiam havia discussões, brigas e muitas vezes choro. Assim foi importante trabalhar com o grupo a competição amigável e perceberem que umas vezes perdemos e outras ganhamos, mas o importante é jogar de forma honesta.

O principal nesta atividade foi conseguir realizar um jogo no exterior, o que não era muito comum e que trouxe ainda mais diversão para a turma por estar habituada a fazer apenas brincadeira livre no recreio. Apesar de brincarem juntos, faziam sempre alguns grupinhos distintos e não uniam o grupo todo em jogos e brincadeiras. Faziam também questão de escolher quase sempre os mesmos amigos com quem brincar e não aceitavam muito bem quando outros queriam “entrar” na brincadeira.

Desta forma, ao incentivar o trabalho e jogo em equipa foi possível observar um aumento do esforço para envolver colegas em brincadeiras distintas e jogar jogos que envolvessem mais colegas de forma a que muitas crianças conseguissem participar. Como esta é uma atividade que necessita de estratégia e rapidez foi possível ver o esforço das crianças para conseguirem ser bem sucedidas. O exercício físico necessário para realizar a atividade e que de outro modo não seria realizado por falta de vontade das crianças, foi feito sem pressão e naturalmente pelas crianças pois era do seu interesse ganhar e para tal tinham de correr e pensar em estratégias para serem bem sucedidas.

3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante o período de observação, no início da PES, foi possível verificar uma certa dificuldade por parte da maioria da turma na área da matemática, em particular no Tema dos Números, tópico dos números naturais, subtópico usos do número natural, já que, os alunos apresentavam dúvidas na contagem de dois em dois, três em três, quatro em quatro, cinco em cinco e outras contagens mais elevadas, usando modelos estruturados de contagem. Para além disto, dentro do mesmo Tema, no tópico cálculo mental e dentro do subtópico estratégias de cálculo mental, os alunos demonstravam dificuldade em utilizar estratégias de cálculo mental rápido e diversificado para obter resultados de adições e subtrações.

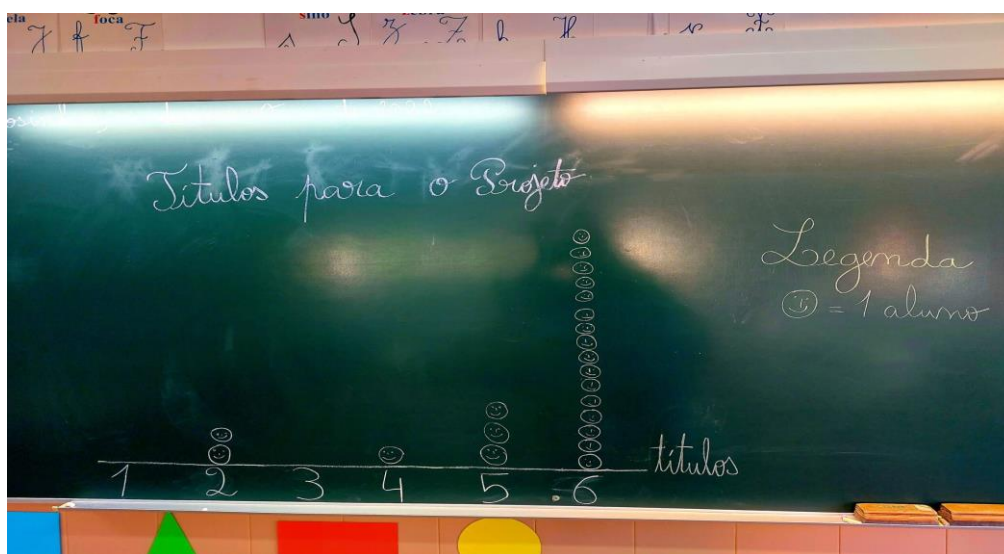
Assim, de forma a colmatar estas dificuldades e dinamizar atividades que respondam aos

interesses e necessidades das crianças, utilizou-se uma metodologia ativa e recursos analógicos e digitais. Assumiu-se assim uma metodologia de projeto que partiu de um brainstorming onde se apreciaram os interesses, necessidades e dificuldades gerais da turma para preparar a prática educativa. Decidiu-se selecionar uma plataforma online, o Padlet, para realizar uma partilha de atividades, jogos e outras tarefas matemáticas com o objetivo de envolver famílias e fomentar a interação entre colegas. A opção pela plataforma deveu-se ao facto de facilitar o acesso ao que é partilhado, incluído pais ou cuidadores, o que torna a envolvimento dos encarregados de educação uma mais-valia na educação das crianças.

No que concerne ao projeto, foi votado o título “A Festa da Matemática” (Figura 14).

Figura 14

Votação para escolher o nome do projeto



A produção estética do Padlet e o seu desenvolvimento enquanto repositório de documentos para interação e discussão foi da total autoria dos alunos, com ajuda das estagiárias e da professora cooperante no que concerne à aprendizagem de utilização do computador enquanto os alunos não sabiam mexer no mesmo. A turma escolheu o nome do projeto/Padlet “A FESTA DA MATEMÁTICA” (Figuras 15 e 16), associando a matemática, uma disciplina que consideravam divertida, mas complicada, com a diversão e animação que queriam sentir ao pensar e realizar exercícios desta área de conhecimentos. Foi feita uma

breve apresentação da turma e do seu interesse pela matemática, seguido de apresentações mais pessoais. Cada aluno escolheu o que queria dizer sobre si, os seus gostos e desejos e realizou um desenho correspondente a si mesmo na escola ou à matemática, aos seus amigos, ou algo que tivesse interesse.

Esta atividade teve como propósito cativar o interesse dos alunos para a utilização do computador como ferramenta de trabalho e aprendizagem e iniciar a exploração e desenvolvimento de diferentes habilidades como a coordenação motora, o pensamento criativo e o raciocínio. É também importante transmitir segurança e capacitar as crianças de ferramentas e conhecimentos que os mantenham seguros quando pesquisarem na *Internet* ou interagirem com o desconhecido.

Por fim esta atividade permitiu também criar uma plataforma segura de comunicação e partilha de ideias, atividades e experiências, não só entre os alunos mas também entre as famílias, mostrando às crianças as diversas possibilidades da utilização do computador.

Figura 15

Parte do Padlet criado pela turma



Figura 16

Parte do Padlet criado pela turma



O interesse pelo projeto foi notório em todos os alunos, devido à vontade de partilha de conhecimentos e ideias e principalmente o facto de poderem comunicar uns com os outros e com as estagiárias/professora usando o computador. Através de sessões de informática nas horas de oferta complementar, os alunos foram aprendendo algumas das características dos computadores, como utilizá-los (ligar, desligar...), como cuidar deles e principalmente como escrever com o teclado e utilizar algumas aplicações. Apesar de terem treinado algumas vezes a trabalhar com o computador, verificou-se que o domínio era elementar e apresentavam alguma dificuldade em mexer no rato, direcionar-se aos sítios corretos com o mesmo e outras tecnicidades do computador. É importante que se fomente a literacia digital articulada com os objetivos educativos do currículo, realizando uma transdisciplinaridade em que todo o conteúdo pode ser abordado de uma forma mais tradicional articulando com os recursos digitais necessários e úteis. Contudo, esta situação seria expectável considerando que, para muitos, foi o primeiro contacto com o computador. Sendo assim, a turma começou por trabalhar em grupos de 4 ou 5 alunos, nas primeiras vezes em que utilizaram estes computadores de forma a que pudessem ter oportunidade de explorar e ajudar/aprender com os outros colegas. À medida que foram aprendendo a utilizar melhor o computador, e dependendo da situação ou tarefa proposta, o número de elementos do grupo foi diminuindo

até serem duplas e por fim, utilização individual.

Relativamente à explicação por pares, esta consiste em constituir pares com níveis de competências distintas entre si, apoiando ambas as partes. O aluno que possui o maior nível de competências torna-se o especialista na matéria, devendo explicar a matéria ao seu colega e auxiliá-lo nas suas dificuldades. Ambos os alunos conseguem desenvolver as suas competências nesta estratégia, pois o aluno que explica aplica os seus conhecimentos sobre o tema, e o aluno que recebe a explicação adquire o conhecimento necessário para desenvolver a tarefa pedida de uma forma diferente da que é habitual. Por fim, a colaboração entre pares coloca dois alunos que possuem o mesmo nível de competências a trabalhar em conjunto. Desta forma, os alunos conseguem desenvolver o seu conhecimento sobre o tema a trabalhar e solucionar a tarefa que têm em mãos de uma forma mais completa, chegando a soluções alternativas às que chegariam se tivessem trabalhado individualmente.

De acordo com o College Board e a National Science Foundation (NSF), a computação é baseada na criatividade humana e permite que inovemos em áreas diversificadas. Sendo assim, é aceitável dizer que as abstrações e generalizações de padrões, os sistemas simbólicos, a decomposição estruturada de problemas, o processamento de informações, entre outros, fazem parte do que é o pensamento computacional (Grover & Pea, 2019). Os diferentes saberes (científico, técnico e tecnológico) determinam a compreensão de acontecimentos científicos e de como podemos aplicá-los para responder a necessidades éticas, sociais, económicas e ecológicas. O saber científico, tecnológico e técnico implica que, os estudantes consigam compreender os processos e fenómenos que fazem parte da tomada de decisão e participação na sociedade; devem saber manipular materiais e instrumentos de modo a criar produto; devem também ser capazes de utilizar metodologia de trabalho para atingir um objetivo, fundamentando o mesmo com os meios técnicos utilizados e por fim devem adequar a sua ação, criadora do produtos e projetos a diferentes contextos vividos. (PASEO, 2017).

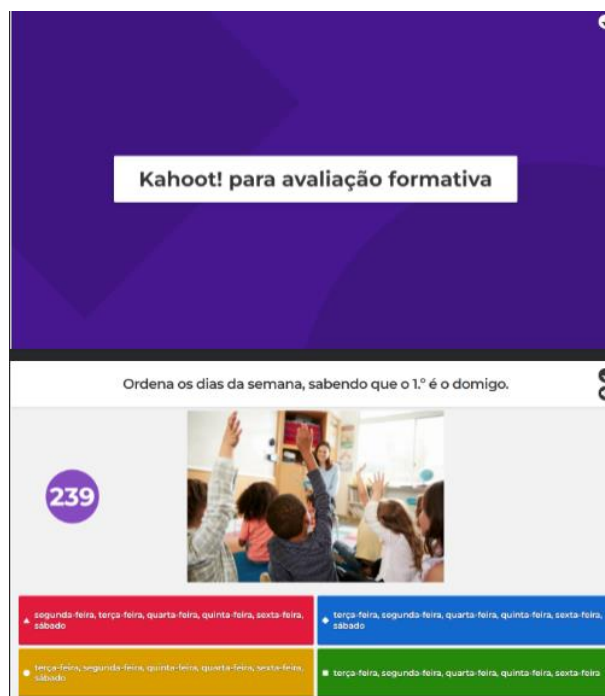
Apesar de só ter sido inserido este ano no currículo de matemática, o pensamento computacional é conhecido e utilizado por muitos há muitos anos e muitas vezes sem saber que o estão a utilizar. As resoluções de problemas, a interpretação de dados e informações e o reconhecimento de padrões são alguns dos pontos do pensamento computacional mais utilizados durante as atividades do projeto da PES.

A primeira tarefa realizada, e colocada no *Padlet*, remeteu para uma atividade realizada

na aplicação online, o *Kahoot* (Figura 17), utilizando grupos de quatro alunos que utilizavam um computador para responder a perguntas feitas à turma toda. Com esta atividade esperava-se aumentar o entusiasmo pela tecnologia e pelo computador, já que através deste os alunos podem explorar e descobrir novas formas de aprender ou consolidar conteúdos. A turma foi bem-sucedida na maioria das perguntas e adorou o primeiro contacto com o computador conseguindo alinhar todos os seus saberes, utilizar estratégias como o pensamento computacional e principalmente utilizando o entusiasmo e a motivação pelo recurso utilizado como principal ferramenta para o sucesso. Apesar de algumas dificuldades, como, o ligar e desligar corretamente o computador todas as vezes que o mesmo era utilizado, não encontrar as teclas corretas a pressionar e alguma discussão nos grupos sobre quem manipulava o computador, no geral, com alguma ajuda, como a repetição e reforço positivo, a fomentação do trabalho em equipa e entreajuda entre colegas, foram capazes de utilizar os computadores de forma a participarem todos na atividade.

Figura 17

Exemplo de exercício realizado no Kahoot!




De forma a trabalhar mais as possibilidades matemáticas e diferentes formas de resolver problemas e exercícios, a 2ª e 3ª atividades basearam-se em resolução livre e partilha de resultados relevando raciocínio matemáticos para discussão. Todas as crianças receberam folhas com exercícios (o 2º intitulado “As calças e camisolas do Gustavo” (Figura 20), no qual era pedido aos alunos que fizessem combinações com peças de roupa e o 3º intitulado “Sacos de berlindes” (Figura 21) onde tinham de fazer combinações das cores dos berlindes e perceber quantos havia de cada cor) e cada uma resolveu os exercícios como queria. Esta atividade permite desenvolver temas como as Capacidades Matemáticas, (tópico Resolução de problemas) especificamente no que concerne ao processo e estratégias utilizadas para resolver os problemas; dentro do tópico do Raciocínio Matemático, a conjectura, generalização, classificação e justificação; o reconhecimento de padrões do Pensamento Computacional; a Comunicação Matemática através da expressão e discussão de ideias; e as Representações Matemáticas. No tema dos Números mais especificamente no tópico dos Números Naturais, Cálculo mental e Adição e subtração.

As formas de responder foram variadas, mostrando diferentes tipos de raciocínio e de representações matemáticas: como contar utilizando lápis, desenhar os berlindes e as peças de roupa, realizar apenas cálculos, entre outras. As figuras 18 e 19 mostram estratégias realizadas e apresentadas a discussão pelos grupos:

Figura 18

Exercício das calças e camisolas

O Gustavo tem 7 anos e sempre que vai para a escola tem de escolher a roupa para vestir. Ele tem duas calças (uma azul e outra preta) e três camisolas (uma vermelha, uma amarela e outra verde).



Quantos conjuntos de roupas consegue o Gustavo fazer?

O Gustavo consegue fazer _____ conjuntos.


Figura 19

Exercício dos berlines


Situação problemática 1

Sacos de berlines

A tia do Rui deu-lhe três sacos de berlines iguais aos da figura.
Com quantos berlines de cada cor ficou o Rui?



Regista as tuas ideias neste espaço para resolveres o problema.



Resposta: Rui ficou com 6 azuis,
9 vermelhos e 15 verdes.

No estudo de Pinto e Canavarro (2012), através de uma investigação realizado com uma turma de 1º ano, verifica-se que a estratégia mais utilizada pelos quatro alunos (que participaram no estudo), no âmbito da resolução dos dez problemas propostos, foi a estratégia Fazer- um- desenho,- diagrama-ou-esquema. Numa perspetiva horizontal, verifica-se que esta categoria das estratégias se encontra associada tanto às representações do tipo icónico, como às representações simbólicas. Apenas em três dos problemas propostos esta estratégia não foi utilizada por nenhum dos alunos. Numa abordagem vertical, e observando as representações do tipo icónico, observa-se que em cinco dos problemas propostos os quatro alunos utilizaram elementos icónicos para resolver os problemas em questão, recorrendo à estratégia Fazer-um-desenho, diagrama-ou-esquema, enquanto que em outros dois problemas, três dos alunos revelaram a mesma opção. Quanto às representações simbólicas, verifica-se que em três problemas, os quatro alunos recorreram aos elementos do tipo simbólico para resolver os problemas referidos através da estratégia Fazer-um-desenho,- diagrama-ou-esquema, enquanto que nos restantes problemas propostos apenas alguns dos

alunos apresentaram a mesma escolha.

As representações ativas, através da manipulação de materiais concretos, tiveram um papel crucial para que duas das alunas conseguissem resolver um dos problemas propostos. Através da ação, estas alunas conseguiram concretizar o raciocínio matemático que esteve subjacente à correta resolução do problema em questão. No que diz respeito às representações icónicas, em particular ao desenho, este desempenhou um papel fulcral nas representações de alguns alunos representando diferentes elementos do problema ou chegando, em alguns casos, a representar a resolução completa do problema. Este elemento icónico serviu, ainda, frequentemente, como recurso de interpretação do problema e como registo da solução. Houve, também, casos em que o desenho foi utilizado apenas para representar aspetos da situação apresentada no texto do problema sem expressar qualquer tipo de relação. O desenho parece ter dado a possibilidade aos alunos de construir um significado para as diferentes situações, muitas delas novas, que surgiram no âmbito da resolução dos problemas propostos. Este tipo de representação funcionou, assim, como um instrumento para os alunos darem significado aos conceitos e às ideias matemáticas com que se iam deparando. Através deste elemento icónico, os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre o que iam construindo e recordar o processo matemático seguido, a fim de o comunicar aos outros. Os desenhos criados pelos alunos tinham significado, eram intencionais e tinham um propósito.

As crianças, desde pequenas, expressam-se naturalmente através do desenho, sendo esta a sua primeira linguagem escrita que se vai enriquecendo com a capacidade de definir melhor as figuras e de incluir pormenores. No desenho, a criança encontra um valioso recurso para comunicar e expressar os seus sentimentos, vontades e ideias, que muitas vezes serve de alternativa à linguagem oral. Segundo Cândido (2001), «Para crianças que ainda não escrevem, que têm dificuldade em expressar-se oralmente, ou que já escrevem, mas ainda não dominam a linguagem matemática, o desenho pode ser uma alternativa para que elas comuniquem o que pensam» (p. 19).

A senhora Filipa foi uma personagem apresentada à turma em forma de vídeo interativo para ensinar a ler, tendo sido utilizada noutras ocasiões para outros objetivos. As atividades dinâmicas relacionadas com a leitura são deveras importantes pois, como alunos do 1º ano,

estas crianças devem receber frequentemente a oportunidade de praticar a leitura e é por vezes com estas atividades diferenciadas que os alunos obtêm mais sucesso nas suas aprendizagens.

Ao trazer esta personagem, tão conhecida pelos alunos, o seu interesse pelos exercícios apresentados aumentou, facilitando resolução dos mesmos, na grande maioria da turma.

No caso demonstrado abaixo (Figura 20), é apresentado um problema com diferentes animais da quinta e os alunos tiveram de calcular o total de animais após ser feito um acréscimo ao número já existente. A resolução dos exercícios foi feita individualmente e com acesso a todos os materiais disponíveis na sala para que pudessem solucionar os problemas como preferissem.

Figura 20

Primeiro desafio relacionado com a senhora Filipa

1.º Desafio
A senhora Filipa tinha 9 galinhas, a prima Augusta deu-lhe mais 18 galinhas. Ajuda-a a fazer a conta para saber quantas galinhas tem agora!

$9 + 18 = 27$

$10 + 8 + 9 = 10 + 17 = 27$

A senhora Filipa tem, agora 27 galinhas.

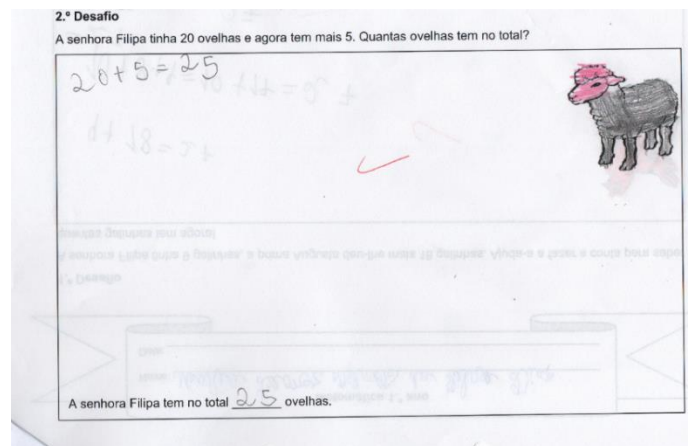
The image shows a student's handwritten solution to a math problem. The problem asks for the total number of chickens after an addition. The student provides two methods: a simple addition $9 + 18 = 27$ and a more complex one $10 + 8 + 9 = 10 + 17 = 27$. A red checkmark is drawn next to the first equation. A small drawing of a red chicken is on the right. The final sentence states 'A senhora Filipa tem, agora 27 galinhas.'

O desafio seguinte (Figura 21) era idêntico ao anterior, mas com uma diferente abordagem no que toca à forma como foi colocada a questão: “A senhora Filipa tinha 9 galinhas, a prima Augusta deu-lhe mais 18 galinhas. Ajuda-a a fazer a conta para saber quantas galinhas tem agora!” e “A senhora Filipa tinha 20 ovelhas e agora tem mais 5. Quantas ovelhas tem no total?”. Ao colocar a questão, que em suma se assimilava à anterior, algumas crianças demoraram um pouco a compreender o que seria necessário fazer de forma a chegar ao resultado. Após uns momentos e alguma ajuda da diáde e da professora titular (a principal ajuda fornecida foi o incentivo ao pensamento e raciocínios mental e a utilização de

representações icónicas ou qualquer outras estratégias que achassem uteis), foram obtidos os resultados desejados. Na opinião da díade e da orientadora destacou-se a resposta de uma criança que, sem ajuda ou instigação, decidiu decompor os números tanto quanto sabia de forma a verificar os seus cálculos.

Figura 21

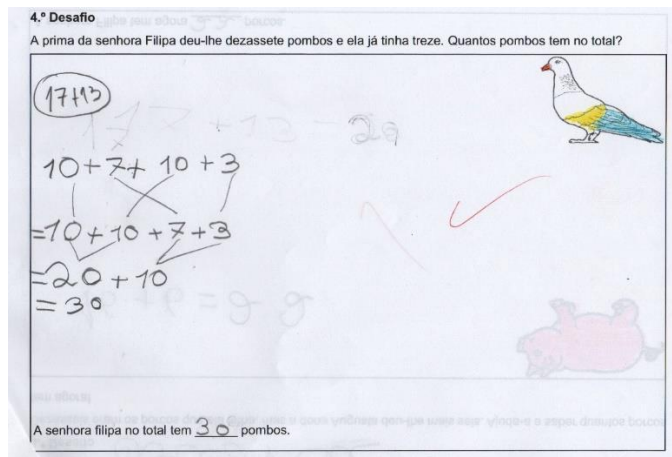
2.º desafio relacionado com a senhora Filipa



O desafio na Figura 22 incitou as crianças a descobrirem diferentes formas de chegar ao resultado, pois teriam de realizar cálculos com dezenas. A grande maioria realizou a conta contado pelos dedos ou realizando esquemas ou desenhos.

Figura 22

4.º desafio relacionado com a senhora Filipa



Este desafio, semelhante ao anterior, teve no caso do aluno X, uma resolução brilhante, já que o mesmo decompôs os números e somou-os pela ordem que sabia ou compreenderia melhor. É notória a existência de diferentes soluções para problemas semelhantes o que mostra que o professor não deve exigir uma solução única, mas dar liberdade ao raciocínio da criança que interpreta e estabelece relações numa estrutura matemática.

Cálculos muito simples demoram por vezes horas a resolver, enquanto que alguns problemas mais complicados são fáceis de resolver e até explicar. É importante assim dar a oportunidade aos alunos de resolverem livremente os problemas sem resolução base, abrindo asas à sua imaginação, criatividade, pensamento e exploração.

Uma das atividades relacionadas com o projeto foi introduzir ferramentas tecnológicas como recursos didáticos que facilitam a aprendizagem, pelo que houve necessidade de ensinar conhecimentos básicos de utilização do computador. Ao longo das sessões planeadas pelas estagiárias (ver Apêndice 1), a utilização do computador, nomeadamente de aplicações online e offline foi frequente dado que animou o processo de aprendizagem e a vontade de aprender. Enquanto professora estagiária foi interessante observar a curiosidade e vontade de exploração por parte das crianças. Através da exploração de aplicações online, como o *Kahhot*, o *Worwall* ou o *Educaplay*, as crianças desenvolveram a literacia digital e sentirem-

se motivadas a aprender. Ao longo das variadas tarefas e diversas vezes que usavam o computador foram aumentando a sua atitude positiva e adquirindo mais conhecimentos para uma melhor utilização dos computadores.

Estes recursos tecnológicos digitais aumentam, assim, a vontade de explorar, analisar descobertas e recolher e tratar informação; permite criar diversas atividades eficazes, necessárias e práticas com os alunos; pesquisar informações livremente; realizar projetos que envolvam a pesquisa de informações; entre outras (Pinto, s.d.). As TIC, promovem também uma maior vontade de aprender, ao cativar os alunos com as possibilidades infinitas que têm as tecnologias, nomeadamente, a Internet. Com este novo recurso os alunos aprendem com satisfação e procuram aprender sempre mais (Pinto, s.d.).

A Portaria n.º 731/2009 refere-se ao sistema de formação e de certificação de competências TIC. Esta baseia-se no desenvolvimento de competências e no uso das mesmas em contextos profissionais. Através das TIC poderíamos adquirir novos conhecimentos no âmbito da formação contínua na docência aumentando o nível de competência fora da formação contínua de professores aumentando os conhecimentos passíveis de serem transmitidos aos alunos. A utilização pedagógica das TIC transforma a sala de diálogo convencional numa sala mais ambiciosa e capaz de ultrapassar diversas dificuldades. O uso do computador, temática trabalhada pelas TIC, traz, no âmbito do desenvolvimento de competências, mais valias a todos os níveis. É possível com o computador investigar, descobrir, indagar e aumentar conhecimentos sobre qualquer tema proposto de forma autónoma e simplificada.

A primeira utilização individual do computador em sala de aula foi de apresentação de *slides* explicativos sobre os computadores e implementação na prática dos conhecimentos adquiridos. Assim, à medida que algumas apresentações e explicações eram feitas, os alunos realizavam em simultâneo essas ações no computador que tinham à sua frente, sendo sempre possível pedirem a ajuda das estagiárias.

Os *slides* apresentavam indicações sobre como ligar e desligar corretamente o computador para melhor manter a bateria ao longo da sua vida; como utilizar o rato, tanto interno como externo; como utilizar o teclado e as especificidades de cada tecla assim como as suas diferentes aparências; como navegar na internet, pesquisando por informações e /ou imagens; como utilizar algumas aplicações, nomeadamente o *Microsoft Word* e o *Paint*. No

final desta apresentação os alunos tinham adquirido novos conhecimentos e posto em prática o que mais desejavam, utilizando o computador para escrever livremente.

Abaixo (Figuras 23, 24 e 25) apresentam-se exemplos do demonstrado aos alunos nos slides.

Figura 23

Instruções sobre o uso do computador I



Figura 24

Instruções sobre como usar o computador II

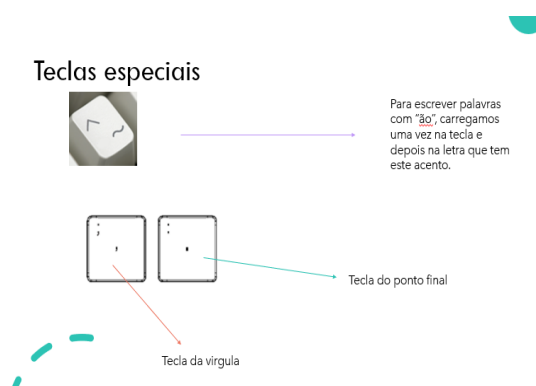


Figura 25

Instruções sobre como usar o computador III



Por falta de tempo nessa sessão, a implementação final foi feita noutra sessão onde os alunos escreveram no Word um texto da sua autoria, em grupos de 4 lugares rotativos, sendo que as estagiárias estavam sempre perto para ajudar em momentos de dúvida e para explicar quando algum erro fosse cometido. Noutra mesa, mas também com lugares rotativos, outros 4 alunos faziam o desenho deste mesmo texto no Paint.

Esta segunda atividade foi mais complicada para os alunos pois ainda não possuem a destreza necessária para utilizar o rato de forma mais dinâmica. No entanto a atividade foi produtiva e foram obtidos desenhos que, com a prática se poderão tornar mais perceptíveis, sendo, para já, evidências de que os alunos adquiriram os conhecimentos necessários à utilização da aplicação.

As atividades de experimentação são essenciais ao ensino e aprendizagem de diversos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e é necessária a experimentação destes conteúdos para a melhor compreensão dos mesmos. Assim sendo, estas atividades experimentais, devem ser conduzidas de forma a que os alunos possam ter um papel importante de investigadores da temática, tendo eles oportunidades de aprender, experimentar, errar e tentar de novo de forma livre. Não poderemos, no entanto, excluir atividades com instruções e até guiões de experiências para que as atividades não percam o rumo e se mantenham sempre o mais interessantes e educativas possível. A existência de um

guião orientador também vai ensinando às crianças a importância do planeamento das atividades a realizar e as diferentes etapas que estas envolvem.

A realização destas atividades de experimentação é muito cativante para os alunos, pois foge à rotina de aprendizagem a que muitos estão habituados (uma aprendizagem mais passiva).

A aprendizagem pelo manual é abstrata enquanto que com estas atividades é possível uma sensação prática, visual, tátil, entre outras, dos conteúdos abordados (Peixoto, 2014). O docente tem então um papel de instigador e incentivador para que as crianças tenham sempre vontade de ir mais longe, de descobrir mais, de questionar sem medos e de ir em busca de informações que à primeira vista não parecem existir. Deve também incentivar à exploração e experimentação, proporcionando momentos ao longo dos anos letivos, em todas as áreas.

Uma das primeiras atividades realizadas no exterior foi a replantação de um dragoeiro e a semente de amores-perfeitos (v.d. Apêndice 2). Um dos conteúdos de Estudo do Meio tem que ver com este tópico e uma forma de aprender mais dinâmica que foi pensada foi a de os alunos participarem ativamente e poderem observar ao vivo as características destas plantas e perceber os procedimentos a ter na semente e replantação. Os alunos e crianças de todas as idades devem ter oportunidade de observar, participar, indagar e investigar acerca de todos os temas que lhes sejam mais atrativos. No caso da germinação de sementes, replantação e plantação, estas são atividades indispensáveis a qualquer período da vida de uma criança pois permite transformar em realidade aquilo que observa e ouve no estudo dos manuais.

É por vezes complicado, apenas partindo de um livro, compreender bem um assunto tão importante e complexo quanto a vida e os cuidados a ter com as plantas. Ao envolver as crianças neste tipo de atividades tornamo-las em indivíduos em busca de ideias científicas e verdadeiras, aumentando o seu interesse pela investigação e pela experimentação já que a última traz resultados que respondem à primeira.

De entre dos muitos conhecimentos científicos que se podem retirar estão a germinação de sementes, a replantação e a plantação, quias as necessidades das plantas e o que devemos fazer para manter as nossas plantas vivas e prósperas. Neste exemplo em concreto é importante que percebam quais os fatores essenciais à sobrevivência da planta como a necessidade de água e de luz assim como de espaço suficiente para que possa crescer sem qualquer impedimento.

Para além disto, é essencial promover o interesse contínuo, para que mantenham uma rotina de rega e cuidado constante e equilibrada, explicitando que a participação das mesmas no crescimento da planta é o mais essencial para que esta cresça saudável, forte e que possa dar flor ou fruto, se assim for o caso. Para isso podem ser criadas ferramentas de forma a manter registado o crescimento da planta e o ciclo de regas da mesma, neste caso através de uma tabela. Nesta tabela, que será mais bem explicada abaixo, são delineados os dias em que se devem regar as plantas, sendo esta uma técnica para manter o interesse dos alunos naquilo que semearam ou plantaram.

Neste sentido, a atividade de sementeação e replantação teve como objetivo o chamado “meter as mãos na massa”, as crianças poderiam ver, mexer, participar em todos os passos desde a escolha das sementes, ao remexer a terra para melhor acomodar as sementes e semeá-las. Escavar a terra para desenterrar o dragoeiro e observar todas as suas raízes de forma mais minuciosa aproveitando para rever e questionar acerca do conteúdo já abordado sobre as plantas e as suas partes constituintes. Dar oportunidade às crianças para aprender com a prática e ter um papel principal na sua aprendizagem e fazê-lo de forma acompanhada e sempre apoiado por docentes capazes de responder às suas questões. Utilizando todo o material utilizado, sejam as sementes, as enxadas, as pás, a terra e os vasos, as crianças puderam ver e experienciar por si mesmas todos os recursos necessários à sementeação e replantação de sementes e plantas, tendo oportunidade de explorar cada um. Os efeitos desta atividade foram imediatos porque as crianças sentiram-se úteis, essenciais e com uma vontade tremenda de aprender e participar no projeto.

A experiência permitiu entender que atividades como esta requerem muita preparação por parte do docente pois tudo precisa estar alinhado e preparado para que corra de forma tranquila de modo a que todas as crianças tirem o máximo proveito da atividade.

Partindo de um livro intitulado *Ainda Nada*, de Christian Voltz, as crianças analisaram a obra e compreenderam a sementeira. Ao fazer questões durante a apresentação da obra sobre o que estava a acontecer em cada momento e a importância de cada acontecimento, as crianças compreenderam bem todos os pontos importantes da história. Refletindo sobre as imagens da evolução da semente até se tornar numa flor/planta, os alunos realizaram uma sementeira sendo que se dirigiram ao exterior de forma a poderem pôr em ação o que haviam aprendido.

Os alunos começaram por ajudar na remoção do drageiro do vaso em que estava colocado, procedendo à colocação de terra, à vez, neste vaso, mexendo na mesma de forma a espalhar bem a terra e poder sentir a mesma com as suas próprias mãos. De seguida procederam à sementeira, um a um, de um punhado de sementes.

Previamente à sementeira, foram entregues lupas para poderem ver as sementes dos amores-perfeitos, que são muito pequenas. Estas sementes também foram comparadas com outras maiores, nomeadamente a semente de um abacate. As crianças ficaram para lá de entusiasmadas ao poderem fazer parte deste procedimento de sementeira, já que nunca tinham tido oportunidade de o fazer.

À medida que as crianças iam observando, mexendo, semeando e conversando sobre a atividade, as professoras estagiárias e professora cooperante iam fazendo algumas perguntas. Estas perguntas remeteram para os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre as plantas, as raízes, os cuidados a ter com as plantas, o que necessitam as plantas para sobreviver e crescer, entre outras. Algumas das questões realizadas não foram respondidas na totalidade ou não obtiveram resposta de todo. No entanto, durante a atividade, algumas das perguntas feitas pelos alunos conseguiram ser respondidas, por vezes pelos próprios colegas.

Depois de semeadas, as sementes foram regadas por alguns alunos com os regadores que trouxeram de casa. Foi partilhada entre a turma a necessidade e importância que as plantas têm na nossa vida e a necessidade de visitarem o canteiro todos os dias, regando-o de acordo com o calendário de rega. O drageiro foi replantado de um canteiro pequeno para um espaço maior pois, como foi percebido pelos alunos depois de iniciada a conversa sobre os cuidados e necessidades a ter com as plantas, o local onde o drageiro se encontrava era demasiado opressivo ao crescimento da planta.

Ao retirar o drageiro do seu vaso e levá-lo para o local correto os alunos foram-se apercebendo de algumas características da planta relacionadas especificamente com as raízes. Com ajuda das professoras estagiárias e da professora cooperante, cavaram o buraco, com uma enxada e com as mãos, e colocaram o drageiro no mesmo, tapando depois com terra. Com a ajuda da lupa puderam ver as raízes da planta, antes de a colocarem no buraco e taparem. Enquanto faziam esta exploração encontraram também animais invertebrados como minhocas e bichos de contos, nos quais quiseram tocar e pegar, de forma muito

interessada na exploração destes animais.

De regresso à sala, em grande grupo, estudou-se quais seriam os dias da semana mais apropriados para se regarem as plantas. Assim, foi realizado o mapa/calendário de rega (Figura 26) que os alunos cumpriram desse dia em diante.

Figura 26

Tabela de rega criada pelos alunos

Rega	 Dragoeiro	 Amores-perfeitos
2. ^a feira	<hr/>	<hr/>
5. ^a feira	<hr/>	<hr/>

É importante que percebam a necessidade de água e de luz assim como de espaço suficiente para que possa crescer sem qualquer impedimento. Para além disto, pode ser essencial criar uma forma de manter o interesse das crianças sobre aquilo que realizaram, explicitando que a participação das mesmas no crescimento da planta é o mais essencial para que esta cresça saudável, forte e que possa dar flor ou fruto, se assim for o caso.

Todas as segundas e quintas-feiras, os alunos verificavam quem iria regar (aferiu-se que seria melhor, em termos de organização, se os nomes fossem escritos pela ordem dos alunos na turma) e muitas vezes nem precisaram de ser recordados da sua tarefa, pois, por já saberem os dias da rega, assim que chegavam a sala verificavam quais as pessoas encarregues de regar e avisavam o resto da turma.

Este interesse das crianças em fazer a rega e manter as plantas seguras, foi verificado desde o dia em que a sementeira e plantação foram feitas. Os alunos ganharam um senso de

responsabilidade para com as plantas, indo todos os dias de manhã verificar se alguém havia mexido nas mesmas. A preocupação era muita e o interesse em ver cada momento do crescimento das sementes para flores e do drageiro foi aumentando consoante conseguiam ver resultados.

É essencial fomentar este gosto pela natureza e pelas plantas já que, infelizmente, muitas pessoas não o fazem e cabe aos nossos estudantes, ao nosso futuro, defender o lugar onde vivemos, começando desde tenra idade a ter consciência do meio que os rodeia e da necessidade de o preservar tendo cada indivíduo um papel ativo nesse processo. A maioria das crianças compreende e concorda com o nosso dever de cuidar o planeta, por isso, é fácil para elas fazer atos tão simples quanto cumprir uma tabela de regas.

O papel do docente é então fornecer aos seus discentes, instrumentos e técnicas para auxiliar à exploração do meio ambiente e do que os rodeia, despertando o interesse pela pesquisa, discussão e investigação. Por outro lado, o docente deve promover o gosto e cuidado com o meio, aumentando a noção de responsabilidade para com o planeta, os animais, o ambiente, entre outros. “Conseqüentemente, o grande desafio que se coloca ao professor é que este saiba adaptar a cada circunstância de tempo, lugar e meios, a sua filosofia e metodologia apropriada a fim de alcançar as diferentes etapas” da Educação Ambiental (EA)

REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à fase final do que é o percurso como mestranda e estudante de Educação Pré-escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, impõem-se uma reflexão sobre o trajeto realizado e sobre as aprendizagens conseguidas.

Ao começar o estágio, alguns dos maiores receios remetiam à falta de experiência na área da educação, pois, devido à pandemia Covid-19, não foi possível realizar um estágio completo aquando da Licenciatura, o que trouxe insegurança, principalmente no contexto do 1º ciclo. Apesar de concretizado um estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, durante um mês, no 2º ano de licenciatura, este foi apenas de observação e não foi participativo. Ao iniciar a PES, a experiência educativa era pouca e o receio de falhar ou ter muitas dificuldades era enorme. No início da prática, no contexto do 1º CEB, houve um misto de pensamentos, pois, por um lado, os alunos já eram capazes de realizar mais tarefas e ações que as crianças do Pré-Escolar, por outro ainda estão no início das suas novas aprendizagens e não devemos assumir que conseguem fazer tudo o que é proposto na sua primeira tentativa. Foi necessário procurar um equilíbrio na ação e transmissão de conhecimentos e pensamentos.

No entanto a experiência foi positiva, tendo em conta que a aprendizagem foi muito vasta e os conhecimentos foram alargados. O trabalho colaborativo, tanto por parte da diáde, como com as docentes cooperantes, foi, sem dúvida, ponto chave ao melhor progresso, aprendizagem e evolução do trabalho enquanto futura docente. A aprendizagem tornou-se muito mais estimulante ao poder partilhar experiências e ideias. Foi também possível aprender com os alunos, acerca das suas capacidades e potencialidades pois, muito facilmente, estas crianças, se expressavam tendo em conta o que sabiam, não sabiam ou no que necessitavam de ajuda.

Através do perfil duplo deste mestrado, foi possível experienciar a realidade da transição do EPE para o 1º CEB e o que esta acarreta para as crianças/os alunos. No grupo de Pré-escolar, algumas das crianças já se preparavam para fazer esta transição para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que tornou possível perceber quais as preparações a fazer neste âmbito. O contexto do 1º CEB remeteu para uma turma de 1º ano, o que facilitou ainda mais a observação desta transição. No entanto, por ser um estágio realizado no 2º e 3º períodos da escola que são os que coincidem com o 2º semestre da faculdade, a grande parte das

dificuldades que acarreta esta transição já havia sido trabalhada ou quase ultrapassada no 1º período. Contudo, foi possível perceber que alguns alunos tinham ainda um ritmo lento ou realizavam as ações de uma forma que remetia para a EPE. A autonomia era, por vezes, reduzida e necessitavam de ajuda e confirmação para muitas das suas tarefas. Esta autonomia foi um dos pontos que se tentou melhorar ao longo da PES, tendo sido conseguido um aumento substancial da independência dos estudantes.

Em ambos os estágios, mas principalmente no contexto do 1º CEB, foi possível trabalhar com novos recursos, nomeadamente digitais e tecnológicos. Até à data, a experiência que havia era de ensino tradicional, guiado pelos manuais, tendo sido, assim, possível aprender novas formas de ensinar e praticar conteúdos.

A partir da PES, começa-se a descobrir o que se quer para a vida profissional como docente. Como queremos agir com as crianças, com os colegas, com os encarregados de educação, com as situações inesperadas, entre outros elementos que rodeiam a vida de um/a educador/a e/ou professor/a. Apesar de ainda haver muito para aprender e experienciar, a PES traz a possibilidade de testar as nossas aprendizagens e conhecimentos à medida que os aumentamos, aprendendo novas técnicas e recursos e deixa-nos a vontade de continuar o nosso percurso aplicando os conhecimentos adquiridos e desenvolvendo capacidades cada vez mais experienciadas de como ensinar.

É essencial também que a relação com as crianças seja de respeito e carinho mútuo, pois devemos observá-las como indivíduos em construção, crescimento e aprendizagem constantes. Devemos acompanhá-las e apoiá-las nas suas diferenças e características específicas analisando o/a grupo/turma, não só como um todo mas também como pessoas individuais.

Através da observação, da planificação, da ação e da reflexão, a denominada Metodologia de Investigação-Ação, pôde desenvolver-se atividades do interesse das crianças, tanto a nível do que elas querem realizar como a nível do que elas precisam.

Já a Metodologia do Trabalho por Projeto possibilitou a construção de projetos para os alunos e crianças criando a possibilidade de desenvolver mais alguma área ou tópico pensada/o pelas mesmas. Ambas as metodologias foram muito estimulantes e proporcionaram um grande enriquecimento pessoal e proporcional. Perceber as dinâmicas de

aprendizagem das crianças e ser parte ativa das mesmas é algo que verdadeiramente me completa como pessoa.

No final desta etapa o sentimento é de satisfação pelas aprendizagens e partilhas realizadas. Apesar de ainda haver muito para aprender, conseguir e experienciar, o que foi conseguido na PES foi uma prova de que, o caminho da docência é muito gratificante e poder trabalhar com e para as crianças, que são o nosso futuro, vai para além da transmissão de conteúdos e orientação pelos currículos, e passa por tocar nas vidas destas crianças e fazer a diferença. Sentir que estas crianças são mais felizes, mais confiantes, mais amigas, mais cultas é tudo o que um docente precisa para que possa ser feliz e realizado.

Agora resta ir construindo um futuro em que cada experiência seja uma fonte de enriquecimento mútuo da minha parte e de todos aqueles que no meu percurso profissional eu ajudar a crescer em conhecimento, em autonomia e em gosto por aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainescow, M. & Ferreira, W. (2014) Compreendendo a educação inclusiva. In Rodrigues (2003) Perspetivas sobre a inclusão. Porto Editora.

Almeida, J. (2010). *Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à Aprendizagem no 1o Ciclo do Ensino Básico* [Provas no âmbito do 2o Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade]. Instituto Superior de Educação e Ciências - Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9483/2/Tese%20Final.pdf>

Andrade, J. V. (1992). *Os Valores Na Formação Pessoal e Social*. Texto Editora

Arends, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barbosa, I. (2019) Diferenciação Pedagógica No 1º Ciclo Do Ensino Básico: Estudo Qualitativo Com Professores Do 1º Ciclo Do Ensino Básico. Isec Lisboa | Instituto Superior De Educação E Ciências

Behar P.A. & Vendruscolo M. I. (2016). *Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspetos emergentes*.

Behar P. A., Passerino L. & Bernardi M. (2007). *Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem*.

Carvalho, A., Amann, G., Almeida, C (2016) *Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*.

Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Diário da República. 2.ª série — N.º 11.

Figueiredo, C. (2002). *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica*. In P. Abrantes, C. Figueiredo & A. Simão (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas áreas curriculares* (pp. 41-66). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

Grover, S., Pea, R., (2013). Pensamento Computacional do Pré-Escolar ao Secundário: uma revisão do estado da área. *Educational Researcher*, vol. 42(n.º 1), pp. 38–43.
<http://er.aera.net>

Henrique, M. (2011) Diferenciação Pedagógica : Da Teoria À Prática. P. 167 – 187. *Cadernos De Investigação Aplicada*.

Herederro, E., S. (2010) A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Universidade de Alcalá Henares

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 - 3081

Marques, A., N. & Duarte, M. (2013) *O Trabalho Colaborativo: Uma Estratégia De Ensino Na Aprendizagem De Alunos Com Deficiência Intelectual*. V. 14, N.23. *Revista De Ciências Humanas*.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*, (2ª edição). Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007). *Explorando plantas... Sementes, germinação e crescimento*, (2a edição). Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_sementes_germinacao.pdf

Ministério da Educação (2018), *Aprendizagens Essenciais- Cidadania e Desenvolvimento*. DGE Direcção Geral da Educação

Muntaner, J., J. (2014) Práticas inclusivas en el aula ordinária. ISSN (impresso): 1889-4208. Volumen 7, Número 1. Revista nacional e internacional de educación inclusiva

Pinto, E., & Canavarro, A. P. (2012). O papel das representações na resolução de problemas de Matemática: um estudo no 1.º ano de escolaridade. In O. Magalhães, & A. Folque (org), *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. ISBN: 978-989-95802-2-0

Ponte, J. P. (2014) *Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática*. In J. P. Ponte, *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 13-27) Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença

- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*.
Direção-geral da Educação.
- Portaria n.º 731/2019, 7 de julho. Diário da República n.º 129/2009, Série I de 2009-07-07, páginas 4340 – 4343.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, & L. Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. ISBN: 978-972-742-404-7.
- Sprinthall e Sprinthall (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill. (pp. 167-202 - cap. 7)
- Tomlinson, C.; Allan, S. (2002). *Liderar Projectos De Diferenciação Pedagógica*. Asa Editores li, S.A.
- Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Almedina (pp. 117-142)



Relatório de Estágio
Beatriz Castrelo Pedroso