

M

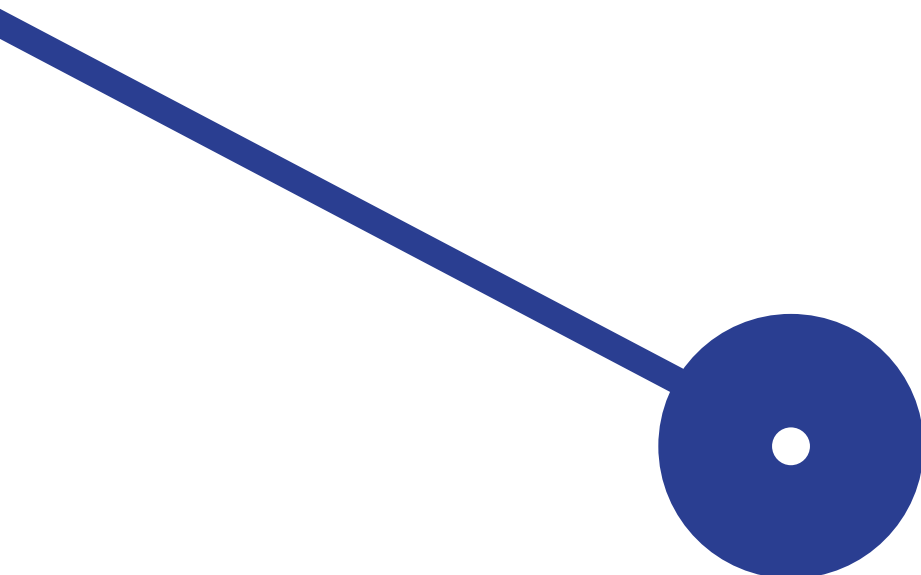
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Sofia Pinheiro Henriques

JULHO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sofia Pinheiro Henriques

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores  
Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2023

Dedicatória

Este relatório é dedicado aos meus filhos, Salvador e Francisco.

## AGRADECIMENTOS

No final desta etapa de formação importa agradecer a todas as pessoas que me ajudaram e contribuíram neste caminho desafiante para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha mãe, pela paciência, calma e tranquilidade nos momentos mais difíceis, mas sobretudo pelo amor e educação que me deu. Pelos conselhos, pelo incentivo em nunca desistir dos meus sonhos e objetivos. Acreditaste sempre em mim e ensinaste-me sempre a perseguir os meus sonhos com determinação e paixão.

Agradecer ao meu marido, Guilherme, por celebrar comigo cada conquista, pelo apoio, pela motivação e por todo o amor. Nos momentos em que tive dúvidas tu estiveste sempre comigo para me encher de coragem, e lembravas-me de que eu era capaz.

Aos meus filhos, Salvador e Francisco, que me deram energia e inspiração que preciso para nunca desistir. Os vossos sorrisos e palavras doces enchem-me de orgulho, o vosso amor lembrou-me todos os dias do propósito por de trás de todo este esforço.

Ao meu irmão Daniel e à minha cunhada Katia por pacientemente me ouvirem, por me darem a sua compreensão, apoio e amor. Vocês lembraram-me sempre que não estava sozinha nesta jornada. Partilharam comigo angústias, tristezas, sorrisos, medos, conquistas e alegrias, tornando este percurso muito mais gratificante.

Aos meus amigos, em especial ao Délio e à Vanda que percorreram comigo mais uma etapa de conquistas, não tenho palavras suficientes para expressar a minha gratidão pela paciência, mas sobretudo pela vossa amizade.

Às minhas colegas que permitiram que este percurso formativo fosse memorável e enriquecedor, em especial à Mafalda e à Catarina que partilharam e colaboraram generosamente comigo, não podendo deixar de agradecer a sua amizade e apoio. À minha Inês, que trilhou comigo desafios, noites de estudo e reflexão intermináveis, a partilha e colaboração foram inestimáveis para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. As risadas que partilhámos e as aventuras vividas juntas tornaram a nossa relação de amizade mais preciosa.

Reconheço que a minha caminhada não teria sido a mesma sem o apoio incondicional das supervisoras institucionais, destaco a Professora Doutra Deolinda Ribeiro, a Professora Doutora Paula Flores, a Professora Doutora Cândida Mota e a Professora Mestre Rita Férias. Agradecer também às docentes cooperante, e às crianças que partilharam comigo momentos de muito carinho, generosidade e que seguramente contribuíram para me tornar numa melhor profissional e pessoa.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação do Porto, para a obtenção da profissionalização para a docência com duplo perfil, conforme D.L. n.º 79/2014, de 14 de maio.

Considerando a natureza prática desta UC, o Relatório de Estágio evidencia o desenvolvimento de práticas numa articulação entre a teoria e a prática, e a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e investigativos, que foram fundamentais para o desenvolvimento de uma atitude profissional reflexiva e investigativa na prática educativa. No decorrer da formação, a mestranda desenvolveu práticas educativas que privilegiaram o desenvolvimento holístico da criança, no sentido da construção de planificações inclusivas e promotoras de práticas significativas. Assim, salienta-se a cooperação e/ou colaboração de todos os intervenientes como um dos baluartes em todo o processo educativo. A metodologia de Investigação-Ação sustentou todo o desenvolvimento pessoal, profissional e social, que se consubstancia numa perspetiva cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, permitindo a transformação da prática educativa, contribuindo para a construção da identidade docente, num paradigma socioconstrutivista, respondendo aos interesses e necessidades de cada criança, tendo esta um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

Por fim, a PES possibilitou a interação pedagógica em dois contextos educativos, em colaboração com todos os intervenientes permitindo o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para a docência de perfil duplo.

Palavras-Chave: Metodologia de Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada; Colaboração; Reflexão.

## ABSTRACT

The current report is part of course United Supervised Educational Practice, which integrates the syllabus for the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, at School of Education of Porto, which is required to acquire the professionalization with a double profile profile according to D.L. 79/2014, of May 14.

Considering the practical nature of this curricular unit, this internship report allows the development of practices in an articulation between theory and practice, to mobilize scientific, pedagogical, and didactic knowledge, which are fundamental for the development of a reflective professional attitude in educational practice. During the training, the master's student developed educational practices that privileged the holistic development of the child, in the sense of building inclusive plans and promoters of meaningful practices. Like this, the cooperation and/or collaboration of all stakeholders is highlighted as one of the foundations of the entire educational process. The *Research-Action* methodology supported all personal, professional and social development, which becomes a cyclical perspective of observation, planning, action and reflection, allowing the transformation of educational practice, allowing the building of the teacher's identity, in a socioconstructivist paradigm, answering to the interests and needs of each child, having an active role in the construction of their learning.

Finally, it should be noted that the PES enabled contact with the two educational contexts, in cooperation with all educational actors, allowing the development of personal and professional skills for teaching of dual profile, ensuring the holistic development of the child.

**Keywords:** *Action-Research Methodology; Supervised Educational Practice; Collaboration; Reflection.*

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Metodologia do Trabalho de Projeto, segundo Vasconcelos et al., 2011.
- Figura 2 – Maquete da sala e identificação dos recursos tecnológicos e analógicos.
- Figura 3 – Capa do livro digital criado pela turma.
- Figura 4 – Produção de texto para o livro.
- Figura 5 – Imagens do livro da turma com respetivo texto.
- Figura 6 – Um dos avatares que apoia os alunos a percorrer a cidade de Lisboa.
- Figura 7 – Mapa da cidade.
- Figura 8 – Desafio de cálculo da distância de Lisboa à escola.
- Figura 9 – *Instaking* realizado pela turma.
- Figura 10 – Apresentação das publicações realizadas no *Instaking*.
- Figura 11 – Criação das camisolas “Mundial sem Fronteiras”
- Figura 12 – Equipa “Mundial sem Fronteiras”
- Figura 13 – Publicação do “Mundial sem Fronteiras” no *Padlet*.
- Figura 14 – Pintura de um painel através da escuta ativa das *Quatro Estações* de Vivaldi.
- Figura 15 – Pinturas realizadas por algumas crianças.
- Figura 16 – Planificação das crianças da sala verde.
- Figura 17 – Criança a pregar alguns instrumentos na paleta.
- Figura 18 – Criação de instrumentos musicais.
- Figura 19 – Projeto “Ilha do Som”.
- Figura 20 – Sombras chinesas do projeto “Bichinhos na palma da mão”.
- Figura 21 – Jogo silábico.
- Figura 22 – Copos das sombras chinesas.
- Figura 23 – Criação de histórias com sombras.
- Figura 24 – Exploração na horta pedagógica.
- Figura 25 - Atividade sensorial.
- Figura 26 – Imersão sensorial com os legumes da horta pedagógica.
- Figura 27 – Semear na horta pedagógica.
- Figura 28 – Planta do formigueiro.
- Figura 29 – Construção de um formigueiro
- Figura 30 – Construção de um hotel para insetos.
- Figura 31 – Famílias na divulgação dos projetos.

## **LISTA DE ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS E SIGLAS**

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AC – Aprendizagem Cooperativa

Ag.E. – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AP – Associação de Pais

CAF – Componente de Apoio à Família

CHS – Ciências Humanas e Sociais

CN – Ciências Naturais

D.L. – Decreto Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

Jl – Jardim de Infância

Metodologia I-A – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

Nº – Número

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEAE – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UA – Unidade de Aprendizagem

UC – Unidade Curricular

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS.....	IV
LISTA DE ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS E SIGLAS .....	IV
INTRODUÇÃO .....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. Construindo o Presente e Preparando o Futuro da Educação .....	3
1.2. Especificidades do 1º ciclo do ensino básico .....	12
1.3. Especificidades Da Educação Pré-Escolar.....	21
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	30
2.1. Caracterização do Agrupamento e da instituição cooperante .....	30
2.2. Caracterização do Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	34
2.3. Caracterização do Contexto Educativo na Educação Pré-Escolar.....	41
2.4. Metodologia de Investigação .....	49
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	53
3.1. Ações desenvolvidas no primeiro ciclo do ensino básico .....	53
3.2. Ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar .....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	94
ANEXOS.....	86
APÊNDICES.....	100

## INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se na Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, decorrente da última etapa da obtenção do grau de mestre que habilita para a docência profissional de perfil duplo (D.L. n.º 79/2014, de 14 de maio).

O presente documento descreve o percurso formativo da prática educativa, numa vertente crítica e reflexiva, desenvolvido nas valências de 1.º CEB e na EPE, determinado pela metodologia de Investigação-Ação, onde se prevê uma articulação entre a teoria e a prática, mobilizando saberes pedagógicos, científicos, sociais, didáticos e investigativos, promotores de experiências pedagógicas significativas para as crianças, respondendo aos seus interesses e necessidades (D.L. n.º 241/2001 de 30 de agosto). O processo de formação, em colaboração, possibilitou à mestranda o desenvolvimento de capacidades investigativas, críticas, reflexivas e éticas, fundamentais para o seu crescimento profissional e pessoal. No decorrer da PES, promoveu-se o desenvolvimento de conhecimentos culturais, científicos, técnicos e pedagógicos, considerando os ambientes educativos, visando garantir a ética e a deontologia inerentes à profissionalização para a docência. A PES foi desenvolvida em díade, privilegiando-se o trabalho colaborativo, onde se destaca as tomadas de decisão e a contínua reflexão realizada com o par pedagógico.

Pretende-se com este relatório descrever e analisar de forma reflexiva todo o percurso da mestranda na PES, através da fundamentação teórica e subsequentemente uma reflexão crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas. A PES foi desenvolvida na valência de 1.º CEB com um grupo de crianças do 4º ano, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, e na EPE com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Importa ressaltar que durante este percurso foram promovidas práticas pedagógicas sustentadas em metodologias ativas, onde a criança teve um papel ativo e principal na construção das suas aprendizagens, privilegiando-se sempre o envolvimento das famílias. Foram desenvolvidos três projetos, “Mundial sem Fronteiras” no 1.º CEB, assim como “Ilha do Som” e “Bichinhos na Palma da mão” na EPE, sustentados nos pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

O relatório encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, que se encontram articulados entre si, e que decorrem das vivências e aprendizagens construídas durante a prática.

No primeiro capítulo encontra-se o enquadramento teórico e legal, que compreende os fundamentos teóricos e normativos legais que sustentaram a prática educativa nas duas

valências, primeiro a um nível geral e comum às duas valências, seguindo-se as especificidades de cada uma delas.

O capítulo II apresenta a caracterização da instituição cooperante, assim como a caracterização das salas cooperantes e dos seus grupos. Este capítulo contempla ainda um subcapítulo respeitante à metodologia Investigação-Ação, permitindo esta ser uma estratégia transformadora dos contextos educativos, assim como no desenvolvimento profissional do docente. Esta metodologia estimula e impulsiona o desenvolvimento do educador-professor reflexivo, assente numa prática holística, fundamentada na observação e reflexão contínua.

No capítulo III encontram-se descritas e analisadas reflexivamente as ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES, tanto na valência na EPE, como em 1.ºCEB. As atividades pedagógicas selecionadas procuraram realizar uma articulação entre a teoria e a prática, assim como entre os conteúdos apresentados nos capítulos I e II, cooperando para uma prática contextualizada e significativa, em que a criança foi assumida como agente ativo e participativo na construção da sua aprendizagem.

Por fim, a Metarreflexão onde se realizou uma análise global e reflexiva relativamente à prática pedagógica realizada, assim como os seus contributos no desenvolvimento de competências, aprendizagens e capacidades pessoais e profissionais adquiridas pela mestranda. Destaca-se ainda a reflexão descrita no que concerne à perspetiva futura da docente, nomeadamente na importância da formação contínua e respetiva melhoria nas ações educativas.

# **1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”  
(Paulo Freire, 1996, p.23)

O presente capítulo identifica os referenciais teóricos e legais fundamentais para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que se mostraram preponderantes no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES), que decorreram em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e na Educação Pré-Escolar (EPE). Assim, serão abordados os paradigmas que sustentaram a prática educativa no estágio em 1.ºCEB e em EPE, assim como as especificidades de cada uma das valências.

## **1.1. CONSTRUINDO O PRESENTE E PREPARANDO O FUTURO DA EDUCAÇÃO**

A Educação é um direito que deve ser garantido a todas as crianças e todas devem ter igualdade de oportunidades e de desenvolvimento, tendo em conta a equidade e a inclusão, com respeito e valorização pela diversidade com vista ao desenvolvimento das competências definidas no PASEO e nas OCEPE (Unesco, 2022; Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948; Declaração dos Direitos da Criança, 1959).

Em Portugal, durante o Estado Novo (1933-1974), a Educação era estruturada pelos manuais escolares únicos que consagravam os valores e ideais deste governo (Pereira, 2013). Em 1956 é decretada a obrigatoriedade da escolaridade primária de quatro anos para os menores do sexo masculino, pelo que este carácter obrigatório só se ampliou ao sexo feminino quatro anos mais tarde (Mendonça, 2011). Após o 25 de Abril de 1974, a Educação passa a ser reconhecida como um direito universal através da aprovação da Constituição da República Portuguesa em 1976.

A Educação vigente era de carácter mais tradicional, baseando-se na transmissão de conteúdos prescritos, onde existia um currículo único para todos as crianças, independentemente das suas competências, interesses ou necessidades, e sem ter em consideração o contexto em que estavam inseridas. Para além disso, a criança era apenas um mero recetor dos conteúdos que devia memorizar, sem qualquer respeito pelo seu

sentido reflexivo, limitando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade crítica das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007). Paulo Freire (1995) esteve na vanguarda do movimento de defesa da pedagogia crítica e, tal como Dewey (1938), foi também um dos críticos às pedagogias transmissivas, uma vez que para ele eram uma prática social opressiva (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Os desafios que as sociedades modernas atualmente apresentam, levam as escolas a considerar a relevância do pensamento crítico e a preparação de cidadãos ativos, capazes de tomarem decisões e de se posicionarem criticamente relativamente ao mundo atual (Comissão Europeia, 2017). A Educação assente no paradigma de transmissividade, de natureza prescritiva e normativa é reducionista, uma vez que considera o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade passiva da criança, não levando em conta as diferenças individuais e as experiências prévias dos estudantes. Contrapõe, portanto, com os paradigmas socioconstrutivistas, e a teoria de Ausubel (1960) sobre as aprendizagens significativas, no qual se compreendeu a importância de mobilizar os conhecimentos prévios, em que o novo conhecimento adquirido pela criança ao ser relacionado com o conhecimento já existente promove essas aprendizagens significativas. De facto, estes paradigmas que colocam a criança como construtor da sua própria aprendizagem permitem aos educadores-professores desenvolver nas suas ações pedagógicas a articulação curricular, facilitando aprendizagens contextualizadas e significativas. No fundo, para que o novo conhecimento adquira significado para a criança é necessário que se relacione com os seus interesses e necessidades (Pelizzari et al., 2002). Assim, na opinião da mestrandia, quando os interesses e necessidades são considerados pelo docente, existe uma maior probabilidade de a criança se envolver ativamente na aprendizagem, por outro lado a colaboração e a partilha de conhecimentos entre pares e com adultos mais experientes amplia a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vygotsky, permitindo-lhe alcançar um nível mais avançado de desenvolvimento. A ZDP estabelece que a criança em cada momento está em dois níveis de desenvolvimento, um deles caracterizado por aquilo que a criança consegue fazer autonomamente e outro que consegue fazer em colaboração ou em cooperação com um adulto ou com um par mais competente, traduzindo-se em aprendizagens que estimulam a colaboração e a partilha (Oers, 2009; Fino, 2001). Assim, as pedagogias mais tradicionais não se enquadram na sociedade do Século XXI, que requer uma abordagem pedagógica mais inclusiva, valorizando e respeitando as diferenças. Entende-se que as escolas devem privilegiar abordagens centradas na criança, que incorporam a diversidade, a autonomia e a participação ativa no seu processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). É importante que os jardins de infância e as escolas sejam abertos à

comunidade, valorizando-se a reflexão e a partilha de conhecimentos e saberes, com vista à construção de uma escola humanista e inclusiva, com o intuito de promover novas experiências pessoais e profissionais, e sempre em contacto com o mundo real (Patacho, 2021). A escola contemporânea consagra-se inclusiva, torna-se imprescindível o comprometimento de todos os que participam no processo educativo, para responder às necessidades de todas as crianças na promoção da sua participação e aprendizagem (Unesco, 2022). O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho estabelece como prioridade educativa medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Conforme estabelecido neste diploma, é essencial adotar-se uma abordagem inclusiva, reconhecendo e valorizando as características e particularidades de cada criança, e não apenas daquelas que possuem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), cabendo ao educador-professor adaptar o currículo às necessidades de cada criança, promovendo a qualidade das aprendizagens, no exercício de uma cidadania plena, onde a diversidade é tida em consideração, numa abordagem multinível (D.L. nº 54/2018, de 6 de julho). Segundo Zabalza (2001), não podemos ter um só currículo aplicado à generalidade das crianças, uma vez que as crianças devem aceder a princípios que atendam às suas necessidades, permitindo uma melhoria do sistema educativo, pois “não podemos dar aula da mesma forma para alunos diferentes, para grupos com diferentes motivações” (Moran, 2000, p.3). Em Portugal foi promulgada a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), que define o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º). Passou a englobar na sua estrutura organizativa a educação pré-escolar, a educação escolar (no qual se encontra o 1.º CEB) e a educação extraescolar. A LBSE assegura o direito à diferença, assim como o respeito e valorização da diversidade, em congruência com o diploma da escola inclusiva (Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho). No 1º CEB, os professores dispõem de um currículo que os orienta nas suas ações pedagógicas, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE), enquanto na EPE os educadores possuem as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Os documentos curriculares para os dois níveis educativos permitem apoiar os educadores-professores a realizar um currículo com vista ao sucesso educativo de todos. Assim, os educadores-professores devem criar atividades pedagógicas assentes na intencionalidade educativa, em que todo o processo educativo é estabelecido pela sua observação, planificação, avaliação e reflexão relativamente à sua ação pedagógica (Portugal & Laevers, 2018).

O processo educativo deve ser articulado com as famílias, assim como com todos os intervenientes educativos, para que desta forma se construa uma escola promotora do desenvolvimento dos princípios elencados no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017). Assim, as atividades pedagógicas promovidas na ação pedagógica devem ser uma oportunidade para as crianças desenvolverem aprendizagens significativas, considerando-se o quotidiano dos alunos para a construção do conhecimento, isto é, valorizando-se uma menor distância entre a escola e o contexto em que as crianças vivem (Oliveira-Formosinho, 2007; Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com o que Bronfenbrenner (1979) defende na sua Teoria Ecológica, o desenvolvimento das crianças é influenciado de acordo com o contexto em que estão inseridos, logo a qualidade da relação que a criança mantém com os vários ambientes vão inerentemente intervir no seu desenvolvimento (Yunes & Juliano, 2010). Assim na PES, e conforme descrito no Capítulo II, foi privilegiada a ligação entre a escola e a família, permitindo uma melhoria no processo educativo das crianças, e contribuindo para a responsabilidade, partilha e participação de todos. A propósito deste aspeto, veja-se o D. L. nº 241/2001, de 30 de agosto que prescreve o perfil específico do educador-professor, fazendo referência à importância da colaboração com todos os agentes da comunidade educativa. Ademais, o educador-professor deve estabelecer uma relação próxima com as crianças, com a família e com toda a comunidade educativa, num ambiente acolhedor, de bem-estar, seguro, onde as crianças se sintam incluídas plenamente em todo o processo pedagógico (D. L. nº 241/2001, de 30 de agosto). As instituições educativas devem agregar uma comunidade educativa motivada, onde todos os agentes educativos estejam dedicados a um processo pedagógico comum, que coopere para o sucesso educativo das crianças, assim como para o bem-estar de todos. Conforme caracterizado no Capítulo II, a relação escola-família-comunidade admite esta confluência entre culturas, a escolar e a local, na medida em que tanto as crianças como as suas famílias são os representantes das suas comunidades (Canário, 1992), daí não se poder separar a relação entre escola e o seu exterior, permitindo uma verdadeira relação pedagógica. A escola inclusiva prevê a implementação de abordagens educacionais que promovem a participação de todos os agentes educacionais, numa perspetiva de utilização de modelos e métodos didáticos e pedagógicos que incluam, entre outros aspetos, o trabalho por projeto, a diferenciação pedagógica, o trabalho colaborativo e cooperativo, em parceria com as famílias (Rosa & Trindade, 2020). A escola tem o dever de oferecer oportunidades de aprendizagem de base humanista, onde os conteúdos e competências sejam desenvolvidos de forma diversificada num ambiente de igualdade, inclusivo e de qualidade pedagógica. É

importante que a escola inclua princípios democráticos, de equidade, de liberdade e autonomia e de proximidade com o meio (Lobrot, 1992).

A escola é hoje uma instituição que tem na sociedade atual um papel muito mais exigente do que aquele que tinha na escola da transmissão de conteúdos, visto que é um lugar de aprendizagens sociais e de construção da cidadania. Assim, o sistema educativo deve ter como base os paradigmas socioconstrutivistas que derivam das teorias defendidas por Piaget (1936) e Vygotsky (1960). A abordagem pedagógica baseada no paradigma construtivista da aprendizagem, enfatiza a interação social na construção do seu conhecimento, defendida por Piaget (1936) visto que este considerava que o processo educativo assenta na participação ativa das crianças, no qual a criança constrói ativamente as suas aprendizagens com base nas suas interações com o meio (Lebrun, 2002; Fosnot, 1996). As relações que a criança estabelece com o meio são também assinaladas pelas teorias socioconstrutivistas de Vygotsky (1960), reconhecendo a criança como participante ativo no seu próprio desenvolvimento. Sob a perspetiva de Piaget (1936), Vygotsky (1960) vem defender que a interação social e o ambiente em que as aprendizagens decorrem estão em permanente interação permitindo o desenvolvimento da criança, levando à contextualização dos conteúdos curriculares (Jonnaert, 2002). Assim, O principal conceito da teoria socioconstrutivista é a ZDP, descrita anteriormente.

Corroborando com estas ideias, Dewey (1938) defendia que as aprendizagens deviam ser sempre contextualizadas, no sentido de uma educação holística, onde a educação e a democracia se constroem entre si (Antunes, 2001). Neste sentido, a mestranda entende que a educação holística envolve uma abordagem abrangente e integrada não apenas do desenvolvimento cognitivo, mas também do desenvolvimento pessoal e social promovendo uma compreensão mais ampla e profunda do mundo que rodeia a criança, integrando as diferentes áreas do saber existindo uma conexão entre elas. (Zeltserman et al., 2022).

De facto, nos dois contextos educativos foram promovidos valores e práticas democráticas. A democracia tem um papel fundamental na educação holística, uma vez que é por meio de processos democráticos que as políticas educacionais são moldadas e implementadas, no qual as vozes de todos são consideradas (Albuquerque et al., 2016). Assim, nos dois contextos educativos foi privilegiado o desenvolvimento de uma prática educativa holística, por meio de experiências pedagógicas participativas, em que as crianças puderam explorar e compreender o mundo que as rodeia, através da aprendizagem pela descoberta e das interações e partilhas desenvolvidas (Lopes da Silva et al., 2016; Martins et al., 2017). A aprendizagem pela descoberta, de Bruner (1969), permite às crianças contruírem ativamente o seu conhecimento de forma autónoma e participativa, por meio de

experiências pedagógicas que envolvam a exploração e a resolução de problemas, onde a criança é vista como um ser competente e o educador-professor como um mediador do conhecimento, no qual apoia as crianças, adaptando as experiências pedagógicas às características, necessidades e interesses de cada uma (Borba & Goi, 2021). No decurso da PES, e conforme refletido no Capítulo III, a aprendizagem pela descoberta foi utilizada para o desenvolvimento de aprendizagens com significado, numa perspetiva de promover a curiosidade, a criatividade, a autonomia e o diálogo, através de atividades pedagógicas lúdicas, no âmbito de uma pedagogia participativa em que a criança foi o ator principal do processo educativo (Silva et al., 2021).

Veja-se que, para Oliveira-Formosinho et al., (2013), a pedagogia participativa abrange três processos, a observação, a escuta e a negociação, pelo que todos eles foram privilegiados no decorrer da PES. A observação deve ser um processo contínuo, permitindo ao educador-professor conhecer as características, interesses e necessidades das crianças, e do ambiente educativo. A escuta possibilita aos educadores-professores adequarem a sua ação pedagógica, considerando as perspetivas da criança. Por sua vez, a negociação é um processo em que as crianças participam ativamente na gestão curricular (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Neste sentido, é importante o envolvimento das crianças de forma plena no processo de ensino e aprendizagem, numa perspetiva de pedagogia participativa, como é o caso da Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP), desenvolvido por Killpatrick (1918) sobre a influência de Dewey (1859-1952), que defendeu o experimentalismo e apoiou sempre a ideia de que se deve “associar a educação a objetivos pragmáticos” (Ribeiro e Felizardo, 2017, p.70). A MTP tem quatro fases (Figura 1) que se podem entrecruzar numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.

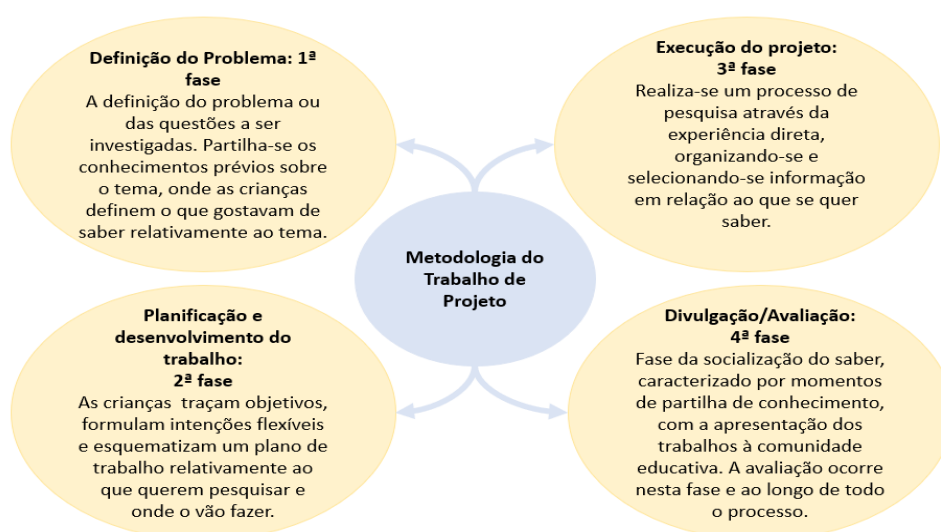


Figura 1: Metodologia do Trabalho de Projeto (adaptado de Vasconcelos et al., 2011)

Importa ressaltar que a MTP foi uma das metodologias utilizadas na PES, tanto na EPE como no 1.º CEB, permitindo a integração e construção dos diferentes saberes, possibilitando o desenvolvimento de competências, conhecimentos sociais, valores e atitudes cívicas, para além de estimular a participação ativa das crianças e da comunidade educativa na construção do processo educativo (Vasconcelos et al., 2011). A MTP é promotora de uma aprendizagem ativa, investigadora, cooperativa, colaborativa, democrática e socioconstrutivista, tornando-se essencial criar um ambiente educativo favorável para que esta participação e cooperação ocorra, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético das crianças.

O trabalho colaborativo possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício de uma cidadania plena, englobando as competências cognitivas e de relacionamento interpessoal previstas no PASEO e OCEPE, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas que desafiem a capacidade de inovar (Martins et al., 2017; Lopes da Silva et al., 2016). Portanto, na opinião da mestranda, é imprescindível que os professores e educadores criem condições favoráveis para que as crianças construam o seu próprio processo de aprendizagem, numa perspetiva socioconstrutivista, sobretudo através da utilização de metodologias ativas e inovadoras, que se traduzam em experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas (Lopes & Silva, 2022).

Segundo a Unesco (2022), o conhecimento e a educação são imprescindíveis para a “renovação e inovação” (p.5). A revolução tecnológica introduziu na nossa sociedade pessoas mais informadas, mas em muitos casos promoveu a competição e o individualismo (Lopes & Silva, 2022). As mudanças tecnológicas devem ser orientadas para a “equidade, inclusão e participação democrática”, numa perspetiva de educação transformadora em que é necessário trabalhar de forma colaborativa e solidária (Unesco, 2022, p.5). De acordo com Nóvoa (2022, p.20), a educação precisa de uma transformação, uma vez que existiram alterações na nossa sociedade, nomeadamente uma evolução das tecnologias, o avanço científico e os desafios sociais, o que levou a novas formas de aprendizagem que implicam uma educação mais flexível e personalizada e em linha com o contexto atual, e daí ser pertinente encontrarmos soluções que visem a “metamorfose” das escolas. São emergentes a adaptação e a evolução das escolas a esta nova realidade, incorporando metodologias mais participativas, colaborativas e inclusivas, para a melhoria do processo educativo, e assim responder às necessidades da educação contemporânea. A forma como as crianças vão construir o seu conhecimento nos próximos anos vai ser seguramente diferente daquela que ocorre hoje e daquela que aconteceu no passado, e deve-se essencialmente ao facto de a sociedade estar em constante mudança, pela necessidade de existirem aprendizagens cada

vez mais adaptadas à individualidade de cada criança (Pacheco, 2019). Assim, a aprendizagem deve ter um caráter participativo e ativo no envolvimento de todos os agentes educativos, onde é importante desenvolver os saberes curriculares, mas também habilidades socioemocionais, como a empatia e a capacidade de trabalhar em grupo na resolução de problemas do cotidiano (Nóvoa, 2022). Para se inovar e renovar as instituições educativas é necessário ouvir as nossas crianças, pois são elas os atores principais do processo educativo. Segundo Saul (1992, p. 162), as crianças possuem uma conceção criativa relativamente à escolha que fariam do seu ideal de escola, uma vez que valorizam não só a integração de “elementos da natureza e a tecnologia (...) que caracteriza a sociedade do nosso tempo”, mas também prestigiam “a informação e os aspectos sociais da educação e desejam uma escola que interaja para além dos seus muros”. O diálogo com as crianças e com os restantes agentes educativos na construção coletiva do conhecimento, assim como no envolvimento da produção da ação pedagógica, permite aproximar a escola às suas expectativas que devem ser consideradas, analisadas e refletidas pelos docentes. Neste sentido, é importante que a escola assuma um papel democrático na construção dos seus currículos, já que é importante que todos os agentes educativos tenham “voz” (Saul, 1992, p. 164). A criança é, portanto, “um cidadão em desenvolvimento” (Moran, 2000, p.2), com direito à promoção de “condições de igualdade de oportunidades” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959, artigo 7.º). É da responsabilidade dos docentes promover o crescimento, em espaços próprios de educação formal, de indivíduos com saberes e competências que respondam aos desafios da contemporaneidade (Nóvoa, 1995). E por isso, é essencial a formação inicial, como decorreu neste mestrado, sobretudo a formação contínua dos professores com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional e respetiva reforma das práticas educativas, para a inovação e transformação do processo educativo, permitindo não só uma atualização dos saberes sociais, metodológicos e científicos, como uma preconização de uma melhoria na qualidade do ensino (Torres et al., 2022).

A organização do currículo deve centrar-se no desenvolvimento da construção integral dos saberes, sem qualquer fragmentação disciplinar, privilegiando a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, assim como deve considerar a cultura da escola, e das crianças, favorecendo a aprendizagem das crianças que também elas não conhecem nem compreendem o mundo de forma fracionado e desintegrado (Leite, 2012).

A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB é uma etapa fundamental do desenvolvimento do processo educativo da criança, sendo imprescindível que exista um trabalho colaborativo com os docentes de ambas as valências, permitindo à criança “uma continuidade metodológica que promova mais atividades/projetos comuns, com a

participação das famílias, proporcionando assim uma passagem natural, não disruptiva, do modo de aprender e de se desenvolver” (Ribeiro et al., 2018, p. 324). Assim, de forma a facilitar a transição educativa entre as duas valências é importante que o foco seja a criança, e por isso deve ser realizada de forma suave, numa perspetiva de continuidade metodológica, promovendo projetos articulados, e envolvendo a família. As crianças são únicas, e devido às suas características individuais reagem de forma diferente às situações de transição. As transições devem realizar-se de forma respeitadora, humanizante e apoiada. Embora as crianças sejam muito competentes, as qualidades das suas transições estão dependentes do contexto e dos próprios processos de acolhimento (Formosinho et al., 2016; Zenhas, 2022). A investigação de Bronfenbrenner (1979) permitiu ultrapassar a ideia de que era só a criança que devia estar preparada e pronta para o próximo ciclo, uma vez que a família e a escola influenciam em muito a qualidade destas transições (D.L. nº 54/2018, de 6 de julho; Formosinho et al., 2016). Todos os atores do processo educativo devem colaborativamente desenvolver e apoiar os processos de transição, numa perspetiva reflexiva e ativa, proporcionando experiências que potenciem desenvolver a autoestima, a resiliência e a autonomia na criança (Lopes da Silva et al., 2016). O conhecimento das especificidades da EPE e do 1.º CEB possibilita um maior sucesso no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, dando continuidade educativa, nomeadamente no que respeita aos processos articulados assentes nos conhecimentos que os educadores-professores detém de ambas as valências (Oliveira-Formosinho, 2013). A articulação de saberes entre os dois níveis permite simplificar o processo de transição, conferindo a cada etapa a função de complementar e aprofundar a antecedente, antecipando métodos que possibilitem esta continuidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente ao perfil duplo do educador de infância e do professor do 1.º CEB, importa referir que o mesmo permite uma melhoria relativamente às conceções metodológicas, científicas e sociais dos níveis educativos da EPE e do 1.º CEB, consentindo uma maior adequação relativamente à prática pedagógica. Ademais, é também facilitador nos processos de transição educativa, uma vez que o perfil duplo da docência permite valorizar a continuidade educativa, na construção destes percursos de forma integrada (Marchão, 2012). Este perfil duplo de docência encontra-se previsto no D.L. nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que admite a mobilidade dos docentes entre os dois níveis educativos. Os perfis profissionais das duas valências foram desenvolvidos em 2001, através da criação do perfil geral e específico dos educadores e professores, através da promulgação dos D.L. nº 240/2001, de 30 de agosto, e o D.L. nº 241/2001, de 30 de agosto, respetivamente. O perfil geral de desempenho profissional do professor e do educador de infância define os

referentes comuns, onde se prevê para o seu desenvolvimento quatro dimensões, sendo elas, a dimensão profissional ética e social, a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a dimensão de participação na escola e a relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (D. L. nº 240/2001, de 30 de agosto). Cada uma destas dimensões estabelecem os deveres e os compromissos a adotar no exercício da profissão de docente. A última dimensão apresenta carácter reflexivo, na medida em que cabe ao educador e professor uma constante reflexão sobre a sua prática para a poderem melhorar ou reformular. Em relação ao D. L. nº 241/2001, de 30 de agosto, que estipula os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor, onde existe um dever profissional de desenvolvimento curricular por parte dos educadores, em observar, organizar os ambientes educativos, planificar, desenvolver atividades e projetos de forma integrada e avaliar as aprendizagens tendo em consideração as áreas do saber presentes nas OCEPE. Por outro lado, é definido através deste Decreto que o professor do 1.º CEB deve desenvolver o currículo tendo em conta a inclusão, articulando e integrando as áreas do saber curricular, de modo a promover a diferenciação pedagógica, e a valorizar e potenciar os conhecimentos prévios das crianças.

As especificidades das duas valências encontram-se dispostas nos dois últimos Subcapítulos, referentes às especificidades do 1.ºCEB e EPE.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Conforme estabelecido na LBSE o ensino básico tem carácter obrigatório a partir dos seis anos de idade, encontrando-se estruturado em três ciclos de ensino, com a duração de nove anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Este documento tem como principais objetivos promover uma aprendizagem abrangente que engloba o desenvolvimento cognitivo, físico, motor, artístico, linguístico, sócio afetivo, moral e cívico, viabilizando aprendizagens que levam as crianças a explorar, estimulam a autonomia, a criatividade e o gosto por aprender mais, cabendo aos professores criarem condições favoráveis para a promoção do sucesso escolar em todos os níveis educacionais (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O presente diploma estabelece o nível educativo do 1.º CEB como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, com quatro anos de escolaridade que visam o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, sendo elas “o desenvolvimento da

linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (alínea a) do artigo 3.º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Compreende-se que o mundo e a sociedade do século XXI estão em plena mudança e, como tal, as exigências e desafios que requerem são necessariamente diferentes, devendo ser repensados, refletidos e renovados. Neste sentido, surge o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece um atualizado currículo do Ensino Básico, entre os quais o 1.º CEB, procurando renovar alguns dos pontos da LBSE, conforme prescreve o preâmbulo do DL 55/2018, de 6 de julho. É de realçar, que com o decorrer dos anos, compreendeu-se que a abrangência do programa curricular e a sua estrita conformidade não permitiam o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente as competências pessoais e sociais. Deste modo, atualmente, os objetivos da Educação, segundo o decreto em análise, centralizam-se na integração e articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Reconhece-se, pois, a importância de promover uma abordagem educacional que admita desenvolver habilidades socioemocionais e promover valores que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

O currículo é concebido tendo em consideração a valorização de uma abordagem educacional promotora de uma aprendizagem holística, considerando-se a aprendizagem num contexto mais amplo, levando em conta a ecologia e os aspetos do ambiente educacional, numa perspetiva de educação inclusiva e enriquecedora, que prepare as crianças para enfrentar os desafios da sociedade. Para além de ser relevante a valorização do desenvolvimento cognitivo, é essencial o desenvolvimento social e pessoal, uma vez que promove nas crianças competências que as capacitam a adaptarem-se e a contribuírem de forma significativa na sociedade em constante mudança (D.L. nº 55/2018 de 6 de julho). Estes aspetos são de extrema importância, uma vez que corroboram com o com as conceções de Dewey (1966), no qual a escola tem de assumir a sua função social, favorecendo a partilha e colaboração entre todos os intervenientes educativos, permitindo habilitar as crianças no seu papel ativo na sociedade democrática (Moreira, 2012).

Na Educação é fundamental considerar, entre outros aspetos, as especificidades do 1.º CEB, nomeadamente o regime de monodocência, os documentos curriculares orientadores, autonomia e flexibilidade curricular, as metodologias ativas, a articulação curricular, as aprendizagens significativas, a relação entre escola e a família e a avaliação. Assim, o 1.º CEB deve ser abrangente e inclusivo num regime de monodocência, onde é indispensável o paradigma humanista, centrado na pessoa e na dignidade humana como valores elementares. De facto, cada indivíduo é reconhecido como único, com capacidade

para pensar e expressar as suas ideias, com base nas suas experiências. A aprendizagem humanista promove, portanto, o desenvolvimento integral das crianças, priorizando-se a valorização do ser humano em todas as suas dimensões, onde o ambiente educativo deve respeitar e promover a diversidade de cada criança, valorizando-se o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Martins et al., 2017). Nesta perspectiva, a flexibilidade curricular desempenha um papel fundamental, conferindo às escolas e aos professores uma maior responsabilidade na gestão curricular, tendo como objetivo uma melhoria transformadora na prática pedagógica. Por outro lado, é importante salientar que o conhecimento teórico fundamentado e em articulação com a prática contribui para a melhoria na ação pedagógica. Assim, a aprendizagem concretiza-se num processo ativo e participativo, no qual os alunos são os principais agentes do seu processo educativo, e são incentivados a explorar, a questionar e a construir as suas aprendizagens de forma significativa. A promoção da autonomia, do pensamento crítico e da criatividade, que emanam da abordagem humanista, permitem formar cidadãos capacitados e conscientes do seu papel na sociedade. Assim, a flexibilidade curricular, aliada aos princípios humanistas, permite uma maior qualidade no ensino, personalizada e adaptada às necessidades das crianças (Dec. Lei nº 55/2018 de 6 de julho).

Alinhado com a LBSE (1986) e atualizado com os paradigmas e exigências atuais, o D.L nº 55/2018 de 6 de julho, acomoda medidas de flexibilidade curricular, definidas pela possibilidade de enriquecimento do currículo, determina o currículo, os princípios que o orientam, assim como a operacionalização e avaliação das aprendizagens, com vista à prossecução das capacidades e atitudes que cooperam com as competências do PASEO (2017). A matriz curricular (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho) estabelece que as escolas devem ser inclusivas, assentes no desenvolvimento de competências para uma cidadania ativa, em que as escolas usufruem de autonomia para o desenvolvimento curricular. O objetivo é fornecer um quadro de referência e não a uniformização, permitindo uma maior consciência individual, assim como a integração da família e da comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, considerando as suas singularidades (Martins et al., 2017). Neste sentido, é dada às escolas a oportunidade de contextualizarem as suas práticas com autonomia e flexibilidade, promovendo-se o sucesso escolar de todas as crianças.

Veja-se que o desenvolvimento da autonomia curricular visa encontrar respostas mais adequadas, de forma a garantir que todos tenham as mesmas oportunidades, relativamente a um ensino que se anseia que seja de qualidade (Roldão, 2017). Deste modo, a flexibilidade curricular implica um envolvimento de todos os intervenientes educativos,

onde se incrementa o trabalho cooperativo e colaborativo, assim como a partilha de experiências, promotoras do desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências, previstas no PASEO.

A articulação curricular assume-se como um meio para a melhoria das aprendizagens, permitindo a cooperação entre os docentes, contextualizando as práticas pedagógicas tornando-as mais significativas para as crianças (Lima, 2012). Assim, e conforme referido, a articulação promove a cooperação entre os professores do Agrupamento de Escolas (Ag.E.), na adequação das orientações curriculares e do currículo, dos interesses e necessidades a partir da articulação e contextualização das diferentes áreas do saber (Falcão et al., 2021). É fundamental articular os conteúdos, as estratégias e os critérios de avaliação, evitando a fragmentação entre as diferentes disciplinas, oferecendo uma perspetiva mais abrangente e integrada do mundo que rodeia a criança, preparando-a para enfrentar os desafios que a sociedade dispõe (D.L. nº 55/2018, de 6 de julho). Este D.L. atribui, portanto, às escolas e aos professores, autonomia e flexibilidade para gerirem os currículos considerando os interesses e necessidades das crianças, assentes em metodologias participativas e abordagens pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de capacidades, nomeadamente a criatividade, espírito crítico, autonomia, a cooperação e a colaboração e a capacidade para resolver problemas. Deste modo, a flexibilidade permite ajustar e adequar os currículos às necessidades e especificidades dos alunos, possibilitando um maior interesse e envolvimento por parte das crianças, onde o currículo pode ir além das fronteiras tradicionais das disciplinas curriculares, promovendo uma compreensão mais abrangente do mundo. Além disso, esta Educação mais abrangente permite a utilização de estratégias que envolvam o trabalho cooperativo e colaborativo, incentivando-os a desenvolver habilidades sociais como a comunicação, a negociação, a cooperação e a liderança (Moreira, 2019).

As metodologias ativas permitem aos alunos envolverem-se ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, onde a criança é o centro do processo educativo. Estas abordagens incentivam as crianças a criarem conexões com as aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar e a realidade social próxima, onde são valorizados os conhecimentos prévios, em situações de aprendizagem contextualizadas e significativas. O professor tem o papel de orientar, apoiar as crianças e de facilitar o seu processo de aprendizagem, criando um ambiente educativo que lhes permita desenvolver competências como a criatividade, trabalho colaborativo, autonomia e a resolução de problemas (Alcantara, 2020). Estas metodologias permitem ao professor envolver as crianças em atividades pedagógicas complexas e desafiadoras, estimulando-os a tomar

decisões e a avaliar o seu processo de aprendizagem. Para além disso, permite que a aprendizagem seja realizada através de problemas, garantindo que compreendam os conteúdos e desenvolvam capacidades de investigação e reflexão (Batista & Cunha, 2021). Deste modo, a aprendizagem faz-se a partir de um trabalho, desenvolvido de uma forma lúdica e desafiadora, de situações e de problemas reais, privilegiando-se o trabalho coletivo (Moran, 2000). Destacam-se a metodologia baseada na simulação e as aproximações ao *Escape Room* e à *Rotação por Estações*, nas atividades desenvolvidas na PES e descritas no Capítulo III.

De facto, a díade recorreu à metodologia baseada na simulação, que se revela promotora do desenvolvimento do raciocínio do aluno, promovendo uma aprendizagem contextualizada, tendo por base a resolução de problemas do quotidiano, o aprender através da própria ação do aluno, bem como a participação colaborativa de todos os discentes (Batista & Cunha, 2021). O exemplo da prática realizada no 1.º CEB intitulada “À procura dos ângulos... até quando a terra treme” (cf. cap. III), é exemplo do qual se coadunou esta abordagem pedagógica com a *Gamificação e Escape Room*.

Veja-se que a *gamificação* é uma estratégia baseada em jogos digitais, que cria interesse e motivação nas crianças, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens, assim como a resolução de problemas. Deste modo, optou-se por utilizar também o *Escape Room*, com base na *gamificação* e que utiliza o jogo em contextos que não são de jogo, onde as crianças reforçam as suas interações sociais e resolvem enigmas, “motivando-os para a tarefa, ao mesmo tempo que aprofundam as suas aprendizagens” (Pina et al., 2022, p.10). Deste modo, o *Escape Room* assume-se como uma estratégia pedagógica, em que os alunos trabalham de forma colaborativa na resolução de desafios, jogos e enigmas, onde existe a importância de se determinar um tempo para cada desafio e em que o objetivo é conseguirem resolver os problemas propostos para saírem da sala digital (Santos, 2021). Por fim, salienta-se a *Rotação por Estações* de Aprendizagem, no qual os alunos têm de percorrer um circuito em que cada estação tem uma atividade pedagógica diferente, embora articuladas. Esta estratégia permite articular as várias áreas curriculares, oferecendo aos alunos vários estímulos capazes de desenvolver a autonomia, desenvolver as interações sociais, a criatividade, a organização e a capacidade de resolver problemas. Um determinado tema abordado de forma sistémica e como que por partes em cada estação, estimula a visão abrangente das crianças relativamente aos conteúdos desenvolvidos (Alcantara, 2022). Em suma, compreendeu-se que o fator tempo em cada uma das estações é fundamental para que a estratégia resulte, conforme explanado no capítulo III, uma vez que é um elemento

crucial na dinâmica do desafio, tornando a experiência mais envolvente e estimulante (Alcantara, 2022).

O docente deve ter um papel reflexivo e investigativo, que lhe permita uma constante aprendizagem ao longo do seu percurso profissional, traduzindo-se na constante renovação das concepções metodológicas, científicas e sociais, levando a uma melhoria da prática pedagógica (Amaral et al., 1996).

Na organização curricular encontram-se definidas as competências essenciais, englobando os conhecimentos, capacidades e atitudes, que são estruturantes no desenvolvimento do currículo, devendo este tipo de saberes adequar-se a cada realidade e contextos de aprendizagem, de forma integrada e articulada (Morais et al., 2014). Estes saberes curriculares podem ser planejados segundo a perspectiva de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Na multidisciplinaridade “pressupõe-se uma organização em que diversas disciplinas se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento” (Leite, 2012, p.88). Portanto, na opinião da mestranda a multidisciplinaridade tem uma correspondência direta com a escola tradicional, uma vez que existem fronteiras entre as várias áreas curriculares, não fazendo qualquer sentido para os alunos pois o mundo que os rodeia não está fragmentado. Na interdisciplinaridade o professor considera um conjunto de disciplinas que estabelecem relações entre si, em que o “nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si, até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p.88). O docente articula as várias disciplinas para desenvolver vários conteúdos, permitindo uma maior compreensão dos conhecimentos. No caso da transdisciplinaridade não há fronteiras entre as disciplinas, há um desenvolvimento do conhecimento de forma plural, em que “este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). No 1.º CEB almeja-se promover o desenvolvimento do conhecimento através da transdisciplinaridade, facto pelo qual se desenvolveu, na PES, Unidades de Aprendizagem (UA), baseadas em questões-problema, que foram trabalhadas e, no final respondidas, tendo sido exploradas as áreas curriculares e transversais como um todo, sem qualquer fronteira disciplinar. Assim, a flexibilidade curricular oferece aos professores a gestão do seu próprio currículo, adaptando-o às necessidades e interesses de cada criança, permitindo uma abordagem mais abrangente, integrada e holística do conhecimento, afastando a fragmentação mais tradicional do currículo (Leite, 2012).

O currículo enfatiza a transdisciplinaridade, destacando a importância de a flexibilidade curricular ser uma prática contextualizada e significativa para as crianças, esta permite não só articular o que não está formalmente estabelecido no currículo, como também os conteúdos curriculares, promovendo um valor adicional ao currículo, tornando-o mais abrangente (Machado, 2016). Deste modo, fomentou-se o desenvolvimento de um pensamento mais globalizante, do qual a problemática se transpôs aos conteúdos e às disciplinas (Velasco et al., 2020), pelo que as planificações realizadas no decorrer da PES integraram e tiveram em consideração todos estes aspetos, em linha com o que está consignado no D.L. nº 55/2018, de 6 de julho.

O Despacho 5908/2017, de 5 de julho prevê a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que visa garantir um ensino de qualidade, onde é imprescindível desenvolver aprendizagens significativas e efetivas, os conhecimentos são consolidados e têm aplicação na prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes essenciais para capacitar as crianças para os desafios do mundo atual. É importante que o professor reflita sobre as capacidades, competências e conhecimentos que os alunos devem integrar em contexto da sociedade atual, através de práticas pedagógicas assentes nesses referenciais curriculares, em vez de se utilizar o currículo dos manuais escolares inerente à escola tradicional. Através deste despacho é conferido às escolas a possibilidade de participarem no desenvolvimento curricular, na medida em que estas são conhecedoras do contexto em que estão inseridas, permitindo desta forma a qualidade do ensino (Morais et al., 2014).

O envolvimento da família, conforme refletido no Capítulo II, na formação das crianças, assim como com toda a comunidade educativa é importante pois a criança faz parte dela (Sousa & Sarmiento, 2010). Os professores devem igualmente promover projetos e aprendizagens que possibilitem desenvolver competências para a sua vida em sociedade (Leite, 2012). A flexibilidade curricular valoriza o papel dos professores e das escolas, numa ação pedagógica assente na diferenciação pedagógica, na adequação e flexibilização. O Domínio de Autonomia Curricular (DAC), explicado no Capítulo II, encontra-se igualmente expresso na matriz curricular, atendendo à interdisciplinaridade e articulação curricular, levando em conta as AE para o desenvolvimento das competências do PASEO (Dec. Lei nº55/2018, de 6 de julho). |

Por outro lado, o professor tem ao seu dispor documentos orientadores que o apoiam relativamente aos objetivos e competências a serem desenvolvidos no 1.º CEB, mais concretamente a articulação entre o PASEO e as Aprendizagens Essenciais, promotoras do desenvolvimento das diferentes dimensões da aprendizagem, tanto do desenvolvimento

cognitivo, assim como o desenvolvimento social e pessoal (Lopes & Silva, 2022). Assim, estes documentos, apoiam os docentes na planificação, na operacionalização e avaliação do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento das áreas de competência inscritas no PASEO (2017). Este documento consubstancia os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos desenvolvem em conciliação com o currículo e em articulação com o PASEO. As novas AE de Matemática foram aprovadas pelo Despacho nº 8209/2021, de 19 de agosto que, conforme explicado no Capítulo II, estão perspetivadas em função das novas exigências sociais, onde se valoriza a utilização de recursos tecnológicos para oferecer aos nossos alunos ferramentas apropriadas para resolverem problemas matemáticos do seu quotidiano, preparando-os “para se tornarem cidadãos do século XXI participativos, empenhados e reflexivos”, em harmonia com o PASEO (Despacho nº 8209/2021, de 19 de agosto, p.116). O PASEO assume-se como o documento de referência do sistema educativo, que determina que a Educação deve ser para todos, considerando e valorizando sempre a diversidade, a equidade, a democracia, a autonomia e a criatividade, potenciando o desenvolvimento responsável e com um papel ativo na sociedade por parte das crianças (Martins et al., 2017). De natureza inclusiva, este documento determina um desenvolvimento holístico relativamente ao saber, saber fazer e saber estar encontrando-se em linha com os pilares educativos defendidos por Delors (2018). Este documento apresenta os princípios e a visão, com os quais a prática educativa deve realizar-se, assim como os valores e as competências a desenvolver (Formosinho et al., 2015). O regime de monodocência característico do 1.º CEB, permite que um único professor acompanhe os seus alunos, facilitando a compreensão do percurso individual de cada um, promovendo uma relação mais próxima, numa perspetiva holística da educação assente na transdisciplinaridade, conforme refletido anteriormente (Formosinho & Machado, 2018).

Os docentes colaborativamente devem priorizar práticas pedagógicas inovadoras e renovadas, que promovam a participação ativa dos alunos, mobilizando os seus conhecimentos prévios, incentivando-os a pensar criticamente, a colaborar com os seus pares, e a desenvolver competências sociais promotoras de cidadãos responsáveis e ativos na sociedade (Flores et al., 2011). As metodologias ativas, conforme desenvolvido anteriormente, permitem aos docentes utilizar recursos variados e diferenciados, possibilitando às crianças consolidar e fortalecer os conhecimentos construídos, levando à existência de um processo ativo por parte da criança na construção da sua aprendizagem (Alcantara, 2022). Em suma, os recursos didáticos, quer analógicos quer tecnológicos, devem ser diversificados, embora os digitais assumam uma maior pertinência pois proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem, fomentando a criatividade, a

participação e a colaboração, contudo é necessário utilizar as TIC de forma adequada, significativa, inovadora e lúdica (Quadro-Flores, 2011; Quadro-Flores, 2016). Por outro lado, as TIC em articulação com as outras áreas do saber permitem um aumento na capacidade de concentração, compreensão e criatividade, para uma melhoria no desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes, e quando desenvolvida de forma integrada permite ajustar o processo educativo às necessidades de cada aluno (Flores et al., 2009; Moran, 2000).

A matriz curricular referente ao 1.º CEB abrange quatro disciplinas obrigatórias, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística e a Educação Física. Integram-se nas áreas não disciplinares o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar (D.L. nº 55/2018, de 6 de julho). Relativamente ao inglês passa a fixar-se no currículo a partir do 3.º ano de escolaridade (D.L. nº 176/2014, de 12 de setembro). As TIC e a Cidadania e Desenvolvimento são disciplinas transversais, integradas no currículo em todos os anos de escolaridade do 1.º CEB. Os novos alunos fazem parte da nova sociedade e representam a “geração multimédia” (Flores et al., 2009, p. 5764), e daí que as TIC sejam uma ferramenta preponderante no desenvolvimento curricular dos alunos, e as escolas devem encarar esta nova dimensão de ensino onde “inovar, recriar e redesenhar é encontrar condições favoráveis à educação de uma geração em mudança” (Flores et al., 2009, p. 5764). Este Decreto define a carga semanal de cada uma das disciplinas, onde para a área do Português e da Matemática estão previstas sete horas semanais, três horas por semana para a área do Estudo do Meio e cinco horas semanais para a Educação Artística e Educação Física. Em relação à Oferta Complementar, e nos dois primeiros anos de escolaridade está previsto três horas por semana e nos dois últimos anos de escolaridade está definido uma hora semanal. Para o inglês está determinado duas horas semanais. A carga horária semanal é de vinte e cinco horas no 1.º CEB (D.L. nº 55/2018, de 6 de julho).

Os manuais escolares são um dos recursos que ainda continuam a ser muito utilizados nas nossas escolas, tal como foi possível comprovar na PES, e em muitos casos pode ser de apropriação única por parte dos professores, o que pode promover a transmissão de conteúdos e uma certa forma de receita descontextualizada (Roldão, 2009). O D.L. nº 47/2006, de 28 de agosto estabelece o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares. O próprio diploma refere que os manuais escolares não devem ser o único recurso didático no desenvolvimento das competências dos alunos.

No âmbito do perfil geral dos professores do 1. CEB, nomeadamente no nº 2 do D.L. nº 240/2001, de 30 de agosto estabelece que o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino”. A

avaliação pode ser entendida como um processo de “recolha de informações necessárias à tomada de decisões correctas, decisões que se devem basear em informação relevante e exata” (Arends, 2008, p. 211). O processo de avaliação de ensino e aprendizagem é encarado como um processo contínuo e regulador do processo pedagógico com vista a orientar e a assegurar a melhoria das aprendizagens desenvolvidas (D.L. nº 17/2006, de 4 de abril). As três modalidades de avaliação previstas neste documento são a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a sumativa. A avaliação de diagnóstico é utilizada para aferir os conhecimentos prévios dos alunos, a avaliação sumativa tem em conta a perspetiva global das suas aprendizagens, com respetiva classificação. A avaliação formativa é sistemática e contínua durante todo o processo pedagógico, permitindo adaptar e melhorar os processos e estratégias, usando instrumentos de recolha de informação que orientam e colaboram relativamente ao desenvolvimento de aprendizagens (D.L. nº 17/2006, de 4 de abril). A avaliação formativa das aprendizagens permite aos professores realizarem diferenciação pedagógica, tendo em conta as características das crianças, as aprendizagens a desenvolver e os recursos a utilizar. A avaliação realizada na PES foi de carácter formativo por permitir uma informação mais privilegiada e sistemática, onde os alunos participaram ativamente no seu processo avaliativo, na autorregulação das suas aprendizagens. Por outro lado, no próprio documento é feita referência à avaliação formativa como a modalidade de avaliação a ser privilegiada pelos professores.

### **1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Educação Pré-Escolar constitui-se conforme prescreve o art. 2º da Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, atuando em paralelo com a ação educativa da família, uma vez que deve existir uma relação coesa e colaborativa com esta, contribuindo para a formação e desenvolvimento da criança. Esta etapa educativa tem carácter facultativo e dirige-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, até ao ingresso na escolaridade obrigatória. No art. 10º da Lei-Quadro, encontram-se elencados um conjunto de objetivos pedagógicos, tais como estimular o desenvolvimento pessoal e social através de experiências na vida democrática, na educação para a cidadania; incentivar a participação das crianças em grupos sociais diversos, permitindo o respeito pelas diferentes culturas, estimulando a consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à educação e para o sucesso da aprendizagem;

promover o crescimento integral de cada criança, valorizando e respeitando as suas características individuais, incentivando comportamentos que favoreçam aprendizagens diversificadas e significativas; desenvolver a expressão e comunicação por meio da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; garantir às crianças condições de bem-estar e de segurança; identificar inadaptações, deficiências ou qualquer limitação para orientar e fazer o encaminhamento adequado à criança; impulsionar a participação das famílias no processo educativo, assim como desenvolver relações de colaboração com a comunidade.

Para além da Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), atualizadas em 2016, que concedem a integração e participação ativas das crianças em todo o processo educativo. As OCEPE sustentam-se nos objetivos pedagógicos descritos na Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro, anteriormente apresentados. À luz das OCEPE, e considerando os princípios inerentes à pedagogia para a infância, o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis onde a criança é sujeito e agente do seu processo de aprendizagem. As OCEPE destinam-se a apoiar a reflexão dos educadores na sua intencionalidade educativa, e por isso não se assumem como um programa a cumprir, mas sim uma referência para a construção e gestão do currículo, que deve ser adaptado ao contexto social e às particularidades das crianças e das suas famílias (Portugal & Laevers, 2018). Assim, na Educação Pré-Escolar muito para além do foco em aprendizagens convencionais, é mais importante valorizar o desenvolvimento de um cidadão seguro e confiante, com curiosidade por aprender, com criatividade, com capacidade para resolver problemas do seu quotidiano, com competências sociais e de comunicação, autonomia e autorregulação, assim como envolvimento com o mundo que a rodeia e com o outro. Neste sentido, a visão que se tem da criança transformou-se ao longo dos tempos, uma vez que a mesma já não é mera recetora de informação, é antes um “ser activo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.82). Assegurar à criança o exercício dos seus direitos, nomeadamente como o “principal agente da sua aprendizagem”, é permitir que seja ouvida e participe nas suas decisões no que concerne ao seu processo educativo (Lopes da Silva et. al., 2016, p.9). Assume-se responsabilidade do educador apoiar, orientar e estimular todo o processo de desenvolvimento das aprendizagens das crianças, salvaguardando um conjunto de interações e experiências pedagógicas intencionais,

diversificadas e significativas, “ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.19).

As OCEPE são consideradas pelos educadores como o primeiro documento curricular para a Educação Pré-Escolar, onde estão inscritos os princípios que orientam e apoiam os educadores nas suas tomadas de decisão na prática pedagógica, incluindo todas as crianças no processo educativo, por meio de uma pedagogia diferenciada, assente na cooperação e inclusão, atendendo aos interesses e necessidades de cada criança (Lopes da Silva et. al., 2016).

Relativamente à organização das OCEPE, estas abrangem três secções, nomeadamente o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições.

Na primeira secção estão compreendidos os fundamentos e um conjunto de princípios da pedagogia para a infância, estabelecidos tendo como base a intencionalidade educativa e assentes no ciclo interativo de observar, planear, agir e avaliar. Assim, é importante que este processo se desenvolva com a participação dos vários intervenientes educativos, no âmbito de “formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.5). Importa referir que a organização do ambiente educativo deve ser considerada pelos educadores no processo educativo, uma vez que é “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.5).

As áreas de conteúdo incorporam os fundamentos e princípios da educação de infância de forma integrada, incluindo três áreas tais como, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social permite à criança desenvolver a autonomia a autoestima, a independência, construção da identidade e convivência democrática. A Área de Expressão e Comunicação abrange e articula quatro domínios, entre eles, o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Assim, esta área é a única que abrange vários domínios na mesma área, numa perspetiva de relação entre si, essenciais para a criança comunicar e interagir com o outro de forma criativa, partilhar os seus pensamentos e emoções, dando significado ao meio em que vivem. A Área do conhecimento do Mundo permite à criança a “exploração do meio próximo da criança”, possibilitando uma melhor compreensão do mundo que a rodeia (Lopes da Silva et. al., 2016, p.85).

Por fim, a última secção das OCEPE respeita à Continuidade Educativa e Transições, “sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.97).

As diferentes áreas do saber devem ser exploradas de forma integrada e integradora, para que as crianças entendam o mundo que as rodeia, desenvolvendo uma visão holística do conhecimento, permitindo uma melhor preparação nos desafios que o mundo lhes apresenta com confiança e competência. É impossível separar os aspetos socioemocionais, motores e cognitivos, uma vez que todos estão intrinsecamente relacionados e devem ser desenvolvidos de forma integrada com vista ao desenvolvimento de cada criança, onde o educador deve harmonizar um ambiente promotor de “aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

As OCEPE baseiam-se numa abordagem socioconstrutivista, valorizando o contexto, numa perspetiva ecológica, e para além de serem um documento de referência para os educadores (Folque, 2018) permitem orientar a prática educativa, desde a organização dos espaços, tempo, interações, planeamento, avaliações, projetos e atividades, numa perspetiva holística da formação da criança, valorizando-se o processo centrado no “aprenda a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Assim, cabe ao educador observar cada criança com vista a planificar atividades pedagógicas com intencionalidade educativa, de acordo com os interesses e necessidades de cada uma, atendendo aos conhecimentos prévios, onde a planificação da intervenção educativa tenha carácter flexível e integrador. Observar as crianças na forma como interagem entre si, em relação ao que fazem e ao que dizem, é uma estratégia que possibilita ao educador recolher informação primordial, uma vez que “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 13). É indispensável que o educador reflita sobre as suas conceções e valores, inerentes às intenções da sua prática pedagógica, em que “esta intencionalidade lhe permite atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 13). Ao conhecer o grupo de crianças, assim como os seus interesses e necessidades, vai permitir ao educador “integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 15).

Também no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que consagra o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância, prevê que este promova a articulação dos vários domínios curriculares, organize o ambiente educativo, a sua intervenção, o

processo pedagógico e o desenvolvimento de aprendizagens e em que a avaliação é realizada numa perspetiva formativa.

A avaliação na Educação Pré-Escolar é entendida numa perspetiva qualitativa e não quantitativa, uma vez que se pretende comparar a criança apenas consigo mesma, na forma como evolui, “sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 16). Por isso, a avaliação deve ser contextualizada, significativa e realizada ao longo de todo o processo educativo (Lopes da Silva et al.,2016).

O educador de infância exerce um papel fundamental no que respeita à organização e gestão do ambiente educativo, e serve de suporte ao desenvolvimento curricular “pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis, a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al.,2016, p. 24). A reflexão contínua relativa aos espaços no que concerne à sua funcionalidade e adequação deve ser consagrada pelos educadores no sentido de criar condições que favoreçam o bem-estar, conforto e segurança, e também que permitam o desenvolvimento da criatividade, autonomia, confiança para que as crianças sejam ativas na construção das suas aprendizagens (Folque, 2018). Organizar intencionalmente os espaços, a disposição dos materiais diversificados, permite às crianças escolherem como, com o quê e com quem brincar, são estratégias que o educador adota para estimular o interesse, a curiosidade, a criatividade, incentivando-as a tomar decisões e a criar relações com os vários intervenientes da ação educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Os educadores devem criar condições favoráveis para as famílias e para a comunidade educativa participarem ativamente no processo educativo das crianças, a fim de se valorizar as aprendizagens diversificadas e enriquecedoras das crianças, permitindo uma melhoria das relações entre os vários intervenientes educativos (Sousa & Sarmiento, 2010).

Neste nível educativo existe uma articulação das aprendizagens, há uma gestão flexível dos espaços, as crianças participam de forma plena e ativa na planificação das suas aprendizagens. As metodologias ativas, assentes no socioconstrutivismo, preveem que a criança seja ativa no desenvolvimento da sua aprendizagem, e o educador seja o mediador das experiências pedagógicas e organizador de um ambiente educativo favorável. Estas metodologias permitem instigar a criança a desenvolver competências, tais como a resolução de problemas, a colaboração, a comunicação, a criatividade, a autonomia, a tomada de decisão, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Para além da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), existem outras metodologias ativas a considerar, nomeadamente os modelos que mais se destacaram no decorrer da PES, ainda

que não tenham sido utilizados integralmente, tais como o MEM, o HighScope e a MTP. Assim, importa salientar os modelos pedagógicos, tendo em consideração o seu quadro conceptual e pedagógico, que serviram de referência para as ações pedagógicas desenvolvidas pela díade, tendo como alicerce a participação e envolvimento pleno das crianças, sendo a pedagogia ativa defendida e privilegiada não só pela mestrandia como pela educadora cooperante.

O MEM assenta na pedagogia de Célestin Freinet que valoriza a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento, através de experiências pedagógicas contextualizadas que enfatizavam o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e a reflexão crítica (Folque, 2018). O MEM consubstancia-se em três princípios, a cooperação, a comunicação e a democracia (Niza, 2012). O MEM é influenciado pela teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1960), valorizando a aprendizagem cooperativa, permitindo que as crianças comecem “a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo”, ajudando assim as crianças a colaborarem em vez de se adotar comportamentos e atitudes competitivos (Folque, 2018, p.62).

No decorrer da PES, foram utilizados instrumentos de pilotagem que se encontravam expostos na sala, constituídos pelos mapas de registos que permitem às crianças planificar e avaliar as atividades desenvolvidas ao longo do dia. De acordo com Folque (2018), estes instrumentos pedagógicos permitem documentar a vida do grupo, destaco o mapa de atividades onde são planificadas e escolhidas as experiências pedagógicas a serem realizadas, o mapa de presenças onde diariamente as crianças registam a sua assiduidade, o quadro de distribuição de tarefas semanais, com o registo das tarefas a serem realizadas e o diário de grupo onde as crianças expõem o que gostaram, não gostaram, o que fizeram e o que gostariam de fazer, e ainda o quadro do tempo onde diariamente assinalam as condições meteorológicas. Estes instrumentos promovem a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento, estimulando a reflexão crítica e a autonomia, uma vez que todas estas informações são analisadas em grande grupo no final da semana (Folque, 2018). A heterogeneidade do grupo de crianças na PES, permitiu entreajuda das crianças mais velhas ou mais competentes em relação às mais novas ou com menos competências, sendo por isso uma oportunidade para o desenvolvimento e evolução das crianças face à autonomia, responsabilidade, oportunidades de inclusão, diferenciação e cooperação e ainda enriquecimento pessoal, social e cultural (Niza, 2012). Este modelo pedagógico privilegia a heterogeneidade dos grupos de crianças, sendo que Lopes da Silva et al (2016, p.24) corrobora com esta ideia uma vez que defende que a “interação entre

crianças em momentos diferentes do desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

O modelo curricular HighScope nasceu na década de sessenta por David Weikart, assente nas teorias de Piaget numa perspectiva construtivista, sendo este modelo marcado pela aprendizagem ação, onde as crianças são encorajadas a explorar, a interagir com o outro, a desenvolver a sua criatividade, a brincarem, valorizando e privilegiando os seus interesses (Brickman & Taylor, 1996). Segundo Hohmann & Weikart (2007, p.5) através da aprendizagem pela ação as crianças “constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”. Neste modelo, as interações positivas entre os adultos e crianças são fundamentais para que estas se sintam motivadas a participar ativamente nas experiências pedagógicas, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa. A rotina deste modelo baseia-se num ciclo de planejar-fazer-rever, onde a criança prepara e escolhe a atividade a realizar, refletindo sobre as suas ações. O facto de existir previsibilidade na rotina diária confere às crianças um clima de segurança favorável ao desenvolvimento da sua aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007).

Tanto no Movimento da Escola Moderna como no HighScope a organização dos materiais e dos espaços é realizada por áreas de desenvolvimento, atendendo às necessidades e interesses do grupo, sendo esta fundamental para facilitar e estimular o desenvolvimento das suas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2007).

A MTP conforme descrito no primeiro subcapítulo, foi desenvolvida por Killpatrick sob influência de Dewey (Ribeiro & Felizardo, 2017), sendo esta uma metodologia “que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta sua voz para transformar a sua ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveiro-Formosinho, 2008, p. 33). Esta metodologia tem um impacto significativo no desenvolvimento holístico da criança, nomeadamente no modo articulado e globalizante das diferentes áreas do saber. É um processo que permite a participação ativa da criança que é incentivada a explorar, a descobrir e a aprender através da experimentação e do brincar, existindo por isso uma correlação entre o brincar e as aprendizagens das diferentes áreas do saber. Assim, o ato de brincar assume uma importância fundamental já que através dele as crianças mobilizam e integram um conjunto “experiências, saberes e processos” que lhes permite dar sentido e significado ao mundo que as rodeia (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 34). Nos modelos mencionados, é de realçar que privilegiam o ato de brincar como motor de desenvolvimento de aprendizagens.

Para Neto (2020, p.221), brincar “é criar um vínculo para se conhecer e dar a conhecer, através de um comportamento exploratório, num cenário de jogo incerto e

inesperado". É importante destacar o direito das crianças a brincar, uma vez que é uma atividade fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, pois possibilita a exploração do mundo que a rodeia, despertando a sua curiosidade, criatividade, imaginação e fantasia. Ao brincar a criança tem a oportunidade de expressar os seus sentimentos, exteriorizando as suas emoções, permitindo "adquirir confiança, bem-estar, autoestima, e superar-se, independentemente do contexto de ação" (Neto, 2020, p.222). Para Piaget (1936), ao brincar a criança explora o mundo dando-lhe significado e sentido, através dele há um envolvimento pleno na ação, levando ao seu desenvolvimento integral. O brincar está ligado à aprendizagem, sendo que através do brincar descobrem o mundo, e por isso o brincar não pode ser considerado pelos adultos como um "simples passatempo ou diversão" (Silva & Sarmiento, 2017, p.42). Torna-se impreterível os adultos respeitarem este direito inalienável das crianças, permitindo-lhes serem ativas nas suas brincadeiras com liberdade e autonomia (Marques, 2019). Assim, é de salientar que "brincar é uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a forma holística de aprender" (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Contudo brincar "não é abandonar a criança à sua sorte", pois é importante que o educador crie e facilite os processos de aprendizagem das crianças (Neto, 2020, p.53).

Cabe aos educadores, disponibilizarem tempo para observarem as crianças a brincar, uma vez que é uma oportunidade para se conhecer mais sobre a criança (Neto, 2020). As brincadeiras no exterior permitem um contacto próximo com a natureza, e são promotoras de múltiplas "oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança" (Bilton et al., 2017, p.28). Relativamente ao espaço exterior, é definido pelo art. 3º do Decreto-Lei nº 379/97, de 27 de dezembro como a "área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância". No decorrer da PES tanto a professora cooperante, como em díade destacamos que foi valorizado e privilegiado o espaço exterior e de proximidade com a natureza, criando um ambiente dinâmico e facilitador, dando-lhes liberdade para explorar, criar e imaginar. Ao observarmos as crianças no exterior é impossível não nos deixarmos contagiar pelos seus sentimentos de alegria, fascínio e excitação, uma vez que são capazes de transformar um espaço simples num lugar mágico, de fantasia, de exploração e descoberta. O contacto com o meio natural permite não só o desenvolvimento sustentável como também promove o "bem-estar, concentração e felicidade" (Bilton et al., 2017, p.31). Para além disso promove o desenvolvimento de relações próximas com as crianças e com os adultos, nos momentos de partilha, cooperação, de empatia, de negociação e resolução de problemas, assim como "um maior conhecimento acerca delas próprias e dos outros" (Bilton et al., 2017, p.86).



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

“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p.21)

O segundo capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo, do qual foi realizada a PES no 1.º CEB e na EPE, considerando-se a organização dos espaços, da gestão de tempo, dos materiais, e do grupo, assim como as interações estabelecidas. Este capítulo assume a sua importância considerando as ideias de Bronfenbrenner (1979), no qual refere que os ambientes que as crianças experienciam impactam com o seu desenvolvimento, isto é, influenciam os seus comportamentos e atitudes, assim como o desenvolvimento de competências (Formosinho et al., 2016). Assim, a primeira parte deste capítulo refere-se à caracterização do Ag.E., assim como da escola cooperante. Na segunda parte, está descrita a caracterização referente ao contexto do 1º CEB e da EPE. Por fim, prioriza-se uma reflexão relativamente à metodologia Investigação-Ação, desenvolvida ao longo da PES.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A Prática Educativa Supervisionada foi realizada numa Escola Básica inserida no Ag.E. da área metropolitana do Porto. A instituição cooperante situa-se numa das periferias do concelho a que pertence, numa zona onde se mistura o pequeno comércio e alguma agricultura de subsistência. As atividades económicas são maioritariamente ligadas aos setores secundário e terciário.

O Ag.E. foi criado no ano letivo de 2003-2004 pelo Despacho 13313/2003 de 3 de julho, na sequência do Decreto-Lei n.º 115-A de 1998 e da Lei n.º 24/1999 de 22 de abril. É formado por 10 Escolas de 1º Ciclo de Ensino Básico e de Jardim de Infância. Todos os estabelecimentos disponibilizam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Componente de Apoio à Família (CAF), no 1º CEB e na EPE, uma vez que constituem uma resposta social às necessidades de algumas famílias que não dispõem de horários compatíveis com os horários escolares. A Câmara Municipal assume, pois, a

responsabilidade de promover a prestação destes serviços às famílias e crianças. As salas encontram-se equipadas com mobiliários, materiais pedagógicos e didáticos adequados às crianças, tais como, computadores, videoprojectores e quadros interativos.

A instituição cooperante foi construída em abril de 1999, com dois pisos, 13 salas de aula, um polivalente, sala de professores, biblioteca e uma cantina, onde almoçam diariamente cerca de 200 crianças. O espaço é adequado às crianças, uma vez que todas as zonas são de fácil acesso e confortáveis. O espaço exterior é vedado com um muro e rede, incluindo um pátio frontal e outro nas traseiras onde se encontram um campo de jogos de futebol-basquetebol, um parque infantil e uma horta pedagógica. Na opinião da mestrandia, estes espaços permitem a exploração para criação, pois oferecem a oportunidade de as crianças desenvolverem aprendizagens enriquecedoras (Falcão et al., 2021). O docente deve então aproveitar estes mesmos espaços para promover o desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes, possibilitando também o convívio social entre as crianças (Hohmann & Weikart, 2007). A título de exemplo, em díade, foi sempre privilegiado o espaço exterior, nomeadamente a horta pedagógica conforme descrito no capítulo III. Atualmente, as brincadeiras no exterior são cada vez menores e é muito importante invertermos esta tendência pois as atividades desenvolvidas no exterior permitem desenvolver relações sociais, mas também estimulam a imaginação, a criatividade e possibilitam desenvolver a autonomia.

Esta instituição cooperante tem cerca de 70 crianças em três das salas disponíveis na EPE, e cerca de 238 crianças em 10 turmas diferentes, no 1.º CEB. As turmas funcionam em regime normal, das 9h00 às 15h30. O corpo de docentes é constituído por dez professores titulares de turma, uma professora de apoio educativo, um professor de educação especial, três educadoras de infância e quatro professores das AEC. A oferta educativa engloba Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música e Artes. Todas estas atividades são geridas não só de acordo com o calendário escolar e tempos disponíveis como também pelo recrutamento de docentes para estas atividades. Das 16h00 às 16h30 funciona o Projeto “Oficina do Jogo”, sob a responsabilidade do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Ag.E. onde são promovidas atividades lúdicas desenvolvidas pelos professores das AEC. O Ag.E. tem ainda disponível na sua sede o gabinete do aluno, que trabalha em articulação com o SPO, com o objetivo da integração das crianças na comunidade, assim como a mediação e gestão de conflitos. Em relação à intervenção precoce, os docentes estão integrados em três equipas locais de intervenção, que apoiam as famílias e identificam eventuais problemas que possam ser a causa para a não inclusão

social ou até que dificultem o desenvolvimento das crianças (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2022, p.16).

Importa salientar o papel da família, nomeadamente a Associação de Pais (AP), que colabora com a escola e com a comunidade, no qual dinamizam inúmeras atividades que permitem aumentar o nível de interação entre escola-família-comunidade. Esta associação defende o interesse das crianças no que respeita à sua educação, existindo uma articulação e partilha de ideias com a instituição. Veja-se que as escolas, ao se relacionarem positivamente com as famílias e com a comunidade, estão a privilegiar relações de qualidade. Esta partilha afere-se como de extrema importância, na opinião da mestranda, uma vez que permitem uma melhoria no processo educativo, corroborando com a ideia de Sousa e Sarmento (2010) quando defendem que esta relação influencia positivamente o processo de ensino e aprendizagem, traduzindo-se numa melhoria no desenvolvimento do processo educativo das crianças. Esta associação está verdadeiramente presente nesta relação educativa, uma vez que os pais impulsionam vários eventos que estão abertos a toda a comunidade. A título de exemplo, mencione-se a festa de *Halloween*, como outras que são promovidas por esta. Pela relevância que esta relação edifica, o par pedagógico procurou promover um conjunto de práticas que envolvessem a família, culminando com um encontro planificado entre o grupo de crianças e as famílias, que só ocorreu na EPE e acabou por não poder ter sido realizado no 1.º CEB devido a fatores que não se relacionam com a idade.

O Ag.E. dispõe do Projeto Fénix que nasce da necessidade de colmatar o abandono escolar e o absentismo, melhorando conseqüentemente, o sucesso escolar das crianças. As que têm dificuldades de aprendizagem são acompanhadas pelos docentes, garantindo uma diferenciação pedagógica, tendo em consideração as suas necessidades e interesses. Uma das alunas da turma do 1.º CEB, a aluna R, beneficiava deste programa, visto que a mesma tinha um elevado grau de absentismo e beneficiava de medidas seletivas (D.L. nº 54/2018, de 6 de julho), conforme referido no subcapítulo subsequente.

O PEAÉ (2021-2015) assenta em princípios promotores de inovação e transformação, onde é valorizada a inclusão desprovida de atitudes discriminatórias, uma vez que as escolas devem saber “lidar quotidianamente com estas diversidades, se efectivamente pretendem garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens das crianças” (Miguéns, 2008, p.9), visando a articulação entre a escola e o meio envolvente para responder a problemas do quotidiano. Este documento é muito importante para a comunidade educativa e deve ser cumprido pela escola, visto que contribui para o desenvolvimento da autonomia, diversidade e a democraticidade, implicando assim o

respeito, a igualdade de participação onde a educação inclusiva deve assentar. Na opinião da mestranda os projetos educativos permitem dar coerência às ações da escola e do seu papel no sucesso educativo. Deve, pois, ser um documento em constante mutação e adaptação, que permita a integração da comunidade educativa, a promoção da inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências, preparando as crianças para os desafios do mundo atual (Rodrigues, 2006). O PEA (2021-2025) está alinhado com o previsto no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que salienta a importância de as escolas respeitarem a diversidade das suas crianças, garantindo a inclusão e, dessa forma, a capacidade de todos participarem ativamente na comunidade educativa. Assim, o PEA vigora em todas as instituições inseridas no Ag.E., e assenta na autonomia e na flexibilidade curricular, pois possibilita à escola adequar o currículo ao contexto onde se encontra inserido, assim como aos interesses e necessidades de cada criança. Este projeto educativo tem também como missão o desenvolvimento de competências e aprendizagens que permitem a preparação dos indivíduos para melhor conhecerem e compreenderem o mundo que os rodeia. Valoriza os interesses das crianças, promove experiências de cidadania ativa onde fomenta a responsabilidade e reconhecimento nas ações e tomadas de decisão tanto na escola como na sociedade. Na opinião da mestranda estão em concertação com práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas (Oliveira-Formosinho, 2007), com a integração curricular e de aprendizagens significativas para que estas façam sentido para as crianças (Roldão, 2003), conforme defende a teoria de Ausubel refletida no Capítulo I. O PEA privilegia ainda, o diálogo entre as diversas instituições públicas e privadas, assim como entre todos os agentes educativos que compõem a comunidade educativa. Há uma integração de parcerias locais, nacionais e internacionais, exemplo disso é a parceria que têm com a Escola Segura, onde foi feita uma formação sobre *bullying* com a turma do 1.º CEB, com o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS), em que as crianças do 1.º CEB, em colaboração com os respetivos médicos, pensaram e “criaram soluções” para eliminar as doenças até 2023. Estas parcerias permitem não só encontrar apoios para melhorar o serviço educativo, mas também para envolver as crianças em diferentes interesses da sociedade. Estas práticas inovadoras, que articulam a dimensão social com a educação escolar são tal como Freinet (1896-1966) defendia essenciais para o desenvolvimento das crianças, isto é, uma escola que aprende com as instituições a organizar o seu trabalho. Desta forma, as crianças constroem as suas aprendizagens, uma vez que quando se age com elas na vida social, as crianças procuram estratégias para resolver problemas do quotidiano (Niza, 2012).

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A prática pedagógica foi realizada em contexto do 1.º CEB, com uma turma do 4º ano de escolaridade composta por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. Todos os alunos residem no concelho onde a instituição se encontra inserida. Na sua maioria, deslocavam-se para a escola utilizando como meio de transporte a viatura própria, existindo algumas crianças que iam para a escola na carrinha do centro de estudos.

A professora cooperante acompanhava a turma desde o primeiro ano de escolaridade existindo, no ambiente educativo, interações positivas entre a docente e os seus alunos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, conforme prescreve o Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Estas interações permitem estabelecer relações de confiança, afetividade e respeito, que levam a que os alunos estejam mais seguros, participativos e motivados a adquirir aprendizagens diversas e significativas (Cadima et al., 2011). Como tal, observaram-se essas mesmas características na relação entre a docente e a turma, sendo um veículo facilitador de interação na sala de aula. Aferiu-se que a continuidade pedagógica permite que o professor ao criar interações positivas e empáticas possibilite que a criança se sinta mais motivada, segura e predisposta a querer aprender mais. (Hohmann & Weikart, 2007). Estas crianças eram extremamente carinhosas, afetuosas e generosas, e a sua comunicação era quase sempre feita de forma entusiástica. Esta relação de grande proximidade e entreajuda era visível nas crianças com os seus pares, uma vez que, à exceção de duas, as restantes, não só pertenciam à mesma turma desde o 1º ano do 1º CEB, como também frequentaram a Educação Pré-Escolar da mesma instituição.

Em relação à família dos alunos, os pais apresentavam uma média de idades de 40 anos. Em relação às habilitações literárias só três dos pais eram licenciados e um detinha grau de mestre. Os restantes pais tinham habilitações inerentes ao ensino secundário e, a maioria, o ensino básico. Nove dos pais encontravam-se em situação de desemprego. A família dos alunos, na sua maioria, apresentava baixo nível socioeconómico e de escolaridade.

Segundo a professora cooperante, as famílias participavam ativamente no processo educativo das suas crianças, realizavam trabalhos na escola com os alunos, participavam em visitas de estudo, em dramatizações de peças de teatro, entre outros. É importante ser promovida a cooperação entre a família e a escola, pois os dois contribuem para a educação de cada aluno (Sarmiento et.al., 2009; Zabalza, 2001b) e daí a pertinência de existir uma

relação de proximidade. A professora utilizava a aplicação *Classdojo* como ferramenta de partilha das atividades que realizava com a turma e comunicação, com os pais.

No decorrer da PES observou-se, ao nível das práticas pedagógicas, que a professora privilegiava uma certa transmissão de conteúdos, na qual os alunos detinham uma ação mais passiva perante a aprendizagem. Os materiais utilizados eram sobretudo os manuais escolares, as fichas e os cadernos diários. A professora recorreu algumas vezes, à plataforma *Escola Virtual*, em que a maioria das vezes era para utilizar o manual escolar em suporte digital como recurso. De facto, quando se usava o computador não era de forma interativa ou dinâmica, era antes utilizado “como um livro (de exercícios) electrónico” (Lebrun, 2002, p.31). Estas práticas, na perspetiva da mestranda, tornaram-se limitadas em termos pedagógicos, uma vez que se reconhece que a criança deve ser envolvida em pleno no seu processo de aprendizagem, isto é, os alunos devem dispor “de conhecimentos e competências com os quais vão construir novos conhecimentos para resolver problemas que o meio lhe coloca”, numa perspetiva construtivista (Lebrun, 2002, p.43).

O trabalho das várias áreas curriculares era realizado de forma estanque entre si, cumprindo o horário definido para cada disciplina. Assim, afere-se que não existia muita articulação entre áreas. Na maioria das vezes, os processos de aprendizagem ainda estavam muito dependentes do manual, havendo por vezes afastamento relativamente ao contexto real, resultando na memorização e mecanização dos saberes, muito em linha com as pedagogias transmissivas (Formosinho, et al., 2015). Contudo, a professora cooperante, algumas vezes, promovia momentos de diálogo aberto e de conhecimentos que os alunos adquiriam fora da escola e dava aos alunos alguma liberdade para falarem do que tinham feito. Estes diálogos eram para descrever o seu fim-de-semana, ou partilharem com a turma um livro ou objeto que traziam de casa. Estes eram momentos muito significativos, pois as crianças sentiam a importância da sua voz na sala (Formosinho, et al., 2015). Foi exemplo disso o que ocorreu numa das observações, em que a professora considerou uma experiência de uma das crianças como veículo para a aprendizagem, utilizou o videoprojector e passou algumas imagens relativamente ao que criança tinha experienciado em família, levando ao despertar da curiosidade e o interesse em saber mais por parte do grupo.

A observação direta e sistemática que se realizou foi de extrema importância pois permitiu conhecer o grupo, uma vez que “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objetividade a realidade em que pretendemos intervir” (Estrela, 1994, p.21). Assim, a observação possibilitou perceber a heterogeneidade dos alunos em relação às suas competências, habilidades, ritmos de

aprendizagem, interesses, necessidades e potencialidades, que são fundamentais na intervenção da prática educativa de qualquer docente. Deste modo, compreendeu-se que a turma é empenhada, curiosa e participativa. São crianças cooperantes e colaborativas, demonstrando interesse por aprender, empenho e motivação na construção das suas aprendizagens. Apresentam uma atitude positiva, participativa e de responsabilidade, partilhando os seus conhecimentos, refletindo em relação às atividades desenvolvidas, tanto em grande grupo, como em trabalho de pares ou individual. O grupo manifestava interesse no desenvolvimento de trabalho em grupo, revelando entreajuda, generosidade e afeto uns pelos outros. Comunicavam muito entre si, gostavam de expor os seus pontos de vista, as suas aprendizagens e vivências, quer em debates, quer no trabalho cooperativo, onde demonstravam sempre muito interesse, empenho e entreajuda.

Uma das maiores dificuldades observadas recaía no respeitar o outro e ter uma interação positiva na dinâmica do grupo, uma vez que, nas suas intervenções, nem sempre colocavam o dedo no ar, e muitas vezes acabavam por não respeitar a vez do outro.

A turma tinha uma criança, a R, que apresentava um quadro de absentismo escolar, estando deste modo a ser acompanhada pelo SPO, conforme supracitado no subcapítulo anterior. Beneficiava de medidas seletivas, de acordo com o nº 1 do artigo 1.º do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, que tem como objetivo estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”. Os seus conhecimentos ainda se encontravam num nível de aprendizagem equivalente ao primeiro ano de escolaridade. Deste modo, existia a necessidade de fazer diferenciação pedagógica, sobretudo nos recursos e estratégias. No entanto, esta criança não aceitava muito bem a diferenciação, demonstrando tristeza quando a professora cooperante tentava fazer uma adaptação das atividades no respeito pelas suas necessidades. A criança gostava de realizar as tarefas iguais às dos seus colegas, e verificava sempre quais eram as adaptações que tinham sido feitas. Nas práticas pedagógicas em díade e através da aprendizagem cooperativa foi possível maximizar algumas aprendizagens, pois a aluna gostava de atividades em grupo, mas fruto de um elevado grau de absentismo a aprendizagem desenvolvida ficou desvirtuada. Esta criança tinha muitas dificuldades na leitura, assim como nos números e operações. Numa das atividades realizadas pelo professor de Apoio Educativo, que a díade teve oportunidade de observar, compreendeu-se que a utilização do dinheiro era facilitadora para esta aluna na compreensão de números e operações. Esta foi uma das estratégias que a professora cooperante utilizou algumas vezes. Relacionar a Matemática com o quotidiano permite às crianças criarem conexões, pois a Matemática é um

conhecimento que está presente em tudo o que as rodeia. Em relação ao Estudo do Meio, esta criança não necessitava de diferenciação pedagógica. Dois dos alunos da turma, que embora não necessitassem de trabalho diferenciado, têm apoio na área do Português por demonstrarem algumas dificuldades no domínio da escrita.

Na área do Português, a turma revelava uma grande criatividade e imaginação. Todavia, no domínio da escrita, o grupo apresentava dificuldades no que concerne à ortografia, coesão e coerência frásica, tendo sido uma das necessidades de trabalho identificadas pelo par pedagógico. Deste modo, procurou-se enquadrar, sempre que possível, atividades de escrita que promovessem o trabalho deste ponto identificado, de forma a desenvolver não só aspetos do foro formal da escrita, como também continuar a estimular a sua imaginação mais criativa na criação literária. A maioria das crianças demonstrava interesse pela área da Matemática, embora alguns alunos revelassem algumas dificuldades no domínio dos números e operações, nomeadamente na divisão e no que concerne à memorização da tabuada. Também dentro deste domínio existiram algumas dificuldades nos números racionais não negativos na forma de fração decimal, mais precisamente na simplificação de frações. A área do Estudo do Meio desencadeava muita curiosidade e interesse por parte das crianças, e por isso era uma das áreas preferidas das crianças. Esta área curricular não era trabalhada de forma articulada com as restantes e sempre foram privilegiadas as Ciências Humanas e Sociais (CHS), em detrimento das Ciências Naturais (CN). No entender da mestrandia, é importante que exista uma articulação equilibrada com as várias áreas curriculares, conforme descrito no Capítulo I, para que as aprendizagens façam sentido para as crianças, e seja o mais próximo possível do mundo que elas conhecem, que não é compartimentado (Leite, 2012). A área da Educação Artística, nomeadamente as Artes Visuais, era uma das áreas que a maioria das crianças gostava. A área da Educação Física nunca foi observada pela díade, uma vez que estava prevista ser realizada à sexta-feira. Nas conversas informais com a professora, a díade referiu que gostaria de articular esta área com as restantes na ação pedagógica que iria desenvolver, tendo sido aceite pela docente cooperante. A par das Artes Visuais e do Estudo do Meio, os alunos selecionavam a Educação Física como a favorita. Saliente-se que as áreas transversais de Cidadania e Desenvolvimento e as TIC (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho) eram desenvolvidas nas práticas pedagógicas, com maior ênfase na área da Cidadania e Desenvolvimento.

De facto, é muito importante a utilização com intencionalidade tanto de recursos analógicos como digitais. Contudo, destaca-se que a combinação das metodologias ativas com os recursos digitais é algo que deve ser promovido ao longo dos vários anos de

escolaridade e em todas as áreas curriculares, mas sempre com intencionalidade pedagógica, pois embora imprescindíveis devem constituir um meio e não um fim (Flores et al., 2009). Em díade, concebeu-se a tecnologia como ferramenta, articulando-a com as diferentes áreas curriculares, valorizando-a com o trabalho cooperativo, no sentido de responder aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças.

Contudo, existem ainda alguns desafios que as escolas têm de enfrentar. No caso da instituição cooperante, embora existisse internet na sala, não era possível utilizá-la quando as crianças usavam os *tablets* nas UA dinamizadas pela díade, pois como estavam todos ligados à mesma internet acabava por não haver rede para todos. Considerou-se que esta ferramenta suscitava bastante interesse às crianças, e como forma de colmatar esta dificuldade, o par pedagógico adquiriu pessoalmente um equipamento de *hotspot* para a sala. Para as crianças utilizarem *tablets*, o par em formação levou seis *tablets* pessoais para as crianças utilizarem em trabalho de grupo. Neste caso, a escola tinha estes equipamentos tecnológicos, mas nunca nos foram facultados, pois não sabiam se estavam a funcionar.

O trabalho cooperativo foi uma das estratégias utilizada pelo par pedagógico para ultrapassar algumas dificuldades da turma, nomeadamente no que concerne a respeitar a opinião do outro, e assim optámos por juntar os alunos mais extrovertidos com os mais introvertidos ou juntar os alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, para se coadjuvarem, e concluírem com sucesso as atividades propostas. Saber trabalhar cooperativamente é tão indispensável como as competências ligadas à matemática, ao domínio da língua e à introdução do conhecimento científico (Carvalho & Freitas, 2010). Todos os membros do grupo se sentiam valorizados pela sua contribuição positiva, assim como reconheciam que quando falhavam, implicava que todo o grupo não tinha conseguido ainda alcançar o objetivo, numa perspetiva de respeito relativamente às habilidades e dificuldades que cada um detinha. Faziam, no final de cada atividade uma reflexão sobre o seu trabalho, e tomavam decisões sobre as alterações que deviam ter feito (Carvalho & Freitas, 2010). O contributo da professora cooperante foi essencial, nomeadamente no diálogo, no reforço positivo, e no reajuste da composição de alguns grupos pelo facto de nem sempre, funcionarem juntos.

Todas as crianças da instituição cooperante beneficiavam de lanches diários gratuitos, que eram oferecidos pela Câmara Municipal. Nenhuma criança podia trazer lanche de casa, devido às regras do agrupamento, uma vez que os lanches eram muito completos e saudáveis. A maioria das crianças almoçava na escola, à exceção de duas.

Relativamente aos tempos pedagógicos, as crianças iniciavam o tempo letivo às 9h00 e terminavam às 15h30. Tanto no intervalo da manhã, como no do almoço, as crianças

brincavam no recinto exterior da escola. Quando chovia, os alunos tinham de ficar na sala ou nos corredores das instalações, levando a uma menor capacidade de concentração no período de aulas seguintes. Antes das refeições e antes de voltarem para a sala depois dos intervalos, as crianças realizavam a rotina da higienização das mãos.

Nos intervalos as crianças brincavam livremente. A grande maioria da turma gostava muito de Futebol e no início, observou-se que os rapazes tinham algum preconceito em relação a este desporto ser praticado por raparigas. Uma vez que, entre outros aspetos, este foi um dos pontos que a diáde evidenciou como necessidade de trabalho com as crianças, nomeadamente a consciencialização para a igualdade de género, tendo a turma escolhido trabalhar o projeto “Mundial sem Fronteiras”, referido no Capítulo III.

À segunda-feira depois do intervalo da manhã, a turma tinha a rotina de ir para a Biblioteca Escolar, sob a responsabilidade da professora bibliotecária. Escutavam uma obra literária e era debatido com as crianças os elementos paratextuais, assim como a interpretação destas obras. Numa das idas à Biblioteca, em vez de uma obra literária, as crianças assistiram a 3 curtas-metragens que foram passíveis da respetiva interpretação. As Bibliotecas Escolares têm como objetivo “desenvolver alunos letrados em informação e que participem responsável e eticamente na sociedade” (IFLA, 2016, p.7). As crianças demonstravam muito interesse e entusiasmo nas atividades que decorriam na Biblioteca, e existia uma clara cooperação entre a professora cooperante e a professora bibliotecária para otimizar o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes das crianças com vista à “preparação dos alunos para o seu futuro (...) como cidadãos” (IFLA, 2016, p.20). As crianças podiam requisitar livros para levarem para casa. A maioria das crianças tinha esse hábito, muito pelo facto de a professora os incentivar a ler, promovendo sessões de leitura na sala.

**Uma vez por semana, as crianças tinham aula de inglês, de acordo com o DL 176/2014, que prescreve a introdução da disciplina de Inglês no currículo como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, conforme referenciado no capítulo I.**

Os alunos iniciavam sempre o dia com a rotina da escrita do sumário e um espaço para conversar em relação ao que iam fazer ao longo do dia. Neste sentido, a professora cooperante apresentava aos alunos o plano da aula. No final do dia, os alunos tinham o cuidado de arrumar os seus pertences nos armários, para as mesas serem limpas pelas assistentes operacionais. As rotinas permitiam às crianças sentirem previsibilidade relativamente aos acontecimentos, dando-lhes uma maior segurança e confiança no desenvolvimento das suas aprendizagens. A implementação de uma rotina nas salas de aula,

num ambiente adequado e “centrado na criança promove o desenvolvimento físico, a comunicação, as competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011).

O quadro seguinte (Figura 2) exemplifica a disposição da sala, bem como a caracterização dos recursos tecnológicos e analógicos.

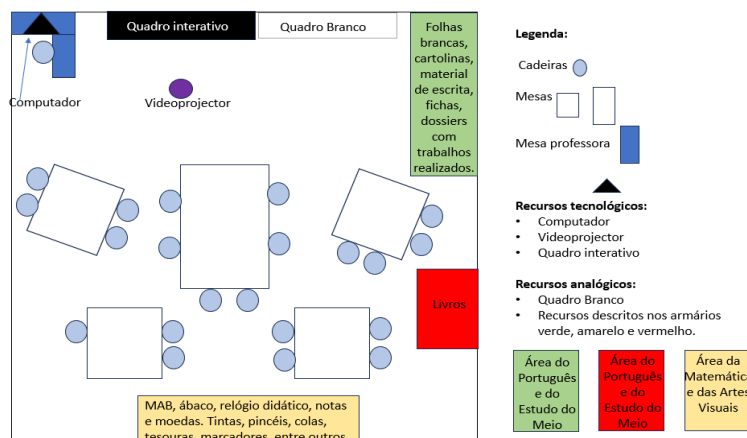


Figura 2: Maquete da sala e identificação dos recursos tecnológicos e analógicos (Elaboração própria).

Após reflexão, a dÍade sentiu a necessidade de variar e criar alguns recursos, tais como por exemplo o bingo da tabuada e o dominó das frações, no sentido de promover a criatividade das crianças e impulsionar a sua curiosidade, procurando recorrer a recursos inovadores, que os estimulassem (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Relativamente à gestão dos espaços é necessário considerar a importância da disposição das salas, uma vez que vão contribuir para facilitar as aprendizagens, tendo estas que estar em conformidade com as atividades a desenvolver (Zabalza, 2001a). Neste sentido, compreende-se que a sala de aula desempenha um papel fundamental no âmbito educativo, uma vez que “permite a estruturação de todos os elementos que diretamente influenciam a aprendizagem dos alunos [pelo que se afere que] o espaço da sala de aula seja organizado de forma a regular a atitude educativa” (Neves, 2014, p.6). Deve, igualmente, ser um lugar de bem-estar, alegria e satisfação, onde as crianças, autonomamente, constroem progressivamente as suas capacidades, conhecimentos e atitudes. A sala era um espaço relativamente amplo, limpo, com luz natural uma vez que existia duas laterais com janelas. Embora nas paredes não existissem muitos trabalhos, havia, no entanto, cartazes utilizados como ferramentas de apoio à sua pesquisa ou estudo. Estes cartazes não eram realizados pelas crianças, mas sim provenientes dos materiais de apoio dos manuais. Muitas vezes, as crianças na execução de uma tarefa, ajudavam os colegas explicando uma dúvida existente, recorrendo aos cartazes expostos. Foi exemplo disso o esqueleto que construíram ou até o comboio que tinham na sala para fazer a leitura de números. Na opinião da mestranda é muito importante expor os trabalhos das crianças, não só porque podem servir de

ferramenta de apoio para outras tarefas, como também porque se deve valorizar o seu empenho, esforço e dedicação. Por outro lado, o trabalho das crianças deve ser partilhado permitindo o desenvolvimento do sentido crítico, podendo servir de autorregulação relativamente às tarefas desenvolvidas (Ganda & Boruchovitch, 2018). A disposição das mesas foi decidida pela docente cooperante e caracteriza-se por grupos de trabalho, estando organizada em três grupos de quatro crianças, um grupo de três e um grupo de seis, onde os lugares eram fixos. A forma como o espaço estava organizado influencia a comunicação e interação. Contudo, não basta as mesas estarem dispostas em grupo, é necessário utilizar a disposição da sala para garantir um ambiente educativo facilitador para o desenvolvimento de aprendizagens (Arends, 2008). Na maioria das observações realizadas, a docente privilegiava o trabalho individual, embora tivesse trabalhado algumas vezes em grupo e a pares. Em díade, decidiu-se privilegiar o trabalho cooperativo, onde se definiu que os grupos não ultrapassariam os quatro alunos. É importante que os grupos não sejam constituídos por mais de quatro elementos, pois permite a formação de pares e a existência de bastante interação entre as crianças (Carvalho & Freitas, 2010). Foi possível observar e refletir que a disposição da sala influencia o desempenho dos alunos, existindo a necessidade de se fazerem alterações mediante a intenção e objetivos que a professora delinea para a sua aula.

Relativamente à avaliação, a professora utilizava maioritariamente a avaliação sumativa, recorrendo a fichas de avaliação para o fazer, embora também tivesse em consideração a avaliação formativa. Na opinião da mestrande, a avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem deve ser a privilegiada pelos professores, conforme exposto no capítulo I, numa prática integrada no trabalho diário em sala de aula, em que se tem em conta o que as crianças estão a aprender para melhorar os seus conhecimentos e competências, de natureza contínua e sistemática (Dec. Lei nº 17/2006, de 4 de abril).

### **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica e constitui-se como um dos mais importantes períodos do processo educativo. Encontra-se fundamentada nas Leis e documentos orientadores, tais como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) e a Lei-Quadro (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE têm como objetivo apoiar a reflexão dos educadores face à sua intencionalidade pedagógica, assumindo-se como uma

referência para a gestão e construção do currículo, sendo que este deve ser adaptado ao contexto, deve ter em consideração as singularidades de cada criança, assim como o próprio desenvolvimento de cada uma (Portugal & Laevers, 2018).

Assim, torna-se relevante que este subcapítulo se direcione para as práticas pedagógicas inerentes a este contexto educativo. O ambiente educativo deve ser potenciador e facilitador do desenvolvimento de aprendizagens de cada criança, assim como deve favorecer as relações de todos os intervenientes educativos (Silva et. al., 2016).

A PES desenvolveu-se na sala verde, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A heterogeneidade e diferença de idades do grupo é importante, não só no que concerne às interações, mas também nas possibilidades de aprendizagem entre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo era composto por dezanove crianças, em que seis eram do sexo feminino e treze do sexo masculino. Deste grupo, três das crianças já frequentavam esta sala no ano anterior. As crianças eram maioritariamente, oriundas de famílias com um estrato social e económico médio-baixo. Neste grupo existiam crianças de nacionalidade portuguesa e brasileira. Uma das crianças beneficiava ao abrigo do D. L. nº 54/2018, de 6 de julho de medidas adicionais e seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão, complementando as medidas universais. A criança era acompanhada duas vezes por semana por uma docente de educação especial, usufruindo também de terapia da fala, cinoterapia e musicoterapia. A criança apresentava autismo severo, mostrando muitas dificuldades em expressar-se uma vez que é não verbal. Demonstrava algum interesse em brincar com carros, e pela exploração sensorial. Não estabelecia com ninguém qualquer contacto visual intencional, nem reagia quando ouvia o seu nome. Sempre que não conseguia autonomamente fazer alguma coisa procurava um adulto, dava-lhe a mão e orientava-o para o que pretendia. Como não conseguia estar muito tempo em grande grupo tornava-se mais complexo a sua integração no momento do acolhimento.

Relativamente aos interesses das crianças, observou-se que o grupo inicialmente manifestava muito interesse por atividades do jogo simbólico, e por isso escolhiam muito a área da casinha, as construções, os fantoches, tudo o que se relacionasse com o faz de conta. Com o decorrer do tempo cada vez mais o grupo preferia atividades ao ar livre. Era um grupo muito atento ao mundo que o rodeia, e por isso as questões relativas às explicações científicas, assim como as histórias e atividades de linguagem eram sempre um momento que as crianças demonstravam gostar muito. O grupo manifestava menos interesse pelas tecnologias.

Em relação à área de Expressão e Comunicação o grupo manifestava interesse pela leitura de histórias, pela apropriação de canções, poesia e dança, e gostavam de realizar a divisão silábica e identificação de rimas, e por isso no decorrer da PES foram desenvolvidas atividades pedagógicas que estivessem em linha com os seus interesses. No domínio da Matemática a maioria das crianças compreendia o sentido de número, mostrando interesse em fazer contagens de objetos e fazerem correspondências termo a termo. Diferenciavam figuras geométricas, e conseguiam ordenar e seriar objetos, utilizando “longe”, “ao lado”, “mais alto do que”, “mais pequeno do que”. Algumas crianças revelavam interesse pela utilização da tecnologia, nomeadamente com a utilização do computador na realização de tarefas com o *MiMepe*. Esta plataforma é uma ferramenta utilizada pela educadora que permitia desenvolver a consciência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica, silábica e a consciência das unidades intrassilábicas. Sendo esta muito complexa para as crianças na medida em que necessitavam compreender o som final ou inicial para formarem rimas ou palavras novas (Wermeier & Facchini, 2016). Através da observação foi possível aferir que o grupo demonstrava muito interesse e entusiasmo pela música e pela exploração de elementos naturais, com especial enfoque em brincar no exterior.

No que diz respeito às necessidades observadas ao nível da linguagem demonstravam dificuldades na pronúncia de alguns sons e articulação de algumas palavras, nomeadamente na omissão do fonema /r/ e /l/. O grupo tinha algumas dificuldades em respeitar as regras, em especial em esperar a sua vez para falar, e algumas crianças apresentavam dificuldades no desenvolvimento da motricidade fina, assim como na concentração durante a execução de algumas tarefas.

A observação realizada no percurso da PES possibilitou conhecer o ambiente educativo, os interesses e necessidades das crianças, permitindo um maior respeito e cuidado com as mesmas, proporcionando-lhes melhores experiências pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, conforme descrito no Capítulo I acerca da Teoria de Ausubel (Pelizzari et al., 2002). Foi também essencial na criação de laços não só com as crianças, mas também com toda a equipa educativa, assim como conhecer a dinâmica da sala. A observação, conforme exposto no subcapítulo subsequente, viabiliza uma melhor intervenção, uma vez que o educador adequa a sua prática ao contexto em que está inserido (Estrela, 1994). Assim, as planificações que a equipa de docentes implementava tinha como referência a observação, e é através desta que foi possível ao par pedagógico conhecer as rotinas da sala verde, que eram promotoras de segurança, tranquilidade e bem-estar para as crianças. Cabe ao educador observar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem”, registando essa informação de forma a ser analisada, avaliada criticamente e

refletida de forma contínua e constante (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Através da observação participante foi possível conhecer e compreender como é que a educadora cooperante fazia a gestão do grupo e de que forma os ajudava a construir competências para se tornarem cidadãos mais preparados para o mundo atual.

O ambiente educativo caracterizou-se por abranger uma sala ampla com luminosidade natural. A organização do ambiente educativo foi preponderante para o desenvolvimento curricular, não só nas interações no grupo como também com os materiais que estavam disponíveis e a forma como eram utilizados influenciavam as escolhas das crianças, bem como a construção das suas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016). Corroborando com esta ideia, Oliveira-Formosinho et al., (2011, p.12), referem que “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico”, em que as experiências pedagógicas tenham intencionalidade educativa. Onde as crianças dialogam, comunicam, participam, experienciam e criam. Este espaço deve ser um lugar que acolhe e respeita as crianças nos seus diferentes ritmos, identidades e culturas, onde as crianças são ouvidas com tranquilidade e serenidade (Oliveira-Formosinho et al., 2011). A organização do ambiente educativo é fundamental para o desenvolvimento curricular, uma vez que um ambiente bem organizado e estruturado permitia oferecer às crianças a oportunidade de explorarem, experimentarem e construir as suas aprendizagens e onde o educador estimulava para a partilha e troca de ideias, assim como a resolução de problemas. É igualmente importante que os materiais disponíveis estejam etiquetados, sejam selecionados e organizados de maneira que as crianças tenham acesso facilitado e que a sua utilização possa ser feita de forma independente, propiciando um “quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 12). Por isso, foi importante a existência de uma reflexão constante sobre a funcionalidade e adequação do espaço pedagógico, para que este seja acolhedor, estimulante e inspirador, e para além disso deve considerar-se as necessidades e interesses das crianças para que os espaços sejam acessíveis, seguros, confortáveis, flexíveis e adaptáveis para todos (Oliveira-Formosinho, 2007). A intencionalidade pedagógica na ação do educador deve ser bem definida e sustentada para prossecução do desenvolvimento do grupo, sendo necessário que o educador observe, planeie, avalie e reflita sobre as suas ações pedagógicas, em articulação com a família e outros parceiros educativos. Assim, a prática pedagógica não deve ser realizada isoladamente pelo educador, já que a colaboração com a família e com a comunidade permitem criar um ambiente de apoio, que contribui significativamente para o sucesso pessoal, educativo e social das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

A sala verde encontrava-se organizada por áreas de interesse, que permitiam à criança a participação ativa na construção do seu conhecimento. A área do tapete é onde a educadora iniciava o dia, onde as crianças marcavam as presenças, planificavam as experiências pedagógicas do dia, cantavam as canções dos bons dias, partilhavam, debatiam, tomavam decisões democraticamente, elegiam o responsável do dia, escolhiam as áreas que queriam percorrer, faziam a contagem das crianças e marcavam a data e o tempo. Na área da casinha as crianças desempenhavam diferentes papéis, o jogo simbólico “faz de conta” em que as crianças recriavam experiências do seu dia-a-dia, utilizavam “livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). Esta área dispunha de uma cozinha, uma mesa com quatro bancos, legumes, frutas de plástico, panelas, frigideiras, entre outros utensílios de cozinha. Havia ainda uma cama, um guarda-fatos, bonecos e roupas. Na área da construção as crianças tinham ao seu dispor pistas de madeira, garagens, legos, animais, plantas e materiais de construção. Todos estes materiais se encontravam categorizados num armário baixo com caixas que saíam como gavetas, o que facilitava a visão e a escolha das crianças. A área dos jogos continha puzzles em madeira, jogos de memória, de comparação, de robótica, entre outros. Nesta área as crianças podiam jogar individualmente, a pares ou em grupo. Os jogos encontravam-se arrumados numa estante de acesso facilitado, visível e devidamente etiquetados. Na área da biblioteca, as crianças tinham a possibilidade de explorar os diferentes livros, onde contavam e ouviam histórias. Esta área para além da estante que comportava os livros tinha ainda uma mesa com duas cadeiras e um teatro com fantoches e dedoches, que na sua maioria foram construídos pelas crianças, podendo “representar situações reais ou imaginárias, exprimir as suas ideias e sentimentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). Esta área permitia o contacto com a linguagem escrita, assim como a exploração das ilustrações, promovendo o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal. Na área da expressão plástica as crianças tinham a oportunidade de utilizar diferentes materiais, assim como explorar diversas experiências potenciadoras do desenvolvimento da criatividade e imaginação, através das suas criações (Lopes da Silva et al., 2016). Encontrava-se acessível às crianças, e incluía vários materiais, tais como mesas, cadeiras, cavalete de pintura, diferentes tipos de folhas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, pinceis, tintas, tesouras, jornais, tecidos, esponjas, revistas, cola, plasticina, materiais reutilizáveis, desperdícios, etc. As criações das crianças possibilitavam “representar, criar e narrar”, promovendo a linguagem plástica, a social e a oral (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.18). A área das experiências científicas comportava uma mesa com uma cadeira, lupas, materiais de desperdício como rolhas, caricas e tubos vazios, pedras, argila, sementes, folhas de árvores,

paus, pinhas, castanhas, caixa com bichos-da-seda, entre outras coisas que as crianças no exterior ou em casa, recolhiam para explorar na área. Este espaço tinha materiais que estimulavam os sentidos, potenciavam a utilização reflexiva dos mesmos, onde as crianças observavam, cheiravam, tocavam e ouviam. A área da música era constituída por tambores, triângulos, reco-reco, pandeiretas, maracas, pratos e xilofone. As crianças tinham ainda disponível um portátil que não era utilizado, uma vez que este grupo de crianças demonstrava muito pouco interesse por tecnologias. A sala verde tinha um quadro branco, um quadro interativo e um projetor. Possuía três mesas redondas com seis cadeiras em cada uma das mesas. As crianças decidiram com a educadora que em cada área deveria existir um número mínimo de crianças, assim em cada área podiam ficar quatro elementos. As crianças tinham ainda uma horta no exterior, que foi privilegiada a sua utilização como área de excelência no decorrer da PES, onde tinham a responsabilidade de cuidar dela, e para além das muitas atividades desenvolvidas destaco a atividade pedagógica de semeio, conforme referido no capítulo III. A horta pedagógica influenciava as crianças a compreenderem melhor a importância do meio ambiente, a valorizar o trabalho colaborativo, sendo uma experiência muito enriquecedora e lúdica para as crianças, inspirando o ser e o aprender (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Neste espaço existia uma mangueira, baldes, pás, ancinhos, enxadas e sachos. Assim, para além do espaço interior, o espaço exterior ocupava um lugar de extrema importância, uma vez que foi sempre um espaço privilegiado não só para brincadeiras de iniciativa da criança como em atividades orientadas pelo par pedagógico, permitindo desenvolver a “interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). No espaço exterior as crianças tinham acesso ao parque infantil com escorrega e baloiços. O tempo no exterior permitiu às crianças observarem e recolherem animais e também brincarem ao “faz de conta”, neste sentido um dos projetos desenvolvidos na PES “bichinhos na palma da mão” possibilitou às crianças contactarem com a natureza e desenvolverem conhecimentos, capacidades e atitudes promotoras do respeito e valorização pelo meio que as rodeia.

A educadora cooperante, corroborando com o que a mestrandia defende, privilegiava modelos pedagógicos assentes em metodologias ativas, tais como o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o HighScope, sendo que na organização da sala e dos materiais de pilotagem foi possível verificar a presença do MEM no mapa de presenças, o calendário de aniversários e no quadro de tarefas. O MEM, referido no capítulo I, é um modelo pedagógico que defende que a aprendizagem ocorre segundo um processo dinâmico entre o sujeito e o meio, onde as crianças participam ativamente na construção do seu conhecimento, enfatizando-se a importância da aprendizagem significativa (Oliveira-

Formosinho et al., 2013). O modelo HighScope, descrito no capítulo I, considera que o ambiente físico contribui amplamente para uma aprendizagem ativa. E por isso, a sala tinha uma grande variedade de materiais e objetos que ofereciam às crianças a possibilidade de serem explorados, transformados e combinados (Hohmann & Weikart, 2007). Estes modelos articulam-se e estão em linha com o modelo socioconstrutivista de Vygotsky (1960), supracitado no Capítulo I, que incentiva a reflexão crítica, a curiosidade por desenvolver novos conhecimentos, permitindo aprendizagens significativas, valorizando a participação ativa e flexibilidade no processo de aprendizagem.

A rotina era um fator importante na vida das crianças uma vez que viabilizava a estabilidade, a segurança, e a previsibilidade que permitiram uma maior confiança e autoestima na compreensão do mundo que as rodeia. A organização do tempo e as rotinas apoiavam as crianças no desenvolvimento de habilidades e capacidades nas experiências pedagógicas. A rotina deve ter caráter flexível, não rígido ou restritivo para permitir adaptações e ajustes a situações em que a criança tenha de aprender a lidar com situações imprevistas e também a oportunidade para a exploração e experimentação de experiências novas de aprendizagem. A rotina é importante também para crianças com NAS pois oferece-lhes a previsibilidade que é favorável para a tranquilidade destas crianças. A previsibilidade da rotina diária proporcionava um ambiente seguro e promotor da aprendizagem pela ação. Para além disso é um componente facilitador nos processos de transição das crianças do contexto familiar para o jardim de infância (Homann & Weikart, 2007). Relativamente às rotinas diárias as crianças começavam a manhã a planear o dia e a realizar os registos diários. Ainda de manhã faziam a sua higiene, o lanche e as atividades livres no exterior. Depois do almoço tinham atividades curriculares planeadas e desenvolvidas tendo em consideração os seus interesses. Terminavam o dia com atividades de exploração espontânea na sala das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) ou no exterior. As crianças tinham ainda atividades de robótica com uma docente do agrupamento, atividades com a terapeuta da fala em grande grupo e atividades com a docente da Biblioteca Escolar. A terapia da fala enquadrava-se no projeto “A brincar e a ler vamos aprender” desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Ag.E.

A organização do tempo deve ser flexível e as rotinas inerentes a esta organização devem ter intencionalidade pedagógica, pois foram planeadas em díade e pelas crianças, sendo que estas têm conhecimento do que vão fazer a cada momento, implicando que “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

As relações que se estabeleciam entre os diferentes intervenientes educativos foram fundamentais na aprendizagem holística da criança, uma vez que essas relações influenciavam significativamente a forma como a criança se sentia relativamente ao ambiente educativo. Assim, foi importante considerar as interações criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e escola-família. As interações entre crianças muitas vezes foram manifestadas pela dificuldade em partilhar, demonstrando algum egocentrismo que é próprio da idade, uma vez que entre os dois e os sete anos no estágio pré-operatório de Piaget as crianças têm dificuldade em compreender a perspectiva do outro (Schirrmann et al., 2019). O grupo tinha alguma dificuldade em respeitar a sua vez para falar, e como eram crianças muito participativas existiam por vezes pequenos conflitos que a educadora cooperante e o par pedagógico geriam de forma calma e paciente. Existia uma grande entreajuda e colaboração entre as crianças, principalmente das mais velhas para com as mais novas. A educadora promovia sempre que se adequava a partilha entre as crianças, e é exemplo disso a “saquinha das surpresas” com objetos que as crianças traziam de casa para partilhar com o grupo. As interações que o educador tem com as crianças, assim como “o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). No decorrer da PES as crianças foram escutadas, respeitadas não só pelas suas características, mas também pelos seus interesses e necessidades, assim como foi valorizado o bem-estar de cada uma (Hohmann & Weikart, 2007). Foram promovidas relações entre os vários profissionais educativos, onde de forma cooperativa se planificou, refletiu, avaliou e tomaram-se decisões sobre todo o processo educativo. Salienta-se que é importante para as crianças que exista uma articulação entre a escola e a família, assim como com a comunidade envolvente, onde a colaboração e a participação ativa de todos são indispensáveis para uma educação integral e integradora e de qualidade para as crianças. As próprias experiências que as crianças desenvolvem no jardim de infância vão interferir nas relações com a família, pois as crianças dialogam com os pais relativamente ao que aprendem e isso vai permitir aumentar o interesse das famílias na participação do processo educativo das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). No decurso da PES foi possível verificar que a educadora cooperante mantém uma relação de proximidade com as famílias das crianças, fazem reuniões individuais de forma a refletirem e tomarem decisões conjuntas sobre o processo educativo de cada criança. Na PES, e conforme descrito no capítulo III, as famílias foram envolvidas no processo educativo das crianças. A educadora utilizava uma plataforma digital, *ChildDiary*, onde publicava as atividades que desenvolvia, levando ao interesse dos pais e ao seu envolvimento no processo educativo. Na opinião da mestranda, os educadores são

responsáveis por selecionar estratégias que promovam interações entre os vários intervenientes educativos, para que exista um comprometimento e participação de todos, contribuindo para o desenvolvimento das crianças, num ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A metodologia utilizada no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES), foi a Metodologia Investigação-Ação (I-A) que se materializa num vínculo entre a teoria e a prática e é utilizada por docentes nas suas práticas pedagógicas na obtenção de respostas a questões ou problemas, com o propósito de criar uma mudança ou melhoria na ação pedagógica (Fonseca, 2012; Tuckman, 1999). Nesta metodologia existem quatro etapas dinâmicas, interativas e cíclicas, nomeadamente a observação, planificação, ação e reflexão, que quando concluídas permitem redefinir objetivos e iniciar um novo ciclo para promover uma transformação ou melhoria da ação, através da experiência e dos saberes fornecidos pelo ciclo anterior, reconstruindo-se a ação educativa (Coutinho et al., 2009). A Metodologia I-A promove práticas diferenciadas e diferenciadoras, centradas em espaços dinâmicos, onde todos os sujeitos da prática educativa se envolvem em pleno, num processo progressivo de crescimento e sempre reflexivo. Entende-se, assim, que o contributo desta metodologia na prática educativa leva a uma participação mais ativa do docente, capaz de produzir mudança e até constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino (Formosinho, et al., 2015). Veja-se que a conceção de professor-investigador está associada a Stenhouse (1975), que reconhece aos docentes a capacidade investigativa na qual, a partir de um problema ou uma questão previamente observada, levantam hipóteses. Ao questionar as suas práticas pedagógicas, sempre de forma fundamentada, refletem sobre as mesmas, promovendo uma melhoria na qualidade do ensino e no próprio desenvolvimento profissional dos docentes (Alarcão, 2001).

Jonh Dewey (1859-1952), entendia a investigação como um processo fundamental para o desenvolvimento educativo, pois enquanto reformador da educação, defendia “a educação do pensamento reflexivo, através do uso continuado de um processo de investigação, de uma atitude experimental e científica dirigida para a resolução de problemas práticos, assente no culto e na prática de atitudes democráticas” (Máximo-Esteves, 2008, p.25). A reflexão assenta na vontade, no interesse, no empenho, no pensamento e em atitudes de questionamento e curiosidade, que permitem ao docente ter um papel ativo no seu desenvolvimento profissional (Alarcão, 2007).

O docente para poder “intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p.26). Desta forma, um docente só consegue atuar se anteriormente tiver existido uma observação pormenorizada. Não se consegue fazer uma intervenção fundamentada cientificamente se não se conhecer objetivamente o contexto em que se pretende intervir, ou mesmo do ponto de vista pedagógico, quando se pretende a alteração de algum comportamento é necessário conhecê-lo. A observação vai permitir caracterizar a situação educativa, e serve de suporte à ação pedagógica, pois facilita na escolha de estratégias pedagógicas (Estrela, 1994). A observação “deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29), permitindo a recolha de dados e informações relevantes para as etapas seguintes. Assim, através da observação sistemática e participante realizada na PES, foi possível, não só conhecer o grupo de alunos, mas também o ambiente educativo, desde a organização do espaço, do tempo, dos materiais, dos recursos e das rotinas, no qual a recolha de dados e respetiva análise promoveu uma articulação com todos os intervenientes da investigação, tais como a díade, as supervisoras institucionais e as docentes cooperantes. Conforme defende Formosinho, et al., (2015, p. 51) “uma cultura pedagógica sustentada na colaboração constrói-se quando nos predispomos para a mudança”, potenciando a construção de uma melhor ação pedagógica. A observação participante e sistemática no ambiente educativo facilitou o desenvolvimento de conhecimento contextualizado, segundo uma análise, reflexão e avaliação promotora de uma maior consciência sobre a ação desenvolvida, traduzindo-se numa maior qualidade nas ações seguintes. A observação permitiu-nos desenvolver competências de reflexão, a par da partilha e o diálogo com os vários intervenientes do processo pedagógico, preconizando uma maior consciência relativamente às próprias conceções metodológicas, científicas e sociais, ampliando os saberes, o pensamento crítico, e a autonomia, que são fundamentais nas tomadas de decisão (Coutinho et al., 2009).

No decorrer da PES, e no âmbito da Metodologia I-A, foram recolhidas informações recorrendo-se à utilização de diversos instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo e o diário de bordo no registo da informação recolhida, para que posteriormente se pudesse consultar e refletir sobre o que foi observado (Máximo-Esteves, 2008). Foi recolhida informação através de observação indireta, numa entrevista semiestruturada à educadora-professora cooperante, através de uma conversa intencional e orientada, para conhecer o seu percurso profissional, as suas crenças, opiniões, valores e conhecimentos, mas também para compreender o seu ponto de vista relativamente aos dados observados, assim como recolher informação sobre a turma, em relação aos seus interesses e necessidades, e conhecer as suas famílias e a relação que estabelecem com a escola (Zabalza, 2001b;

Tuckman, 1999). Por fim, recorreu-se a alguns meios audiovisuais, como os registos fotográficos e videográficos como métodos de recolha de informação visual que pode ser observado *a posteriori*, na perspetiva de serem analisados convenientemente e podendo servir de apoio aos registos efetuados nos diários de bordo (Máximo-Esteves, 2008). Todos estes elementos foram fundamentais na observação e respetiva reflexão, e contribuíram na construção da planificação.

A planificação só se adequa à turma de um professor quando é pensada e desenhada considerando todas as informações decorrentes do processo de observação. Assim, a planificação deve adaptar-se às características específicas de cada grupo de crianças e do contexto em que estão inseridos (Zabalza, 2001b). Neste sentido, deve ter um fio condutor que articule toda a ação pedagógica, e com caráter flexível. É importante na planificação estar espelhado as sugestões das próprias crianças, considerando os seus interesses e necessidades, envolvendo-as em pleno como agentes ativos em todo o seu processo educativo (Diogo, 2010; Zabalza, 2001b). As planificações realizadas em díade, de forma contextualizada, tiveram em conta os interesses, os conhecimentos prévios, e as necessidades dos alunos, determinantes para se alcançar os objetivos relativos às atividades pedagógicas planificadas. Neste documento articulou-se ao longo da PES as diferentes áreas curriculares, considerando-se a organização dos espaços e dos materiais, do tempo, dos recursos, os objetivos, assim como os interesses e as necessidades das crianças, em linha com os documentos de orientação curricular, as AE, o PASEO e as OCEPE. A planificação semanal era realizada em colaboração com a educadora-professora cooperante e com o apoio e orientação das supervisoras institucionais.

A seguir à planificação ocorre a ação pedagógica. Schön (1987) foi precursor da reflexão na formação docente, relativamente aos conceitos de “conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção, reflexão sobre a reflexão na acção” (Ribeiro et al., 1996, p.97). O docente, ao refletir na ação, permite-lhe reformular e ajustar a situações novas que possam surgir. Ao refletir sobre a ação, o docente toma consciência relativamente ao que ocorreu na prática e reflete sobre as decisões que tomou, assim como percebe a exequibilidade das soluções que encontrou para resolver os problemas detetados. É aqui que se enquadram as reuniões posteriores à ação realizadas entre o par pedagógico, as supervisoras institucionais, e a educadora-professora cooperante, onde se partilhavam ideias, sugestões e aspetos a melhorar. A reflexão sobre a reflexão na ação, “meta-reflexão” (Ribeiro et al., 1996, p.97) tem uma dimensão transformadora, que promove o desenvolvimento profissional pois inevitavelmente “leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas”

(Ribeiro et al., 1996, p.98). O processo educativo reflexivo entre a teoria e a prática pedagógica permite uma renovação face aos saberes, em que a “teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Ribeiro et al., 1996, p.98). A reflexão proporciona um aprofundamento de pensamento em relação ao que aconteceu, ao que se realizou, as estratégias selecionadas e a sua exequibilidade, assim como quais as atitudes, valores e comportamentos que deviam ser desenvolvidos pelas crianças. Para se proceder a uma melhoria de qualquer que seja a situação, é imperativo que se investigue primeiro. Através do contacto com o real, com a ação, é possível por à prova a teoria para posteriormente refletir sobre a mesma (Coutinho et al., 2009).

As narrativas colaborativas fazem parte de uma outra forma de refletir. Eram elaboradas pela díade e pela professora cooperante, em que cada elemento partilhava a sua visão acerca da ação pedagógica desenvolvida, promovendo uma reflexão não só relativamente a esta ação, mas também uma melhoria nas práticas pedagógicas seguintes. As narrativas possibilitam “compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos, bem como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação” (Ribeiro, et al., 2007, p. 3116). Este trabalho colaborativo, em tríade, em que cada um dos elementos, regista os aspetos a melhorar permite uma melhoria das práticas pedagógicas, e exponencia a participação plena de todos os intervenientes da ação educativa numa perspetiva de crescimento mútuo.

O guião de pré-observação foi elaborado individualmente, antes da ação supervisionada pela orientadora institucional tratando-se de um documento fundamental na reflexão. Posteriormente à ação, foi realizada uma reunião em que foram analisados e refletidos os aspetos importantes observados pela supervisora institucional, que contribuem para uma melhoria das futuras ações pedagógicas. A avaliação das ações pedagógicas, promovem o desenvolvimento na formação de professores, onde há um envolvimento de todos os intervenientes da investigação, numa atitude de "reflexão orientada para a ação futura" (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). O processo de avaliação, que foi analisado no Capítulo I, tal como está determinado no Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, deve ser um elemento regulador da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação uma vez que é importante que o professor analise e avalie a sua ação pedagógica (Roldão, 1999).

Importa ainda ressaltar os seminários da PES, assim como as Orientações Tutoriais, que serviram de suporte não só da reflexão de todo o processo de formação, como também permitiram a construção de conhecimento significativo durante todo o percurso pedagógico.

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

“Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar a criança a avançar no caminho da independência.”  
(Maria Montessori, 1971, p.133)

O capítulo III reflete sobre algumas das ações desenvolvidas no decorrer da PES, tanto em contexto de 1.º CEB como na EPE. Este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos com uma breve descrição de algumas atividades desenvolvidas, assim como a respetiva fundamentação teórica e reflexão dos dois níveis educativos. Posto isto, a reflexão é fundamental na ação pedagógica, e por essa razão no capítulo III esteve sempre privilegiada a reflexão entre a teoria e a prática, assim como a sua preponderância na prática pedagógica face às aprendizagens das crianças. Assim, em diáde considerámos a construção com intencionalidade pedagógica de atividades enriquecedoras, numa perspetiva socioconstrutivista e assente na educação holística da criança (Lima, 2017).

#### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Algumas das ações desenvolvidas na PES foram descritas neste subcapítulo de forma que se possa realizar uma análise e reflexão crítica, que se traduz no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais enquanto futura docente do 1.º CEB, evidenciadas pela dedicação e comprometimento com a educação das crianças. Na prática pedagógica desenvolvida no decorrer da PES procurou-se garantir a intencionalidade pedagógica, respeitando os interesses e necessidades das crianças, valorizando-se o seu papel ativo na construção de aprendizagens significativas, com base nos documentos curriculares e nas competências do PASEO, conforme supracitado nos Capítulos I e II. Todas as ações pedagógicas, assim como as planificações foram realizadas de forma colaborativa com o par pedagógico, com a professora cooperante e a supervisora institucional que nos orientou e ajudou a adequar de forma intencional as nossas práticas. Procurou-se planificar sempre numa perspetiva de articulação de saberes e, sobretudo, planificar considerando a integração das ideias e sugestões das crianças, uma vez que tiveram sempre um papel ativo em todo o processo educativo. Em diáde, pretendeu-se desenvolver atividades que

oferecessem as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos as crianças, desenvolvendo tarefas e recursos adaptados aos alunos que assim necessitassem (Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho), assim como se promoveu diferenciação pedagógica considerando as dificuldades individuais de cada criança, garantindo o seu desenvolvimento através de estratégias adequadas, adaptando atividades e recursos didáticos.

No percurso da PES criaram-se laços afetivos muito fortes com as crianças, assim como com toda a equipa educativa, uma vez que o par pedagógico foi muito bem recebido na instituição cooperante, permitindo um ambiente de muita proximidade e de respeito. Esta relação positiva e colaborativa com a equipa educativa e com as crianças permitiu criar um ambiente propício para que estas se sentissem mais motivadas, seguras e com uma maior disposição em querer aprender mais. Para além disso, para a mestranda foi muito enriquecedor pois possibilitou ampliar as suas competências pedagógicas, adquirindo novos conhecimentos, fortalecendo a construção da sua identidade profissional, levando a uma melhoria das aprendizagens de todos os agentes educativos (Hohmann & Weikart, 2007).

Este subcapítulo é uma narrativa reflexiva relativa à prática pedagógica realizada na PES sob um paradigma socioconstrutivista, onde se valorizou a formação holística da criança permitindo o seu desenvolvimento integral, na medida em que se considerou todas as dimensões do ser humano, o físico, o emocional, mental e o social, conforme referido no capítulo I.

Uma vez que não existe viabilidade de apresentar todas as ações pedagógicas realizadas ao longo da PES, foram selecionadas algumas que integram o projeto realizado em díade, tendo como base as AE e as competências do PASEO.

No âmbito da MTP referido no Capítulo I, a primeira fase do mesmo diz respeito à definição do problema, assim, nas primeiras semanas de observação foi possível verificar o entusiasmo com que todos estavam a vivenciar o mundial de futebol que decorreu no Catar. Nos intervalos era vivível que tanto os rapazes como as raparigas gostavam de jogar futebol, mas quando regressavam à sala havia momentos com alguma tensão, pois as meninas queixavam-se à professora que os meninos não as deixavam jogar no campo com eles. Quando a professora questionava a razão aos meninos, o T dizia “as meninas não sabem jogar à bola”, o G acrescentava “o futebol não é para meninas”. Estes momentos levaram a que, em díade e com os alunos, refletíssemos sobre a importância de se trabalhar capacidades, competências e valores que de alguma forma pudessem consciencializar para a igualdade de género. Dialogou-se com a professora cooperante sobre o tema, do qual foi

possível aferir a sua opinião e que, de facto, a docente admitiu que este era um problema dentro da sala, considerando que trabalhá-lo era bastante pertinente e necessário. Falámos com a nossa supervisora que nos apoiou neste processo, fomentou a nossa reflexão relativamente a este tema no sentido de olharmos para ele com a abrangência que ele merece. O nosso projeto “Mundial sem Fronteiras” vai para além do futebol e tem como principais objetivos consciencializar para a igualdade género, fomentar o interesse e respeito por outras culturas, estimular para a participação democrática, para um papel ativo na escola e na sociedade, e ainda promover um conjunto de atitudes e valores de mitigação ao preconceito, à discriminação e à intolerância, para o desenvolvimento da consciência empática e crítica. Tendo em consideração os interesses e dificuldades das crianças, foram selecionados um conjunto de estratégias e recursos didáticos que pretenderam facilitar e auxiliar a compreensão da temática, no que diz respeito a conteúdos das áreas do Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões, e também o trabalho nas áreas transversais ao currículo do 1.º CEB, integrando-as ao longo das diferentes áreas do saber. Foram desenvolvidas competências relativas ao PASEO (2017), entre as quais Linguagens e textos, Raciocínio e resolução de problemas, Sensibilidade estética e artística e Relacionamento interpessoal. As UA foram baseadas numa metodologia ativa e socioconstrutivista, em articulação com o projeto escolhido pela turma, nomeadamente, a MTP que permitiu a valorização dos alunos “enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas” (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2929). As estratégias metodológicas selecionadas foram o trabalho a pares e trio, trabalho de expressão escrita, a resolução de problemas, o recurso às tecnologias e à discussão em grupo-turma como ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo. Com este projeto, pretendeu-se promover a reflexão sobre o impacto dos conhecimentos transdisciplinares, preconizando aprendizagens significativas que despertem o interesse por aprender, a curiosidade, a criatividade e autonomia da criança.

Na segunda fase do projeto, a planificação e desenvolvimento do trabalho, existiu um diálogo com os alunos em grande grupo, onde foram colocados no quadro os conhecimentos prévios acerca do tema. Os alunos estiveram igualmente envolvidos em pleno na definição dos objetivos, e na elaboração de uma teia no quadro com o que gostavam de fazer e por onde queriam começar e, assim, as planificações realizadas tiveram em consideração os interesses e as necessidades das crianças. As ações pedagógicas foram todas planificadas tendo como elemento estruturante o desenvolvimento do Projeto Interventivo e os devidos conteúdos das várias áreas curriculares a serem trabalhados.

Na terceira fase do projeto, a execução, e para existir uma maior contextualização e envolvimento com a comunidade educativa relativamente ao tema, foi possível envolver no projeto três jogadoras da seleção nacional feminina que foram fundamentais para a questão da representatividade, assim como para a sensibilização da turma quanto às questões da igualdade de género, que os fez refletir, nomeadamente na construção do livro digital “Nós Somos Todos Iguais” sob a plataforma *Book Creator*, conforme Figura 3, 4 e 5. Este trabalho foi desenvolvido através das imagens de uma obra literária, *As mulheres e os Homens* (2016), de Luci Gutiérrez. Os alunos visualizaram, refletiram sobre as imagens e, num trabalho a pares, criaram um livro digital na plataforma *Book Creator*. Esta obra literária permitiu aos alunos na área do Português explorar as potencialidades da Educação Literária, assim como desenvolver capacidades como a escrita, a leitura, a análise crítica e criativa. A utilização das tecnologias como ferramenta pedagógica viabilizou a divulgação deste trabalho às famílias, e tornou a experiência mais relevante preparando-os para enfrentar os desafios do mundo digital.



Figura 3: Capa do livro digital criado pela turma.

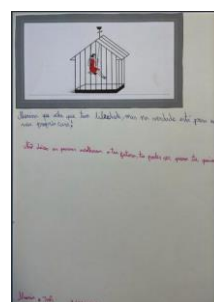


Figura 4: Produção de texto para o livro.



Figura 5: Imagens do livro da turma com respetivo texto.

Os vídeos enviados pelas jogadoras da seleção portuguesa de futebol aos alunos, foram uma motivação para a realização deste livro e também uma abordagem pedagógica que os apoiou na construção de uma maior consciencialização da igualdade de género. Dada a relevância deste tema social, e procurando-se desenvolver o seu pensamento crítico, os alunos tiveram a oportunidade de escrever os seus textos, expressando as suas ideias, concepções e reflexões. As jogadoras da seleção contribuíram para este projeto desafiando as crianças a assistirem ao campeonato mundial de futebol feminino caso conseguissem

passar a fase de grupos, aproveitando igualmente para acrescentar mais duas oportunidades de exploração, através da plataforma Google Earth, para conhecerem a Austrália e a Nova Zelândia, uma vez que é nestes dois países que se realizou a competição, sendo que o *Google Earth* proporcionou uma visão virtual do mundo real. As crianças, através desta plataforma, localizaram as ilhas, no sentido de compreenderem a seu tamanho, a distância e a sua constituição e, posteriormente, registaram e compreenderam o conceito de ilha e arquipélago. O *Google Earth* revelou ser uma plataforma que pode ser utilizada como ferramenta interdisciplinar, integrando o Estudo do Meio, tanto em relação às CHS como às CN, articulando com as diferentes áreas curriculares. Aferiram-se várias potencialidades para a aprendizagem dos alunos no campo da localização geográfica, entre elas pesquisar sobre as características geográficas de um país, ou investigar como as pessoas vivem em diferentes partes do mundo, despertando a curiosidade e incentivando as crianças a levantarem questões.

Ao longo deste processo, as crianças pesquisaram e debateram questões sobre a igualdade de género, aprofundando os seus conhecimentos sobre o tema, mas também articulando com as diferentes áreas curriculares. No fundo pretendia-se que os alunos fossem agentes de uma mudança em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Durante o desenvolvimento deste projeto foi marcante o envolvimento de um jogador da seleção nacional que lhes fez chegar uma mensagem enquanto estava no Mundial do Catar, e de dois jogadores portugueses a jogarem no campeonato português, assim como um jogador francês, outro georgiano e um saudita. Trazer para a sala de aula jogadores de futebol profissional que eles conheciam e no contexto do projeto permitiu consciencializar para a igualdade de género, numa experiência impactante, permitindo um maior envolvimento, motivação, um maior interesse, curiosidade, e o desenvolvimento de capacidades sociais, emocionais e críticas, essenciais para uma cidadania ativa, responsável e democrática. Foi fundamental conectar os alunos com a realidade que conhecem, estabelecendo relações entre os jogadores que habitualmente vêm na televisão e a realidade em que vivem, permitindo aprendizagens mais significativas ao relacionarem as experiências dos jogadores que admiram. Ao ouvirem as mensagens de vídeo sobre a igualdade de género, os alunos contactaram com perspetivas inspiradoras e exemplos positivos que os atletas defendem, ajudando-os a adotar atitudes e comportamentos mais inclusivos na sua vida. As aprendizagens sociais desenvolvidas, nomeadamente o trabalho em grupo, na oportunidade de refletirem sobre as suas atitudes e preconceitos, e no respeito pelas opiniões dos seus pares, permitiu desenvolver uma consciência crítica e empática (Gomes & Madeira, 2017).

A nacionalidade destes jogadores permitiu-nos também viajar várias vezes através do Google Earth para se conhecer o país de onde nos chegavam as mensagens. Assim como, possibilitou uma reflexão, através de análise de textos não literários e diálogo sobre conhecimentos prévios que os alunos detinham, sobre todas as questões subjacentes aos Direitos Humanos no que concerne às notícias ocorridas sobre e a construção dos estádios no Catar, nomeadamente a violação dos direitos dos trabalhadores. Foi fundamental para o nosso trabalho em sala dialogarmos sobre o trabalho em equipa que os jogadores desenvolvem para atingirem os seus objetivos, e que a união, o foco, o desempenho e a dedicação são atitudes que fomos desenvolvendo durante as atividades pedagógicas. Foram exemplo disso, algumas pesquisas e análises de notícias, identificando os problemas e debatendo reflexivamente, através da expressão das suas opiniões e argumentando sobre este tema. Pretendeu-se desenvolver o pensamento crítico através das suas argumentações que são um potencial na construção dos seus conhecimentos (Morais et al., 2020).

Nesta terceira fase do projeto, e numa das planificações “À procura dos ângulos...até quando a terra treme”, a UA foi desenhada para dois dias, sendo que no primeiro dia os alunos analisaram uma notícia sobre o Irão, em que um líder religioso referiu que os sismos ocorriam devido à forma como as mulheres se vestiam. As crianças foram incentivadas a analisar e a refletir sobre o tema, levando-as a construir a sua compreensão relativa à natureza científica dos sismos, que são eventos geológicos e naturais, e não desencadeados pela forma como as mulheres se vestem. De forma a criar uma verdadeira interação na sala e potenciar o desenvolvimento crítico das crianças, em díade foram elaboradas questões abertas de “análise, síntese e avaliação”, permitindo argumentos válidos por parte dos alunos (Lopes et al., 2020, p. 198). No segundo dia, que se tratou da primeira aula supervisionada, os alunos realizaram a escuta de um áudio referente ao sismo de 1755, criou-se um ambiente mais escuro dentro da sala para que os alunos congregassem o seu foco naquele som. O momento de motivação possibilitou aos alunos terem um primeiro contacto com o tema, despertando a sua curiosidade, interesse e participação, concentração, e um comportamento adequado em querer aprender mais (Férias & Ribeiro, 2019). Permitindo também contextualizar o conteúdo curricular, ajudando as crianças a fazerem conexões com os conhecimentos prévios, levando a aprendizagens significativas, defendidas pela Teoria de Ausubel (Pelizzari et al., 2002), descrita no capítulo I. Os alunos conseguiram compreender que o áudio dizia respeito a um terramoto e a um tsunami, mas não foi no imediato que conseguiram descobrir que no final havia um incêndio, sendo necessária uma segunda audição. De seguida foi lido um excerto do poema *Portugal para miúdos* (2011), de José Jorge Letria. Através deste recurso pedagógico existiu a

intencionalidade de as crianças contextualizarem, através do texto poético, o período, o contexto e a figura histórica, nomeadamente em relação ao Marquês de Pombal e ao Terramoto de 1755. Assim, afere-se que este recurso foi importante na promoção da consciência histórica, valorização patrimonial e cultural, reflexão e promoção de debate em grande grupo. Por outro lado, foram criados dois avatares estabelecendo-se uma ligação histórica entre eles e a poesia, já que as suas roupas eram da época, e os seus nomes estavam relacionados com o texto literário analisado, enriquecendo a experiência pedagógica na conexão entre a literatura e a contextualização histórica e cultural. Os avatares foram criados na plataforma *ZEPETO*. A criação de avatares permitiu que as crianças se sentissem desafiadas e acompanhadas ao longo do jogo, estimulando a participação ativa de todos, respondendo, refletindo e interagindo de forma dinâmica e divertida, despertando a curiosidade e incentivando-os a pensar de forma mais criativa e inovadora. Por outro lado, foi criada uma narrativa com o apoio dos avatares que serviu de fio condutor para envolver as crianças nos desafios de aprendizagem, em que cada um deles era uma surpresa. De facto, estas personagens permitiram uma melhor compreensão dos conteúdos, criando, uma proximidade com as personagens (Marta, 2017), bem como uma grande motivação e predisposição para a aprendizagem desenvolvida. Os alunos foram divididos em cinco grupos de quatro elementos, em que, intencionalmente, se juntou as crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, proporcionando uma aprendizagem cooperativa no desenvolvimento da ZDP, conforme descrito no capítulo I, onde as partilhas permitiram adquirir conhecimento. A interajuda e cooperação entre todos, permitiu a construção das suas aprendizagens através da interação social, conforme defendido por Vigotsky na perspetiva socioconstrutivista (Fontes & Freixo, 2004). Os alunos organizaram de forma colaborativa na resolução das tarefas e, quando um dos alunos não conseguia resolver o problema, os colegas do grupo ajudavam-no a refletir e a alcançar o objetivo proposto, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais (Santos, 2021). A *gamificação* permitiu que as crianças se envolvessem, contribuindo para os ajudar a superar algumas dificuldades, trabalhando em equipa para “atingirem os melhores desempenhos” (Santos, 2021, p.149). No final desta atividade foi possível refletir com as crianças que demonstraram que era mais fácil trabalhar em equipa através da *gamificação*, afirmando que todos os colegas se envolveram na atividade e que “aprenderam de forma divertida”. A vantagem desta abordagem, na opinião da mestranda, está no afastamento do trabalho individual e da memorização de conteúdos das pedagogias transmissivas, permitindo que exista a construção de aprendizagens em concordância com a promoção de relações pessoais, que conforme refere Freitas & Freitas (2003), assentes na solidariedade,

cooperação e ajuda. Os alunos receberam um *tablet* por grupo, acompanhado de um guião para facilitar e orientar o acesso à plataforma *Genially*, que foi a ferramenta selecionada para os alunos realizarem uma aproximação a um *Escape Room*. O *Escape Room* é uma abordagem educativa que permite aos alunos em equipa resolverem desafios e enigmas, com um determinado tempo, tendo como objetivo encontrar respostas aos problemas para que possam avançar para a etapa seguinte, que no caso concreto será uma nova sala virtual (Santos, 2021). No caso da atividade pedagógica desenvolvida e uma vez que não existia nenhum tempo definido, dizemos que foi uma aproximação ao *Escape Room* Educativo. A criação dos avatares da Escudeira e do Vigas tiveram como objetivo serem estas personagens a conduzirem o percurso do jogo educativo, estando localizadas temporalmente no dia 1 de novembro de 1755, convidando os alunos a realizarem desafios de forma a construírem conhecimento sobre o conteúdo histórico do Terramoto de Lisboa (no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, do Estudo do Meio), catástrofes naturais (no que concerne às Ciências Naturais, do Estudo do Meio), aliado ao trabalho matemático dos ângulos, distâncias e do Português com as expressões idiomáticas. Esta atividade pedagógica foi plena de articulação curricular, assente na transdisciplinaridade sem qualquer barreira disciplinar, permitindo às crianças uma compreensão mais ampla e contextualizada, em que são capazes de relacionar conceitos e conhecimento de forma mais integrada. Ademais, o trabalho de literacia digital, com a utilização do *tablet* e da plataforma *Genially*, enriqueceu as suas aprendizagens e capacitou-os para utilizarem a tecnologia de forma mais eficaz e enfrentar os desafios do mundo digital (Quadro-Flores, 2012). Esta aproximação ao *Escape Room* tratou-se de uma atividade pedagógica que permitiu que o lúdico fosse facilitador de aprendizagens na área da Matemática com os ângulos e com as conversões de unidades de medida, na área do Português com o trabalho das expressões idiomáticas. Para além da vertente cognitiva, esta atividade mais lúdica permitiu aos alunos desenvolverem habilidades sociais tais como a comunicação, a cooperação e a própria resolução de pequenos conflitos que iam existindo no seio dos grupos, no fundo adquiriram competências essenciais para a vida em sociedade (Guerreiro & Sousa, 2016). Foram tendo durante este percurso de aprendizagem o apoio das professoras estagiárias e da professora cooperante, no sentido de se sentirem confortáveis e confiantes, assim como fornecer-lhes suporte relativamente a qualquer dúvida.

Os alunos tiveram a oportunidade de percorrer a cidade de Lisboa (Figura 6), passando pelos símbolos e monumentos emblemáticos da cidade, e que foram afetados pelo Terramoto, como o Convento do Carmo, a Ópera, o Aqueduto, Campo de Ourique até chegarem à sua escola.



Figura 6: Um dos avatares que apoia os alunos a percorrer a cidade de Lisboa.



Figura 7: Mapa da cidade

Nesse percurso, e analisando um mapa da antiga cidade de Lisboa (Figura 7) tiveram de descobrir ângulos e classificá-los, noutra tiveram de calcular a distância que tinham de percorrer de Lisboa (figura 8) à sua escola utilizando a plataforma *Google Earth*. Permitindo-se às crianças utilizar esta plataforma para compreenderem a escala utilizada no mapa e relacioná-la com a distância real entre os dois pontos, desenvolvendo a representação espacial, a localização e a orientação. Ao mesmo tempo, consolidaram as unidades de medida de distância e respetivas conversões, fortalecendo os seus conhecimentos e capacidades nesta área curricular. Nesta atividade existiu diferenciação pedagógica relativamente à R., conforme caracterizada no capítulo II, no seu envelope tinha um outro desafio adaptado às necessidades, em que na sua tarefa tinha as distâncias entre Campo de Ourique, Igreja do Carmo e o Terreiro do Paço e a sua escola, colocando estas distâncias por ordem crescente.



Figura 8: Desafio de cálculo da distância de Lisboa à escola.

Ressalva-se que o percurso feito com as personagens era sempre em grande grupo e as tarefas colocadas em pontos estratégicos da cidade de Lisboa eram trabalhadas em pequenos grupos de trabalho. Enquanto iam resolvendo estas tarefas, o Vigas e a Escudeira (avatares) iam dando dicas relativamente ao que ocorreu no Terramoto de 1755, sustentado em fontes escritas e iconográficas históricas, para que os alunos analisassem e retirassem as suas conclusões, como uma aproximação à metodologia de aula-oficina (Barca, 2004). À medida que iam avançando na cidade, tinham que igualmente em grupo tomar decisões, por exemplo se seguiam para a igreja ou para a ópera.

No decorrer da atividade, um dos desafios que tiveram de concretizar foi o das expressões idiomáticas, do qual os alunos tinham de identificar e compreender o significado de “Cair o Carmo e a Trindade” e “Resvés Campo de Ourique”. Os alunos resolveram a tarefa sem grande dificuldade, percebendo por exemplo que o tsunami não chegou a Campo de

Ourique por muito pouco. De seguida o *Genially* apresenta uma orientação aos alunos para se direcionarem para outra plataforma, o *Mentimeter*, onde o grupo de alunos escolhia e escrevia uma expressão idiomática que conhecia, que, em tempo real, iam aparecendo projetadas para toda a turma. Cabia depois a cada grupo a explicação e os exemplos que tinham selecionado. O trabalho das expressões idiomáticas permitiu articular o Património Literário Oral, isto é, o conjunto de expressões e provérbios transmitidos pela tradição oral ao longo do tempo, compreendendo a sua origem e significado. Para além de desenvolverem habilidades linguísticas, ampliam o seu reportório cultural, fortalecendo a sua compreensão textual, aprimorando a sua capacidade de escrita (Sim-Sim, 2007). Os alunos foram incentivados a construir aprendizagens de forma dinâmica, autónoma, construtiva e reflexiva. Nesta atividade a criança R., referiu no grupo que conhecia a expressão “lágrimas de crocodilo”, e como a aluna tem algumas dificuldades na ortografia escreveu “corcodilo”. A colega A. ajudou-a e explicou-lhe como se escrevia. Para além de a professora estagiária estar junto à aluna para a apoiar, deixou que fosse o grupo a trabalhar colaborativamente, pois permite que os alunos se auxiliem uns aos outros, promovendo uma aprendizagem significativa através da interação social defendida por Vigotsky, onde foi valorizado por todo o grupo a opinião de cada elemento (Carvalho & Freitas, 2010). Conforme nos refere a Teoria de Ausubel (1963), sobre as aprendizagens significativas, em que as aprendizagens devem fazer sentido para as crianças e os novos conhecimentos que advêm de diferentes interações entre o novo conhecimento e aquilo que já adquiriram, permite que a informação seja mais clara e diferenciada, e desta forma significativa para o aluno (Moreira, 2010), conforme referido no Capítulo I.

O diálogo que foi existindo tornou-se em momentos de aprendizagem, pois para além de serem um grupo, conforme supracitado no Capítulo II, que gosta muito de comunicar, gosta de ser ouvido, e esse era um ponto de referência para os estimular a partilharem os seus conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2011).

A componente de Cidadania e Desenvolvimento e as TIC, áreas transversais, estiveram presentes nesta atividade, nomeadamente com a utilização da plataforma *Genially*, que foi uma ferramenta que, para além de contribuir para a motivação e estimulação do desenvolvimento das suas aprendizagens, permitiu adquirir competências sociais, cognitivas e digitais, com vista à promoção do sucesso educativo das crianças (Quadro-Flores et al., 2011). Estas competências são de extrema importância para a vida em sociedade, uma vez que segundo Quadro-Flores et al. (2011, p. 438), a utilização das TIC “impulsionam mudanças positivas no modelo didáctico no sentido de formar cidadãos para o século. XXI”, em que os alunos vão ser adultos muito mais preparados para a resolução de

problemas da sua vida pessoal e profissional, conforme descrito no capítulo I. As TIC foram uma ferramenta que desempenharam um papel fundamental ao atuarem como facilitadoras de estímulos visuais e auditivos, proporcionando um foco na atenção, concentração, tornando a experiência mais imersiva e cativante. Neste sentido, foi visível tanto o envolvimento como o entusiasmo dos alunos não só na partilha entre os elementos do grupo, como a felicidade no manuseamento dos *tablets*, contribuindo para “desenvolver uma consciência crítica, uma capacidade de questionar, de forma a tornar cada criança num cidadão ativo e solidário” (Marta, 2017, p.46).

Numa planificação em que a UA foi desenhada para quatro dias, integrou-se o projeto, articulando-se as áreas do Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões. Foram desenvolvidas competências relativas ao PASEO, entre as quais Linguagens e Textos e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia. Esta UA teve por base as metodologias ativas, mais concretamente a *Rotação de Estações de Aprendizagem* e Trabalho Cooperativo, referidos no Capítulo I. Desenvolveu-se um conjunto de atividades diferentes para cada uma das estações, mas com uma ligação entre si que neste caso era a vida e a história de D. Afonso Henriques. Em cada uma das estações os alunos dispunham de 13 minutos para resolver os desafios apresentados. As estações dispunham de guiões de orientação, documentos históricos, mapas, músicas e vídeos. Os alunos, tal como ocorreu na atividade do *Escape Room*, foram divididos em grupos, tendo em consideração juntar as crianças com menos capacidades com aquelas que detinham mais. De uma forma resumida, a motivação desta UA consistiu na escuta ativa da música “*E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)*”, de Maria de Vasconcelos. Procurou-se o desenvolvimento da compreensão textual, compreendendo o contexto e o significado das frases, ampliando o vocabulário e alargando o repertório linguístico na consolidação das regras gramaticais (Sim-Sim, 2007). Através desta atividade as crianças desenvolveram a reflexão sobre a escrita no que concerne à sua concordância, assim como o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões relativamente às lacunas existentes. Permitindo ainda o desenvolvimento de autorregulação, uma vez que ao corrigirem as lacunas tinham a oportunidade de avaliar o seu desempenho. À aluna R., foi disponibilizada igualmente uma folha com lacunas, mas com o desafio de se colocar a palavra no espaço correspondente ao momento de audição. Os alunos, depois de realizarem as suas pesquisas e análise de documentos em cada uma das cinco estações, no qual tinham diversos desafios articulando as várias áreas do saber, tais como criar a árvore genealógica dos dois Condados; identificar e localizar no espaço, com recurso a mapas, o Condado Portucalense e o Condado da Galiza; trabalho gramatical com recurso à família de palavras de *rei* evitando o uso de diminutivos; , criação de um texto

dialogal entre o D. Afonso Henriques e a mãe sobre a Batalha de S. Mamede, em que o texto deveria incluir o pedido que aquele fez à mãe para que o deixasse governar, e que cidade fica perto do local onde foi marcada esta batalha, num exercício de empatia histórica (Férias e Ribeiro, 2019). Numa outra estação as crianças tinham ao seu dispor as moedas de ouro que D. Afonso Henriques tinha deixado a cada um dos oito filhos, e os alunos teriam de transformar o resultado em fração decimal. Numa outra, os alunos observavam e analisavam a imagem de um azulejo relativo ao tratado de Zamora, e com o apoio de um excerto da obra *Portugal Histórias e Lendas* (2001), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada tinham que, entre outros desafios, completar e explicar o provérbio “1143, quem não sabe esta data não é bom português”.

Os alunos foram incentivados a construir um *Instaking*, que se tratava de uma “rede social dos reis”, construída pelos alunos, dedicada à vida e história de D. Afonso Henriques, com vista a desenvolver uma atividade lúdica que lhes permita desenvolver competências como a “empatia histórica, inferência histórica e consciência histórica” (Férias & Ribeiro, 2019, p. 78). Isto significa, que cabe ao professor desenvolver atividades que convidem os seus alunos a colocarem-se no lugar das pessoas do passado, fazendo inferências com base em evidências históricas, adquirindo conhecimento e desenvolvendo capacidades de compreensão mais profunda, no que respeita à Educação Histórica. Deste modo, corrobora-se com a ideia de Férias & Ribeiro (2019, p.78) em que a “educação em História necessita, assim, de ser encarada para lá de uma acumulação de conhecimento científico, e apoiar-se no processo de aprendizagem, ou seja, indagar quais as estratégias mais adequadas para uma aprendizagem criativa e autónoma, que promova a apropriação das ideias históricas pelos alunos”. Assim, foi importante a criação do *Instaking* como recurso estimulante, levando os alunos a explorar de forma crítica e criativa na acomodação dos conhecimentos históricos.

A construção do *Instaking* (figura 9), foi realizada em grupos de quatro elementos para sistematização da história e vida de D. Afonso Henriques, atribuindo-lhes significado. Foi um momento de aplicação e sistematização dos conteúdos, através da criação de uma rede social analógica. Significa que fizeram uma contextualização relativamente ao que conhecem acerca das redes sociais, dando significado às suas aprendizagens, sem necessitarem de utilizarem um caderno para sistematizarem o que aprenderam. A escrita das publicações e respetivas ilustrações foram realizadas colaborativamente, desenvolvendo-se a empatia histórica. Através das publicações, que foram escritas na primeira pessoa, colocando-se no lugar da figura histórica, isto é, através do “Instaking” (Figura 9) envolveram-se como se fossem eles a publicar, identificaram-se com a própria

personagem, fortalecendo a construção da empatia histórica. Alguns fizeram diálogos nas publicações, e quando o faziam com a mãe de D. Afonso Henriques tinham mais facilidade em criar o diálogo, e, portanto, de forma natural desenvolveram a competência da empatia, uma vez que se conseguiram colocar no lugar do outro, na medida em que a empatia histórica é a capacidade de se compreender as ações do agente histórico perante o acontecimento histórico à luz daquela época (Férias & Ribeiro, 2019). Os alunos não conseguiam ver o diálogo em separado, mas sempre pensando neles enquanto agente histórico, logo esta empatia ajudou-os na construção dos textos. As suas publicações tinham temas, tais como o *Nascimento de D. Afonso Henriques*, a *Batalha de S. Mamede*, a *Batalha de Ourique*, o *Tratado de Zamora*, a bula emitida pelo Papa (1179) e a *Morte de D. Afonso Henriques*, temas estes importantes para a compreensão da vida do rei. Estes temas embora orientados pela professora estagiária, foram escolhidos e reconhecidos pelos grupos como fulcrais para a compreensão da vida d' *O Conquistador*.

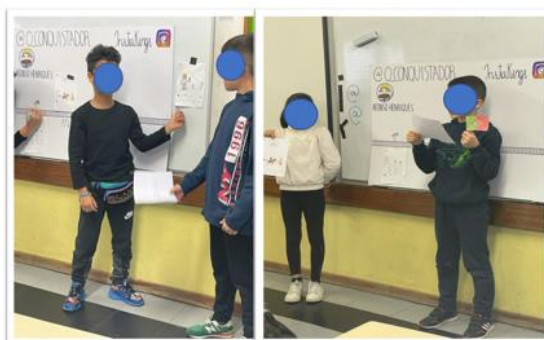


Figura 9: Instaking realizado pela turma

Os alunos apresentaram as suas publicações ao grupo, existindo algumas questões orientadoras para que se promovesse um diálogo aberto entre todos, possibilitando um maior envolvimento naquilo que cada um fez, permitindo um maior enriquecimento das suas aprendizagens.

Apesar de ser só uma apresentação, promovemos a capacidade de raciocínio em frente a um público, este saber estar em público é muito importante para o seu futuro enquanto cidadãos capazes de comunicar eficazmente (Lopes & Silva, 2022). Há muitos alunos que são tímidos e é relevante ter este tipo de aprendizagens, nomeadamente no que concerne à questão de comunicarmos em frente ao público, permitindo aos alunos chegarem aos níveis de ensino subsequentes com uma maior confiança, sem medo e vergonha para comunicar. Por outro lado, a aprendizagem cooperativa foi fundamental, uma vez que os alunos atuam na ZDP de outros colegas da turma. Foi igualmente relevante

partilharem as suas ideias com os colegas, utilizando de forma audível e com boa articulação a sua comunicação (figura 10).



*Figura 10: Apresentação das publicações realizadas no Instaking*

A turma mostrou sempre interesse no desenvolvimento de trabalho em grupo, revelando entreajuda, respeito, generosidade e afeto uns pelos outros, integrando uma melhoria no que concerne à construção das suas aprendizagens (Carvalho & Freitas, 2010). Depois deste trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de ir para o exterior, e através do jogo “Batalha de S. Mamede”, onde metade dos alunos pertencia à equipa de D. Afonso Henriques e a outra metade pertencia à equipa de D. Teresa, realizaram o jogo do futebol humano, permitindo uma verdadeira interação social, onde foi possível trabalhar em equipa com vista a um objetivo comum, articulando-se o Estudo do Meio com a Educação Física.

Os alunos tinham decidido, durante a realização da segunda fase do projeto, que gostavam de fazer o seu próprio equipamento para o mundial. Refletiu-se sobre os equipamentos que são utilizados pelas seleções dos diferentes países, onde se concluiu em grande grupo que estes têm sempre em consideração as cores das suas bandeiras como também têm em conta os valores e princípios inerentes a cada país. No caso de Portugal, os alunos pesquisaram e verificaram que havia uma maior predominância do verde no equipamento pelo lema criado pela Federação Portuguesa de Futebol, “Veste a bandeira”, simbolizando na diagonal das camisolas a bandeira nacional. Os alunos criaram as suas camisolas e, no final, apresentaram o seu equipamento à turma, explicando os valores e princípios inerentes às cores e às pinturas realizadas. Discutiu-se em grupo que, para além da criação destes equipamentos, era importante criar-se um lema para a turma que no fundo caracterizasse o grupo e o percurso até então trilhado. Além do mais, foi importante a escuta dos vídeos dos jogadores de futebol, pois estes são exemplos concretos de indivíduos influentes da nossa sociedade que podem usar a sua posição para promover mudanças significativas em questões sociais, nomeadamente em relação à consciencialização para as questões de género. Reforçou nos alunos a importância de contribuir para o seu papel ativo

na escola e na sociedade, inspirando-os a conectarem-se de forma empática com a temática, estimulando a sua reflexão em relação a estas questões sociais.

Individualmente, os alunos escreveram os lemas que depois foram escritos no quadro para debaterem qual o que escolhiam para a turma, com base num processo de mediação e negociação através da cooperação, onde os alunos tomaram as suas decisões num clima de confiança (Lopes & Silva, 2019). Assim, os processos de mediação e negociação são estratégias que promovem o diálogo, a colaboração e o desenvolvimento de capacidades sociais. Potenciando o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e criativo, na medida em que os alunos tiveram de pensar de forma abrangente quando analisaram a informação, sendo necessário argumentar utilizando os critérios que acharam mais adequados. Através das tomadas de decisão interagiram com empatia, negociando as ideias uns dos outros aquando da participação na escolha do lema (PASEO, 2017). De entre os vários lemas, foi selecionado o “Com o futebol a abrir fronteiras todos vão ouvir e entender. Equipados de várias maneiras, vamos juntos o mundo compreender”. Este lema transmite a ideia de que o desporto é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e derrubar barreiras sociais, permitindo a todos, independentemente do seu género, terem as mesmas oportunidades para participar, e serem respeitados e valorizados na sociedade. Foi muito enriquecedor não só para as crianças, mas também para a mestranda, observar este lema com uma mensagem tão significativa no combate à discriminação e estereótipos de género. Os objetivos desta atividade visavam garantir que os alunos para além de desenvolverem capacidades importantes para o exercício da sua cidadania, como a consciência social, desenvolveram na área do Português aspetos relevantes do uso da língua portuguesa, como a escolha adequada das palavras, a construção de frases com sentido e coesão, o uso correto de pontuação, a organização de ideias e a elaboração de uma mensagem persuasiva. Foram estimulados a refletir sobre o significado e o impacto das palavras escolhidas. Permitiu ainda desenvolver a criatividade e imaginação, assim como fomentar as suas capacidades expressivas através da experimentação da produção plástica desenvolvida. De facto, as Artes Visuais são um processo e não um produto final, pois permitem à criança desenvolver a imaginação, a criatividade, a motricidade fina, a expressividade e para além disso possibilitam transferirem as suas emoções para as suas produções (Rodrigues, 2002).

Esta atividade (Figura 11) traduziu-se num momento bastante emocional, uma vez que se iam notando as diferenças relativamente ao respeito pela igualdade de género, assim como o apreço uns pelos outros, que nessa altura era muito diferente daquela que vivenciada nos primeiros dias e que nos fez avançar para este projeto. As famílias foram

envolvidas nesta atividade, onde através da representante dos pais foram adquiridas *t-shirts* brancas que serviram de tela para as criações dos alunos (Figura 11). Foi importante este envolvimento, pois as crianças sentiram que era um trabalho muito importante não só para eles, como para os pais, até porque estas camisolas foram também pensadas para, na divulgação do projeto, servirem de equipamento para disputarem com os pais um jogo, e para além disso explicarem a construção do lema da turma que serviu de mote para esta criação. Infelizmente, este evento não chegou a acontecer devido à greve dos docentes e não docentes, e por isso as crianças quiseram tirar fotos para partilhar no *Padlet* com as famílias da equipa “Mundial Sem Fronteiras” (Figura 12).



Figura 11: Crianças na criação das camisolas “Mundial sem Fronteiras”.



Figura 12: Equipa Mundial sem Fronteiras.

Na última fase da MTP, que diz respeito à divulgação e avaliação, foi planeada uma apresentação presencial aos pais e EE através de um *Padlet* (Figura 13) construído com fotografias, vídeos, exposição virtual de trabalhos. Contudo, como referido anteriormente no capítulo II, não foi possível realizar este dia com os pais. Porém, foi possível partilhar o link com os mesmos, com a ajuda da professora cooperante.

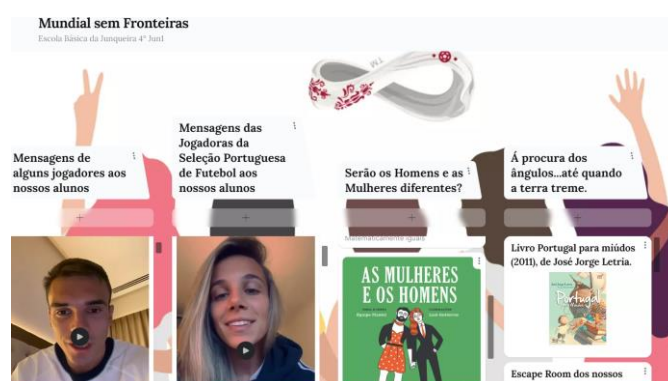


Figura 13: Publicação do Projeto “Mundial Sem Fronteiras” no Padlet

Esta plataforma serviu de comunicação e partilha com a família, dada a importância da relação escola-família, defendida por Bronfenbrenner (1979), e conforme referido no

Capítulo I e II, os ambientes influenciam o desenvolvimento dos alunos (Formosinho et al., 2016).

Embora a avaliação do projeto tenha ocorrido ao longo de todo o percurso educativo e de forma contínua, no final os alunos, individualmente e através da gravação de um vídeo, responderam às questões “O que aprenderam?”, “O que gostaram mais?”, permitindo que cada um oferecesse o seu contributo, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo relativamente ao seu processo de ensino e aprendizagem. Estas avaliações foram igualmente publicadas no Padlet, são exemplo disso algumas mensagens, “Eu gostei de tudo do nosso projeto”; “Adorei receber as mensagens dos jogadores”; “Eu gostei das vossas aulas porque aprendíamos, mas de forma divertida”; “Gostei de conhecer os países dos jogadores”; “O que gostei mais foi de fazer o *Instaking* e o Livro digital”.

Concluo, que a PES foi fundamental para a construção de uma identidade profissional de futura docente, assente na adequação de estratégias pedagógicas para uma melhoria da prática educativa. Contribuindo para a formação enquanto futura profissional reflexiva, crítica e investigadora, com senso ético e deontológico, enfrentando os desafios e demandas reais da sala de aula. Este processo de crescimento e de aprendizagem foi privilegiado devido ao trabalho colaborativo realizado em par pedagógico, pela professora cooperante e pela supervisora institucional que preencheram um papel fundamental na partilha de ideias e de experiências.

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

As ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES foram apoiadas pelas OCEPE, privilegiando-se e respeitando-se os interesses e necessidades das crianças, conforme descrito no capítulo II. As crianças devem ser consideradas como seres únicos, e por isso precisam ser respeitadas e valorizadas pelas suas características específicas e individuais, dotadas de “voz”, sendo que na PES foi proporcionado um conjunto de oportunidades de aprendizagem que garantiram que cada uma delas fosse sujeito ativo no seu processo educativo. Foram privilegiadas as vivências de cada uma das crianças, valorizando-se os seus interesses e necessidades, “de modo, a que possam desenvolver todas as suas potencialidades”, elevando cada criança ao patamar mais alto das suas capacidades, respeitando as características, os ritmos e os conhecimentos de cada uma (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Na elaboração das planificações foram consideradas as observações realizadas, assim como a análise de um gráfico realizado pelas crianças, onde através de um conjunto de imagens

com as diferentes áreas da sala as crianças escolhiam as suas preferidas. Para além da área da música as crianças elegeram também a horta pedagógica como a sua área favorita. Deste modo, constatou-se que os interesses observados foram os mesmos daqueles que resultaram da análise ao gráfico realizado. Assim, foi imprescindível todo o processo de observação, permitindo um melhor conhecimento do contexto educativo, do grupo, do tempo pedagógico, e das interações que foram no capítulo anterior descritas. Através de uma análise reflexiva da observação realizada foi possível adequar a prática pedagógica com intencionalidade educativa, com vista ao desenvolvimento de competências e aprendizagens contextualizadas e com sentido para as crianças.

Conforme descrito no capítulo II, as crianças desta sala demonstravam muito gosto pela música, assim, as primeiras atividades desenvolvidas centraram-se em despertar o interesse do grupo para a música clássica, nomeadamente com a obra literária de “As Quatro Estações num dia”, de Jessica Courtney-Tickle. Promoveu-se um diálogo com o grupo para se auscultar os conhecimentos prévios de cada criança, com as seguintes questões: sabes o que é música clássica? Conheces algum instrumento que é usado na música clássica? Será que a música clássica pode ser divertida? As crianças partilharam com o grupo o que sabiam sobre a música clássica, e foram convidados a fazer escuta ativa das quatro estações de Vivaldi enquanto pintavam em grupos de cinco e um de quatro um painel de cenário o que sentiam e o que compreendiam da música que estavam a ouvir (Figura 14). As crianças pintaram livremente ao som da música e iam verbalizando que ficava mais forte ou mais fraca mesmo dentro de cada estação do ano “na primavera também chove, por isso é que eu oiço os passarinhos e de repente consigo ouvir um som mais forte que é a chuva e a trovoadas” disse o J.



*Figura 14: Pintura de um painel através da escuta ativa das Quatro Estações de Vivaldi*

Na pintura do painel, e enquanto ouviam a música das quatro estações de Vivaldi, foi proporcionado às crianças uma experiência multissensorial, que lhes permitiu um desenvolvimento emocional, cognitivo e artístico, assim como despertou o sentido estético nas crianças. Esta atividade inspirou as crianças a criarem conexões entre os sons e as cores,

estimulando a sua imaginação e criatividade, assim como promoveu um estado de bem-estar e serenidade. Depois de pintarem estes painéis as crianças queriam levar para casa o que tinham feito, uma vez que queriam muito partilhar com a família. Nessa altura numa das reuniões com o grupo ficou decidido pelo grupo que iam recortar uma parte do painel para uma tela e cada uma ia pintar ou construir algo relacionado com o que tinham sentido relativamente a esta atividade. As crianças foram verbalizando: “Eu senti que estava nas estrelas e na lua” disse o R, “Eu quero fazer uma árvore porque senti que estava na natureza”, disse a B, “Eu vou fazer a minha mãe, porque pensei nela quando ouvi a música” disse a L (Figura 15).



*Figura 15: Pinturas realizadas por algumas crianças.*

Foi incentivado pela diáde durante os diálogos com as crianças que as mesmas expressassem as suas opiniões, fizessem as suas escolhas e tomassem em conjunto as suas decisões, numa perspetiva democrática, fortalecendo desta forma a sua autoestima, responsabilidade, levando a que respeitassem as opiniões de todos e a escutassem diferentes pontos de vista. Estas conversas que se mantinham em grande grupo promoveram o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a empatia e o trabalho em colaboração. Por outro lado, permitiu que expressassem os seus sentimentos, partilhassem as suas ideias, permitindo à mestrandia perceber as necessidades e os interesses de cada uma das crianças. Segundo Lopes da Silva et. al (2016, p.12) “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias”, cabe ao educador/a conhecer cada criança de forma a apoiar e fomentar as suas aprendizagens. Assim, as crianças participaram ativamente nas decisões que afetam o desenvolvimento das suas aprendizagens, uma vez que têm voz e capacidade para contribuir para um ambiente educativo mais participativo e inclusivo.

Conforme referido no Capítulo I, a MTP é uma metodologia investigativa que visa resolver problemas reais inerentes aos interesses das crianças que são trabalhados com a orientação do educador/a, desenvolvendo e estimulando processos de aprendizagem e construção conjunta de conhecimento (Vasconcelos et. al, 2011).

O primeiro projeto da sala verde “A ilha do som” nasce quando uma das crianças na partilha que se realizava no acolhimento, trouxe uma caixa de sapatos, com a tampa coberta por alguns elásticos, “eu construí com os meus pais dois instrumentos, um tambor e uma viola, para tocar a música de Vivaldi” disse o R. As crianças demonstraram muita curiosidade e interesse na construção dos seus próprios instrumentos. Surgiram então algumas questões: que instrumentos podemos fazer? Onde os colocamos? Podemos construir uma área para os colocar? O que precisamos para construir instrumentos? Podemos fazer uma orquestra? Estas questões foram orientadoras para posteriormente planificarmos com as crianças as nossas construções (Figura 16). Decidimos na nossa reunião que íamos envolver os pais, e uma das crianças diz “o meu pai tem uns tubos que ele usa na construção que dá para fazer instrumentos”. Assim, escrevemos um email aos pais em conjunto com as crianças e nesse mesmo dia alguns pais à hora de almoço foram deixar material à escola. Partilhámos com os pais que queríamos construir uma nova área com materiais de desperdício, sendo que esta área por decisão das crianças tinha de ser no exterior. As crianças começaram a planificar quais os instrumentos que queriam construir, como o iam fazer e onde os queriam colocar.

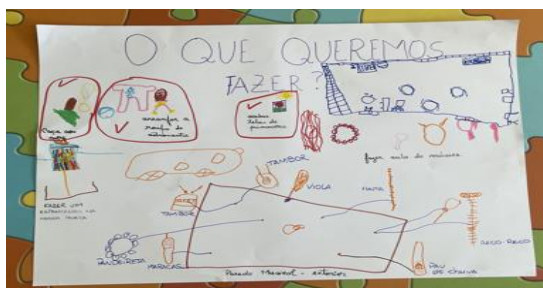


Figura 16: Planificação das crianças da sala verde.

No polyvalente havia umas paletes, e um dia enquanto passávamos por lá para ir para o refetório uma das crianças disse: “Podíamos usar aquele palco para colocar os nossos instrumentos”. Assim, estas paletes serviram como base para colocarmos os instrumentos não convencionais construídos. Na opinião da mestrandia a Educação Musical desempenhou um papel significativo no desenvolvimento das crianças, uma vez que permitiu expressarem-se de forma não verbal, utilizando as suas emoções para comunicar as suas ideias (Silva, 2008). A música proporcionou um meio de interação e colaboração, quando cantaram e tocaram os instrumentos não convencionais que construíram, aprenderam uns com os outros, aprenderam a ouvir os outros, a respeitar sempre as ideias de cada um. A motricidade também foi estimulada, não só quando se moviam ao ritmo da música, desenvolvendo a coordenação motora, equilíbrio, consciência espacial, como na própria construção da nova área quando utilizaram pregos e martelos para fixarem os instrumentos às paletes (Figura 17), oferecendo-lhes desta forma experiências de aprendizagem ativas e motivadoras (Hohmann & Weikart, 2007). As

construções preconizam uma “experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades na criança”, ao criar e transformar a criança expressa (Figura 18) as suas “representações mentais, além de manipular objetos” (Kishimoto, 2000, p.40).



Figura 17: Criança a pregar alguns instrumentos na palete.



Figura 18: Criação de instrumentos musicais

Este projeto (Figura 19) foi movido por vários momentos de reflexão, dando tempo a cada criança para refletir acerca do que realizaram, em relação ao que mais gostaram, o que descobriram, o que aprenderam, no fundo tiveram oportunidade de avaliar durante e após todo o processo educativo, com um olhar crítico sobre todo o projeto, expondo intenções, decisões e pensamentos.



Figura 19: Ilha do Som

Para além deste projeto foi desenvolvido na sala verde o projeto “Bichinhos na palma da mão”, isto porque foi sempre privilegiado o espaço exterior como um espaço de destaque para ambos os projetos. A par do projeto “A ilha do som”, de forma intencional começámos a promover atividades pedagógicas na horta, uma vez que corroborando com a ideia de Neto (2020, p.139), as crianças devem “passar de pequenos prisioneiros na sala de aulas a pequenos exploradores, na procura do conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza)”. Sempre que as atividades se realizavam no exterior era visível a alegria, o prazer, o entusiasmo, fascínio, excitação que transmitiam, e que segundo Lopes da Silva et. al (2017, p.27) o exterior “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”.

Os animais que se escondiam atrás das pedras, das folhas, nos céus, despertavam grande interesse às crianças. Por vezes, para além do fascínio, entusiasmo e curiosidade, revelavam algum receio. Para os apoiar nestas descobertas, começámos por fotografar os animais que encontrávamos na nossa horta, não só para os sensibilizar no respeito pela natureza, mas também para alargar a visão das crianças sobre o que as rodeia, apoiando-as sempre nas suas descobertas. As fotos que as crianças iam tirando, iam sendo colocadas na nossa sala, na área das ciências, perto dos bichos-da-seda que a educadora cooperante tinha oferecido para a sala, e passou a ser uma tarefa diária, cuidar daqueles bichinhos. Demorou pouco tempo para que o entusiasmo pelos bichinhos da nossa horta resultasse em trazê-los para dentro da sala. Depressa surgiram muitas questões: quais os bichinhos que moram na nossa horta? as aranhas são insetos? E os caracóis? Onde moram as formigas? O que é que as formigas comem? O que são insetos? Os bichinhos da seda vão ser ensinados a voar? Para responder a todas estas questões nasceu o projeto “Bichinhos na palma da mão”, iniciando-se assim a primeira fase da MTP, a definição do problema.

Na segunda fase do projeto, a planificação e desenvolvimento do trabalho, questionámos as crianças onde poderíamos pesquisar, e as crianças foram respondendo “No telemóvel”; “Na biblioteca temos livros sobre insetos”; “No computador”. Depois questionámos o que gostariam de fazer, “uma casa para os insetos” disse uma das crianças, “Um espantalho para os pássaros não ataquem os nossos insetos na horta” referiu outra criança, “uma casa das formigas”, “Plantar legumes na nossa horta, acho que os bichinhos vão adorar” disse outra criança. Esta segunda fase do projeto traduziu-se em aferir os conhecimentos prévios, em saber o que queriam fazer, por onde queriam começar, onde é que iam pesquisar, em que a planificação teve o envolvimento pleno das crianças.

Após estas fases iniciais de organização e preparação do projeto, iniciou-se a terceira fase do projeto, que diz respeito à execução do mesmo, na qual foram desenvolvidas atividades que permitiram que as crianças adquirissem e aprofundassem os seus conhecimentos acerca das características dos animais que encontravam na natureza, assim como o respeito e a valorização pelo meio envolvente, nomeadamente na nossa horta pedagógica, uma vez que estava em linha com os interesses manifestados, assim como pelas sugestões apresentadas pelas crianças.

Uma das primeiras atividades realizadas foram as sombras chinesas (Figura 20) através do livro “A Sinfonia dos Animais” de Dan Brown, onde foram dramatizados textos poéticos com o apoio da música clássica proposta no livro para cada animal. Os animais selecionados foram os que já tinham sido fotografados na nossa horta, os quais suscitaram interesse por parte das crianças.



Figura 20: sombras chinesas dos "Bichinhos na palma da mão"

A dinamização desta obra com as sombras chinesas teve como objetivo não só através da magia e do lúdico, perceber, valorizar e mobilizar os conhecimentos que as crianças já têm acerca destes animais, assim como promover o contacto com atividades diferenciadoras. Depois desta atividade, e em conversa em grande grupo a criança Y partilhou "a aranha neste grupo é a única que não é inseto, é um aracnídeo", outra criança disse-lhe "a aranha é um inseto", a criança Y disse-lhe "a aranha é um aracnídeo porque tem oito patas". Algumas crianças começaram a contar as patas dos outros animais, e o J. disse "os insetos só têm seis patas". As sombras permitiram que as crianças questionassem, refletissem, enquanto debatiam as suas curiosidades interagindo entre si, brincando e explorando no tapete da sala. Todas as contribuições e aprendizagens foram registadas por elas numa cartolina com recurso a desenhos, e onde outras crianças quiserem escrever o nome dos animais, que posteriormente foi colocado na área da ciência. Nesta atividade coube à díade aproveitar a curiosidade das crianças, estimulando-as e orientando-as a dar resposta às questões levantadas, "encorajando-as a construir as suas teorias acerca do mundo que as rodeia" (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). As sombras chinesas foram uma forma mágica e envolvente que despertou a curiosidade e a imaginação, levando à transformação do conhecimento de cada criança envolvida no processo. Durante a atividade realizada foi garantido o desenvolvimento da dimensão interdisciplinar e integradora, com a articulação das diferentes áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita as crianças compreenderam a função do uso da escrita, reconhecendo as suas letras, assim como o sentido direcional da escrita. Por outro lado, realizaram o jogo silábico (Figura 21) dos copos dos "Bichinhos na palma da mão", que permitiu desenvolver a consciência fonológica, assim como a ampliação de vocabulário, em grupo as crianças com a divisão das sílabas exploraram a estrutura das palavras, descobrindo novas combinações de sons e sílabas. A área da Formação Pessoal e Social, evidenciou-se na interação e colaboração entre as crianças, tanto na tomada de decisão individual como em grupo, assim como no respeito e valorização da opinião e das partilhas das crianças. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram a oportunidade de criar

as suas sombras chinesas, desenvolvendo a motricidade fina ao recortar, desenhar e manipular o seu copo (Figura 22), onde tiveram a liberdade de inventar personagens e pequenas histórias para as representar, partilhando com o grupo as suas criações (Figura 23). Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças desenvolveram a compreensão e identificação das características dos animais. Esta abordagem interdisciplinar possibilitou uma aprendizagem ampla e integrada das crianças nas diferentes áreas de conhecimento.



Figura 21: jogo silábico

Figura 22: Copos das sombras chinesas



Figura 23: Criação de histórias com sombras

Seguidamente, e como forma de respondermos aos interesses das crianças, e às questões levantadas na MTP, emergiu a necessidade de explorarmos o exterior, embora tenha sido feito ao longo de toda a PES, havia agora a necessidade de envolver os pais neste projeto a par do que tinha acontecido no projeto anterior. Conforme referido no capítulo I e II, o apoio das famílias é fundamental para se “alcançar transformações efetivas” (Bilton et al., 2017, p.21). As famílias foram vistas sempre como parceiros no processo educativo, existindo a preocupação de escutar, integrar e respeitar as suas visões. Os espaços exteriores tiveram uma importância nos nossos projetos, sendo esta explorada nas conversas informais que a educadora mantinha com os pais, e também através da plataforma *ChildDiary*, utilizada nas partilhas com os pais. Com o apoio dos pais foi possível garantir que cada criança trouxesse equipamento adequado para as brincadeiras no exterior, é exemplo disso as galochas, assim como roupa confortável para estarmos na nossa horta.

As brincadeiras na horta (Figura 24) proporcionaram oportunidades para as crianças explorarem diferentes texturas, formas, cheiros e conhecerem as características dos bichinhos, onde a díade ia incentivando a colocarem questões, a procurarem respostas em relação ao que iam encontrando e descobrindo.



Figura 24: Exploração na horta pedagógica.

Numa das atividades “A horta dos cinco sentidos” realizada no exterior (Figura 25), foi estimulado nas crianças o desenvolvimento dos sentidos, ao observar, tocar, cheirar e provar alguns legumes que posteriormente tiveram a oportunidade de semear.



Figura 25: Atividade sensorial

Com o desenvolvimento desta atividade (Apêndice B), as crianças exploraram e descobriram o mundo ao seu redor com sentido e significado. Realizaram a comparação de sabores, cheiros e texturas, “A beterraba é a mais doce”, disse a L., “O cheiro da abóbora é parecido com o da cenoura”, referiu o J. Assim, para além de compararem os alimentos que experienciaram, também fizeram conexões com aqueles que já conheciam. As crianças observaram as diferenças nas cores, nos formatos e texturas, no que concerne à experiência com a abóbora, beterraba, rabanete e pepino, permitindo que comparassem as características dos diferentes alimentos. A experiência tátil, permitiu que as crianças sentissem a superfície áspera da abóbora e a rugosidade de um pepino, por exemplo. O cheiro dos alimentos, permitiu que as crianças associassem os cheiros a alimentos que já conheciam. Quando provaram (Figura 26), descobriram novos sabores e texturas, ampliando o seu paladar.



*Figura 26: Imersão sensorial com os legumes da horta pedagógica*

A criança com NAS não quis participar nesta experiência, e desta forma, para responder às suas necessidades, explorou a areia e a água em dois tabuleiros, numa abordagem Montessoriana, proporcionando uma atividade muito lúdica e sensorial.

Esta atividade traduziu-se num momento único, repleto de alegria, bem-estar e criatividade, uma vez que algumas crianças utilizavam a beterraba para se maquilharem, sendo notório a felicidade que transbordava das suas expressões faciais, pois não só foram promovidos os domínios sensoriais, mas também os emocionais, cognitivos e motor, numa perspetiva de desenvolvimento global da criança.

Posteriormente, as crianças realizaram uma atividade que se consubstanciou em semear (Figura 27), recorrendo a sementes dos legumes da experiência sensorial que tinham desenvolvido. As crianças foram divididas em grupos de três, e foram organizados de forma a juntar as crianças de acordo com as suas características. Nesta dinâmica existiu ajuda das crianças mais competentes em relação às mais novas ou menos capazes, proporcionando suporte e orientação adequados às crianças com menos capacidades a elevarem-se para um nível mais avançado de competência, correspondendo ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (Fino, 2001). Nesta experiência pedagógica, ressalvo o trabalho cooperativo que permitiu desenvolver a comunicação, a autonomia, a criatividade e a tomada de decisão. Para além de semearem os grupos criaram e tabuletas/etiquetas para as suas sementes.



*Figura 27: Crianças a semear.*

Promoveu-se uma articulação interdisciplinar das diferentes áreas do saber, nomeadamente no domínio da Matemática desenvolvendo-se a identificação de quantidades através das contagens das sementes, assim como o conceito de quantidade (mais e menos). No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na utilização de novo vocabulário, nas perguntas sobre as palavras novas, na comunicação e interação entre as crianças. Na área da Formação Pessoal e Social permitiu fortalecer a interação entre os pares, desenvolvendo a autonomia numa convivência democrática onde todos participaram ativamente. Na área do Conhecimento do Mundo, desenvolveram comportamentos de preocupação e respeito pelo meio ambiente. No subdomínio das Artes Visuais, nomeadamente nos desenhos que fizeram para as etiquetas de madeira para identificarem os legumes semeados, desenvolvendo capacidades expressivas e criativas a partir das suas produções (Lopes da Silva et al., 2016).

O facto de as crianças poderem acompanhar o crescimento dos legumes, permite desenvolver a responsabilidade de cada uma, onde aprendem sobre a importância de cuidar e preservar a natureza.

Durante a realização desta atividade, as crianças encontraram escaravelhos, formigas, abelhas, joaninhas. E o entusiasmo era grande sobre onde moravam as formigas. Decidimos observá-las, e as crianças iam verbalizando “esta formiga está a levar um bocado de folha para este buraco”. O fascínio das crianças por estas pequenas criaturas foi evidente. Uma das crianças pegou numa formiga, e na palma da sua mão ia mostrando aos colegas que a mesma tinha seis patas e por isso era um inseto. Para além de observarmos e tirarmos fotos, uma das crianças referiu que na nossa biblioteca estava um livro sobre insetos, e quando voltámos para a sala fomos pesquisar, uma das crianças referiu “na casa delas elas fazem buracos para guardar comida, outro para dormirem”, outra criança referiu “e também têm uma maternidade para os bebés”. Quando questionámos se elas sabiam como se chamava o local onde moravam as formigas, uma das crianças referiu “Eu sei, é no formigueiro”. As partilhas foram tão ricas que pedimos e sugerimos se eles podiam mostrar como era a casa delas (Figura 28). Em grupo, e depois de refletirem definiram que um formigueiro tem despensa, maternidade, creche, casa de banho, sala da rainha, e uma sala para organizar tarefas. Planificaram e fizeram uma planta da casa das formigas. Em seguida, pensaram como iam construir a casa das formigas e as próprias formigas. As crianças mobilizaram os conhecimentos que já tinham sobre este animal, referindo que na colónia de formigas existe uma rainha, as operárias, os soldados, não só porque pesquisaram no livro da sala, mas também porque no primeiro semestre tinham tido a oportunidade de



Por fim, passámos para a quarta fase da MTP, que é a divulgação e avaliação do projeto. Depois de uma conversa com o grupo, decidimos fazer uma exposição no exterior para as famílias e para toda a comunidade educativa, para divulgarmos as produções e evidências que resultaram das atividades pedagógicas desenvolvidas. Elaborámos um cartaz que ficou no portão da instituição cooperante, com toda a informação relativa a esta exposição, este cartaz foi enviado via email para os pais, e as crianças foram às salas da EPE e do 1.ºCEB convidar todos a participar na exposição. No decorrer da exposição foram as crianças que orgulhosamente explicaram os projetos que tinham desenvolvido, os materiais que tinham utilizado, assim como as atividades que realizaram. Conforme referido anteriormente, a educadora cooperante utilizava a plataforma *ChildDiary* para partilhar tudo com os pais, assim como os pais faziam as suas partilhas relativamente às experiências dos seus filhos. A disposição das criações das crianças, assim como as fotografias e vídeos foram organizadas pelas crianças com o apoio da d'ade. Os pais de uma das crianças tinham trazido duas caixas com grandes dimensões, e as crianças quiseram pintá-las para colocar na exposição, sendo que uma delas serviu de suporte para colocar planificações, plantas, mapas que as crianças criaram, na outra quiseram fazer uma porta e janelas e decidiram que seria o hotel dos insetos, e os insetos eram eles. Numa palete quiseram pintar duas árvores, onde os pais e eles colocavam a impressão digital e nome nas ramificações. A experiência desta exposição foi de grande alegria, emoção e entusiasmo para todos, onde as crianças partilhavam a sua dedicação e criatividade, mas foi importante observar como as crianças se sentiram valorizadas e importantes, onde se denotava o forte vínculo emocional com a família. Esta exposição permitiu aos pais celebrarem com orgulho as conquistas e os momentos de alegria dos seus filhos (Figura 31), enriquecendo o ambiente social assim como reforçou a sensação de verdadeira comunidade educativa.



*Figura 31: Famílias na divulgação dos projetos.*

Por último e partindo da exposição, realizou-se a avaliação dos projetos, ressaltando-se que a avaliação na EPE é “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). A avaliação foi feita com as crianças no

decorrer dos projetos, assim como no final. Importa referir que na exposição as crianças iam observando os seus trabalhos e verbalizando sobre as aprendizagens que tinham sido concretizadas. Esta avaliação também foi feita pelas famílias e comunidade educativa, pelos *feedbacks* que nos deram.

Em suma, as atividades desenvolvidas no âmbito dos dois projetos, partiram dos interesses e necessidades das crianças, tendo sido notável o pleno envolvimento e entusiasmo ao longo de todas as experiências pedagógicas. As crianças demonstraram sempre uma grande capacidade de problematização e reflexão, os seus comentários e intervenções enriqueceram significativamente o seu processo pedagógico, demonstrando o seu pensamento crítico e reflexivo. Privilegiámos o exterior como espaço pedagógico de excelência, com propostas pedagógicas centradas na criança, ao ar livre, onde estas puderam brincar muito e livremente (Neto, 2020).

A PES na EPE proporcionou à mestranda a oportunidade integrar conteúdos, estratégias, conceções teórico-metodológicas, assim como criar interações com os diferentes agentes educativos, que contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional em constante evolução, e que será moldada ao longo da vida na experiência pessoal e profissional.

## **METAREFLEXÃO**

Neste último tópico do relatório será apresentada uma análise reflexiva e transversal no que respeita ao percurso desenvolvido ao longo da PES na EPE e no 1.ºCEB. Conforme referido ao longo do relatório pela mestranda foi importante compreender ao longo da PES a relevância de o educador-professor adotar práticas pedagógicas reflexivas, numa perspetiva ética, crítica e indagadora, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional. Tanto a PES como o relatório de estágio possibilitaram à mestranda ter a oportunidade de refletir e avaliar a sua prática educativa, enquanto futura docente.

Tendo em consideração os objetivos estabelecidos na Prática Educativa Supervisionada, que incluem a mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, sociais, culturais e de investigação na prática educativa, bem como a construção de atitude profissional ética, deontológica, reflexiva e investigativa, é possível afirmar que os objetivos foram alcançados pela mestranda, na medida em que estas conceções foram desenvolvidas na ação educativa. Esta metodologia permitiu responder, durante o processo de formação, aos desafios e dúvidas, numa análise e reflexão contínua, uma vez que o educador-professor que investiga tem “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6). Assim, foi possível para a mestranda compreender, de forma mais profunda, o ambiente educativo, através de ciclos alternados de observação, planificação, ação e reflexão, onde as experiências pedagógicas foram desenvolvidas tendo em consideração e respeito pelos interesses e necessidades das crianças. A articulação entre a teoria e a prática desempenhou um papel fulcral no desenvolvimento da mestranda, uma vez que lhe possibilitou adotar um perfil de investigadora na sua prática educativa.

A mestranda entende que, por meio do processo reflexivo desenvolvido no decorrer da PES, foi adquirindo competências que a capacitam para o exercício futuro da docência, tanto no que concerne ao rigor científico e pedagógico na prática, assim como na adoção de uma postura profissional com rigor, compromisso e ética. A capacitação da mestranda para o perfil duplo de docência permite dotá-la de características necessárias para contribuir para o desenvolvimento pleno de cada criança, possibilitando adquirir um compromisso pessoal e profissional onde se ambiciona oferecer às crianças bases sólidas para se tornarem cidadãos realizados e mais bem preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. A mestranda reconhece que o mundo está em constante mudança e atualização, e por isso é imprescindível que a formação contínua seja tida em consideração ao longo da vida. O desenvolvimento profissional é um processo ininterrupto, onde os docentes têm a oportunidade de evoluir face aos desafios que a própria sociedade oferece, possibilitando adquirir à mestranda novos conhecimentos para se adaptar às

transformações educacionais e às necessidades das crianças, dispondo de novas oportunidades de aprendizagem para o crescimento profissional ao longo da carreira de docente.

Foi igualmente importante o trabalho colaborativo realizado ao longo da formação, destacando a relevância das reuniões de reflexão antes e depois da prática pedagógica, onde existiu um envolvimento das supervisoras institucionais, da educadora e professora cooperante, do par pedagógico, que se traduziu em momentos construtores de aprendizagens significativas para a mestranda. Assim, todo este processo colaborativo representou espaços de diálogo que garantiram partilha de experiências, construção conjunta de estratégias e troca de saberes entre os diferentes agentes educativos, que permitiram à mestranda consolidar os conhecimentos teóricos e a sua aplicação na ação, onde a coconstrução de saberes foi facilitadora do enriquecimento da formação da mestranda de forma mais abrangente e sólida.

Esta formação possibilitou o desenvolvimento da mestranda na construção dos saberes profissionais que se consubstanciaram na mobilização dos saberes pedagógicos, didáticos, científicos, culturais e de investigação na prática educativa que permitiram planificar, agir, e avaliar a ação educativa numa perspetiva investigativa, reflexiva e de inclusão. Para além disso, permitiu a edificação de princípios e valores como a solidariedade, autonomia, responsabilidade, autorregulação, numa perspetiva democrática, permitindo uma maior consciência no que concerne à ética e deontologia profissional (Caetano & Silva, 2009).

Ao longo da PES, um dos desafios que surgiu à mestranda esteve em linha com a construção de práticas que promovessem sempre o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, sendo que este desafio exigiu sempre uma reflexão profunda, uma vez que é fundamental encontrar estratégias que coloquem a criança no centro das decisões pedagógicas, reconhecendo e valorizando a sua capacidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem. A criança foi sempre vista como a protagonista, sendo-lhe oferecida a oportunidade de explorar, questionar, experimentar e ser ouvida, num ambiente propício ao desenvolvimento das suas capacidades, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos, democráticos, criativos, capazes de tomar decisões, resolver problemas, de questionar e transformar o mundo ao seu redor. Assim, a mestranda considerou sempre nas suas planificações no decurso da PES os conhecimentos prévios, os interesses e necessidades de cada criança, permitindo a cada uma elevar-se para uma zona de conhecimento mais alto, garantindo o respeito por cada uma, na medida em que cada criança tem direito ao seu desenvolvimento tendo em conta os seus conhecimentos, ritmos e características distintas inerentes a cada uma.

Em conclusão, a construção da identidade docente não é separada dos valores individuais de cada pessoa, nem da forma como cada um constrói a sua história, nem das experiências que cada um vive ao longo da sua formação. A identidade docente é fortemente influenciada pelas

crenças, valores e princípios de cada indivíduo que moldam a sua visão do mundo. Portanto, reconhecer a complexidade da construção da identidade docente é fundamental para valorizar a singularidade de cada educador-professor, sendo que a mesma está em constante transformação, e é moldada pelas experiências, valores e trajetórias individuais. A formação e a prática educativa são oportunidades de explorar, refletir e reconstruir essa identidade, permitindo aos educadores-professores um maior comprometimento com a educação. Este é o final da primeira etapa formativa, mas o que se pretende é que a formação seja contínua ao longo da vida para que exista uma atualização dos saberes metodológicos, científicos e sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Albuquerque, C. P., Ferreira, J. S., Brites, G. (2016). Educação Holística para o Empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (67) 1033-1056. [https://www.academia.edu/78736161/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_hol%C3%ADstica\\_para\\_o\\_empreendedorismo\\_uma\\_estrat%C3%A9gia\\_de\\_desenvolvimento\\_integral\\_de\\_cidadania\\_e\\_coopera%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/78736161/Educa%C3%A7%C3%A3o_hol%C3%ADstica_para_o_empreendedorismo_uma_estrat%C3%A9gia_de_desenvolvimento_integral_de_cidadania_e_coopera%C3%A7%C3%A3o)
- Alcantara, E. F. S. (2020). Rotação por Estações de Aprendizagem. In Elisa, F. S. Alcantara (Org). *Inovação e Renovação Acadêmica: Guia prático de utilização de Metodologias Ativas*, 15-18.
- Amaral, M., Moreira, M., Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Batista, M., L & Cunha, P, M., V. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revistas Unasp*, 2(1), 60-70.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In I. Barca (Org). *Para uma Educação Holística de Qualidade. Actas das IV jornadas internacionais de educação histórica*, 131-144.
- Bilton, H., Bento, G., Dias, G. (2017). *Brincar Ao Ar Livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora
- Borba, F.I.M.O., & Goi, M.E.J. (2021). Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar ciências. *Research, Society and development*, 10 (1), 2525-3409.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24, pp. 7-34.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60.
- Canário, R. (1992). *O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local*. In R. Canário (org.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, G. S., & de Freitas, M. I. V. (2010). *Organização do Ensino do Estudo do Meio*. 2010. *Metodologia de Estudo do Meio*. Plural Editores

- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., Vieira, S. (2009). INVESTIGAÇÃO - AÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455- 479. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%ca3o\\_Ac%ca3oa7%ca3oa3o\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%ca3o_Ac%ca3oa7%ca3oa3o_Metodologias.PDF)
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W., Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Falcão, F., Ribeiro, M. A., Machado, S., Félix, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita*. Oficina do Livro.
- Férias, R. & Ribeiro, C. (2019). A influência da Música na aprendizagem da História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. Livro de Atas do VI Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos, 75-88. [file:///C:/Users/sofia/Downloads/A\\_influencia\\_da\\_Musica\\_na\\_aprendizagem\\_d%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sofia/Downloads/A_influencia_da_Musica_na_aprendizagem_d%20(1).pdf)
- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. in *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico*. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & Tejedor, F., 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, 429-439. Instituto Politécnico de Bragança. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART\\_FloresPaula\\_2011.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf)
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender A Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico Do Movimento da Escola Moderna*. 3.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. (2012) *Investigação-Ação: Uma Metodologia para a Prática e Reflexão Docente*. *Revista Onis Ciência*, 2, 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

- Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2015). Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes. Edições Sílabo, Lda.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos-Uma investigação praxeológica*. Porto Editora
- Formosinho, J. & Machado, J. (2018). Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Mediações*, revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 6, 5-29.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. (2ª edição). Instituto Piaget.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Ganda, D.R., & Boruchovitch, E. (2018). A Autorregulação da Aprendizagem: Principais Conceitos e Modelos Teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-81. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>
- Gomes, L. & Madeira, R. (2017). Os dizeres e (a)fazeres das crianças: entre brincar e trabalhar. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, R. Madeira (Org.). *Brincar e Aprender na Infância*. 1ª Edição, 99-121. Porto Editora.
- Guerreiro, C. & Sousa, M. (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino- aprendizagem. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds.) *1º Encontro Internacional de Formação na Docência (/NCTE): Livro de atas* (pp. 263-270). Instituto Politécnico de Bragança.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- IFLA. (2016). Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares. Comité Profissional da IFLA. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>
- Jonnaert, P. (2002). *Competências e Socioconstrutivismo. Um quadro Teórico*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2000). O Jogo e a Educação Infantil. In T. M. Kishimoto (Org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8ª Edição, pp.13-43. Cortez Editora.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares- Educação Unisinos, 16 (1) 87-92.
- Lima, V. V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 21 (61), 421-434.

- Lobrot, M. (1992). *Para que Serve a Escola?* Edições Terramar.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor. (2ª Edição).* Pactor Editores.
- Lopes, J. P., Silva, H. S. & Dominguez, C. (2020). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, M. M. Nascimento (Coord). *Educar para o Pensamento Crítico Na Sala de Aula. 2ª Edição*, pp. 191-220. Pactor Edições.
- Machado, J. (2016). Organização escolar e pedagogia. *Revista do centro de Formação Francisco de Holanda, ELO 14*, 111-114.
- Marchão, A. (2012). No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico. Edições Colibri.
- Marques, I. A. (2019). *A Brincar Também Se Educa.* Manuscrito.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 43-46. file:///C:/Users/sofia/Downloads/2260-Art%C3%ADculo-10502-1-10-20171214%20(1).pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação.* Porto Editora.
- Mendonça, A. (2011). Evolução da política educativa em Portugal. <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>
- Miguéns, M. (2008). A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas: actas/seminário. In Conselho Nacional de Educação (Org.), 7-169. file:///C:/Users/sofia/OneDrive/Desktop/a-escola-face-a-diversidade.pdf
- Montessori, M. (1971). *A Mente da Criança.* Colecção Psicologia e Pedagogia. Portugália Editora.
- Morais, A.M., Neves, I.P., Ferreira, S. (2014). *Currículos, Manuais Escolares e Práticas Pedagógicas-Estudo de processos de estabilidade e mudança no sistema educativo.* Edições Sílabo.
- Morais, T., Lopes, J. P., Silva, H. S. (2020). Construir, analisar e avaliar argumentos: Contributos para o desenvolvimento do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, M. M. Nascimento (Coord). *Educar para o Pensamento Crítico Na Sala de Aula. 2ª Edição*, pp. 65-100. Pactor Edições.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, 57-72.
- Moreira, M. A. (2012). O que é afinal a aprendizagem significativa? Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação Em Ensino de Ciências Naturais. Instituto da Física. Universidade Federal de Mato Grosso. <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

- Moreira, S. (2019). Cooperar para o Sucesso Com Autonomia e Flexibilidade Curricular. Pactor
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: "Quebrar" a rotina*. Instituto Piaget. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24091>
- Niza, S. (2012). Sérgio Niza. escritos sobre educação. Tinta-da-china.
- Nóvoa, A. (1995). A "Educação Nacional" (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica. In A. Escolano & R. Fernandes (Edits.) *Los caminos hacia la modernidade educativa en Espana y Portugal (1800-1975)* (pp. 175-203) Fundación Rei Afonso Henriques.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar*. Instituto Anísio Teixeira. EGBA.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Destacável da Revista NOESIS*, 77, 15-17.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o Direito de Participação. *Revista Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93. [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5957/1/2004\\_22%281%29\\_81.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5957/1/2004_22%281%29_81.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro*, pp. 13-36. Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F.F., Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (4ªed.)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil*. Um caminho para a transformação. Penso
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM
- Pacheco, J. (2019). *Inovação Educacional: Obstáculos e Possibilidades*. Edições Mahatma.
- Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação – Escola, Justiça Social e Participação*. Porto Editora.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinsk, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>

- Pereira, M. (2013). A escola portuguesa ao serviço do estado novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo. *Da Investigação às práticas*, 4(1), 63 - 85.
- Pina, A., Guimarães, D., Guedes, M. (2022). Escape Room: Contextualização e potencial educativo. In A. Pina, D. Guimarães, M. Guedes (Org.). *Escape Room Educativo Desenvolvimento das Competências Digitais*. Organização Nacional de Apoio e Twinning/ Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/ Direção-Geral da Educação, 9-12.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. 2ª Edição. Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens (4.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadro-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas Soluções com TIC: boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia Valcarcer e F. Tejedor (Ed.). *I Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* - (pp. 429-439). Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.
- Quadros-Flores, P. (2016). A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região do Porto. *Novas Edições Académicas*.
- Ribeiro, D., Moreira, M. A., Amaral, M. J. (1996). O Papel do Supervisor No Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 89-122. Porto Editora.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). *Diários Colaborativos de Formação: A CO-CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS PELA PLURALIDADE DE SENTIDOS*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadro-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.) *III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de atas* (pp.324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, E. & Felizardo, S.A. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. In *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 6, 70-75.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & M. Alves(coords.). *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica do Porto.
- Rosa, M. & Trindade, A. R. (2020). Educação Inclusiva – percursos normativos e (des)continuidades conceituais. In C. Luísa, M. L. Borges (Coord), *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática*, 25-42. Papa-Letras.
- Santos, I. L. (2021). Escape Room Educativo: Uma estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem. *Revista EducaOnline*, 15, 134-152.
- Sarmiento, T., Ferreira, F.I., Silva, P., Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Colecção Infância. Porto Editora.
- Saul, A. M. (1992). A Construção do Currículo na Teoria e Prática de Paulo Freire. In M.W. Apple, A. Nóvoa (Org.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, 151-166. Porto Editora.
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V.F. & Zarth, E. L. F. (2019). Fases de Desenvolvimento Humano Segundo Jean Piaget. VI Congresso Nacional de Educação. Conedu. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV1\\_27\\_MD1\\_SA9\\_ID4743\\_27092019225225.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV1_27_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf)
- Silva, J. M., Dantas, C. R. S., Rocha, A. M., Benício, R. M. A., Santos, J. E. G., Brito, C.M. (2021). Ensino Por Descoberta Por Meio da Abordagem Lúdica, Criativa e Integrativa para o Processo do Conhecimento Matemático. In E. A. Catapan (Org.), *Aspetos Conceituais Voltados para a Educação*, 6, 134-147. Brazilian Journals Editora.
- Silva, L. L. F. (2008). Music Education in Portugal. *Revista Eletrónica de LEEME*, 21, 29-72.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). *Brincar e Aprender na Infância: O brincar na infância é um assunto sério*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, pp. 141-156.
- Torres, A.C., Mouraz, A., Monteiro, A. (2022). Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos. *Revista Portuguesa de Educação*, 35 (1), 405-427.
- Tuckman, B., W. (1999). *Manual de investigação em educação*. 4.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). Trabalho por Projectos na educação de infância. In T. Vasconcelos (Coord.), *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar*

metodologias (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente. Conedu- VII Congresso Nacional de Educação. Editora Realize.

Wermeier, C. A. & Facchini, L. (2016). Consciência Fonológica e Atividades Metalinguísticas: a produção do conhecimento na alfabetização. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, 4 (2), 88-98.

[https://www.academia.edu/96684460/Consci%C3%Aancia\\_fonol%C3%B3gica\\_e\\_atividades\\_metalingu%C3%A1sticas](https://www.academia.edu/96684460/Consci%C3%Aancia_fonol%C3%B3gica_e_atividades_metalingu%C3%A1sticas)

Yunes, M. A. M. & Juliano, M. C. (2010). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e as suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*, 37, 347-379. [file:///C:/Users/sofia/Downloads/abioecologiadodesenvolvimentohumano%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sofia/Downloads/abioecologiadodesenvolvimentohumano%20(1).pdf)

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Asa Editores.

Zeltserman, B., Dubina, M., Dragile, M., Pekarskaia, M., Maluhina, I., Baltina, I. (2022). A Educação Desenvolvidora Holística no nível pré-Escolar: peculiaridades do Centro Pedagógico “Experimental”. *Obutchénie, Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 6, 875-915.

Zenhas, A. (2022). *A Integração Escolar das Crianças na Transição de Ciclo*. *Psicosoma*.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS

### DOCUMENTOS

- Comissão Europeia (2017). Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura. Cimeira de Gotemburgo. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=ES>
- Constituição da República Portuguesa, 1976. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Declaração dos Direitos da Criança (1959). Assembleia Geral das Nações Unidas. Diário da República Eletrónico. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- Decreto-Lei nº 379/97, de 27 de dezembro - Aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respeetivo Equipamento e Superfícies de Impacte. Diário da República nº 298/1997, Série I-A de 1997-12-27 (Nº 379 de 1997-12-27), 6804 – 6811.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 - 1 Série -A-5569-5572. Ministério da Educação e Ciência. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, nº 92/2014 –1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014, Série I de 2014-12-12. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e primeira alteração ao Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, determinado a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar inglês no 1º Ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.
- Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. Diário da República nº 65/2016, 1ª Série- 1123.1127. Educação. Lisboa. Terceira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, 1ª Série-2918-2928. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, 1ª Série-2928-2943. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, Serie I*. Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República nº 128/2017, 2ª Série-13881-13890. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho nº 8209/2021, de 19 de agosto. Diário da República nº 161/2021, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais da Componente do Currículo/Disciplina de Matemática dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – 1ª Série, Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/1977, de 1 de fevereiro. Diário da República nº 26/1977- 1ª Série - 3067-3081. Assembleia da República. Criação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República nº 165/2006, Série I de 2006-08-28. Assembleia da República. Lisboa. Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

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

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

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

Unesco (2022). Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um Novo Contrato Social para a Educação. Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação.

# ANEXOS

## Anexo A – Matriz de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico



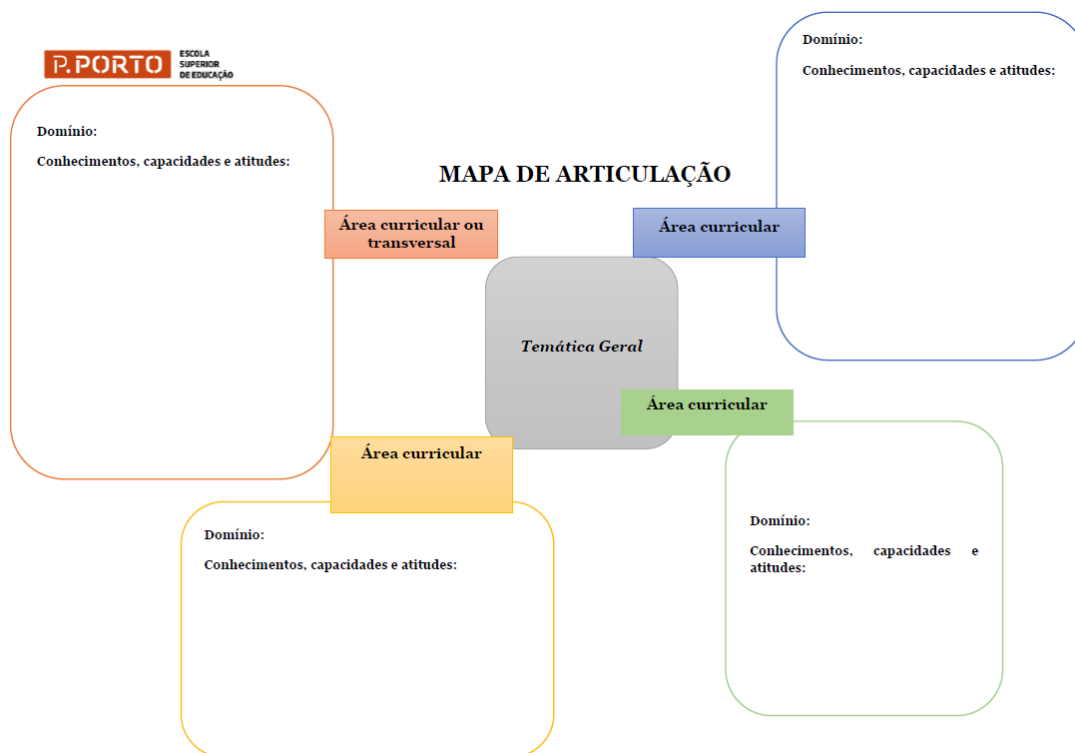
Instituição cooperante:	Data:
Orientadora cooperante:	Ano e turma:
Diade:	

Contextualização:

Objetivos principais da aula:

Conhecimentos Prévios necessários:

Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar



Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
Avaliação				

## Anexo B – Matriz de Planificação de Educação Pré-Escolar



PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 20 a 24 de março 2023					
Necessidades de aprendizagem evidenciadas:  Interesses evidenciados: Aprendizagens evidenciadas:	Instituição: Sala:		Equipa educativa: Terapeuta da Fala: Educadora: Estagiários/os:		
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:				
Manhã	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Almoço				
Tarde					
Decisões pedagógicas:  Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:  Organização do espaço:  Organização dos materiais:  Organização do grupo:  Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:					

## Anexo C – Matriz da Narrativa Colaborativa

### Narrativa Colaborativa

Episódio de observação:

Data:

Estagiária observadora	Estagiária observada	Orientadora cooperante

Referências

## Anexo D – Matriz do Guião de Pré-Observação

## GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante:  
Orientadora Cooperante: Sala:  
Dia de:  
Data da observação:

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Atividade pedagógica

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? **Fundamente.**

**Materiais:**

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

O que acha relevante ser observado nesta atividade? **Justifique.**

Referências Bibliográficas

# APÊNDICES

## Apêndice A – Planificação 1.º CEB



Instituição cooperante: Escola Básica da Junqueira	Data: 8 e 9 de novembro de 2022
Orientadora cooperante: Alzira Mendes	Ano e turma: 4º ano – JUN1
Diade: Sara Matias e Sofia Henriques	

### “Á procura dos ângulos... até quando a terra treme”

#### Contextualização:

A presente Unidade de Aprendizagem (UA) está desenhada para dois dias, para uma turma do 4.º ano de escolaridade, composta por 21 alunos. Integra-se no projeto “Mundial sem Fronteiras”, projeto este que tem como principais objetivos, consciencializar para a igualdade género, fomentar o interesse e respeito por outras culturas, estimular para a participação democrática e papel ativo na escola e na sociedade e promover um conjunto de atitudes e valores de mitigação ao preconceito, à discriminação e à intolerância. Assim, a UA tem como propósito desenvolver as noções de sismos, de ângulos, mais?. Tendo por base os interesses e dificuldades das crianças as estratégias e recursos selecionados pretendem facilitar a compreensão da temática, no que diz respeito a conteúdos das áreas do Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões. Além do mais são desenvolvidas competências no âmbito das TIC, além de estimular capacidades e atitudes inerentes ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

A turma é empenhada, curiosa e participativa em todas as práticas educativas. São alunos cooperantes e colaborativos, demonstrando interesse por aprender, empenho e motivação na construção das suas aprendizagens. A turma demonstra interesse no desenvolvimento de trabalho em grupo, revelando entreajuda, generosidade e afeto uns pelos outros. Uma das maiores dificuldades tem que ver com o facto de, nas suas intervenções, nem sempre colocarem o dedo no ar, e muitas vezes acabando por não respeitar a vez do outro.

Para a Unidade de Aprendizagem “Á procura dos ângulos... até quando a terra treme” foi considerada a metodologia *team-based learning*: *aprendizagem por equipas*.



#### Objetivos principais da aula:

- Saber que em alguns países a emancipação da mulher e a sua libertação no que respeita a preconceitos e opressão é ainda hoje uma realidade;
- Usar a escrita para redigir textos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar e defender a sua opinião pessoal;
- Reconhecer e identificar alguns fenómenos naturais;
- Apresentar regras de segurança em caso de sismos;
- Identificar e classificar ângulos;
- Desenvolver o pensamento crítico e criativo;
- Trabalhar com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais.

#### Conhecimentos Prévios necessários:

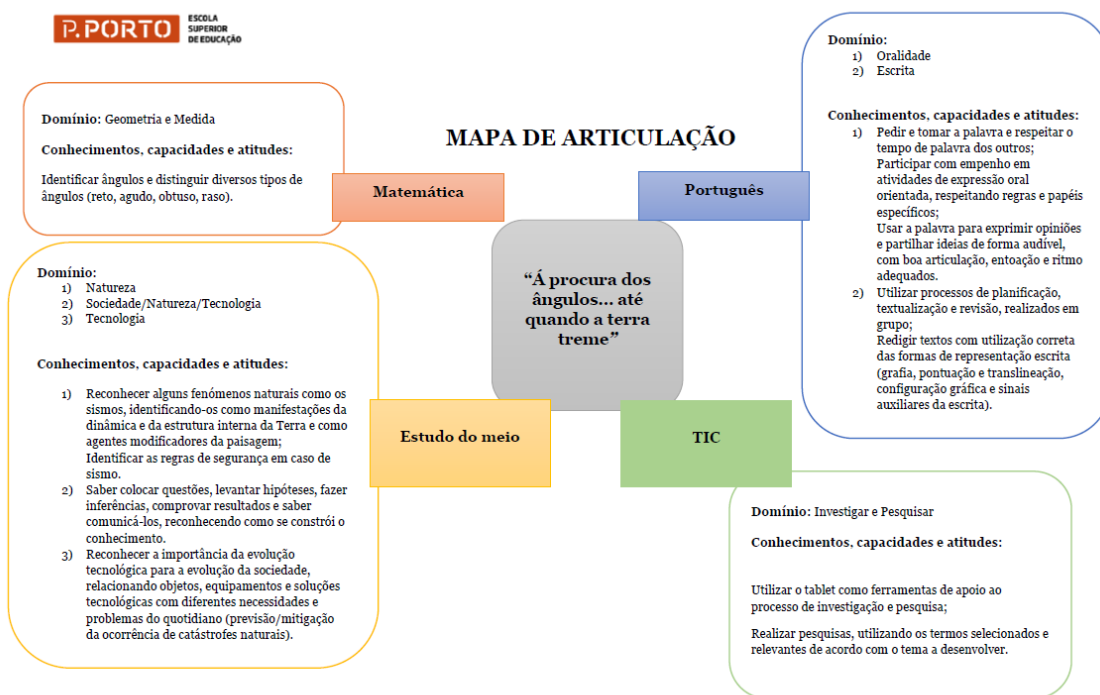
- Compreensão do conceito de ângulo e capacidade de identificação de diversos ângulos (retos, rasos, agudos, obtusos e giros);
- Reconhecimento de algumas figuras geométricas;
- Identificação dos sismos como uma catástrofe natural;
- Utilização de regras da redação, utilização de sinais de pontuação, regras de ortografia para a construção de textos.

#### Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar

As dificuldades esperadas poderão surgir no momento da revisão dos ângulos, no qual os alunos terão de relembrar os conteúdos trabalhados no ano anterior. No sentido de resolver esta situação, a professora estagiária poderá realizar uma revisão do conceito de ângulo assim como os seus diferentes tipos. A proposta relativa à pesquisa orientada também poderá suscitar dúvidas, por este motivo foi realizado um guião de orientação para os alunos. Por fim, o trabalho em grupos de três e quatro elementos poderiam não estar equilibrados pelo que irão ser estrategicamente escolhidos pelas professoras estagiárias.

Outra dificuldade surge na gestão da turma durante a realização do *escape room*, os alunos provavelmente estarão entusiasmados com esta atividade no entanto é necessário arranjar estratégias para manter o foco dos alunos. Algumas pistas e todos os desafios do *escape room* devem ser corrigidos em grande grupo por isso a atenção dos alunos está dividida entre a própria equipa e o quadro interativo sempre que necessário. Duas estratégias que tornarão esta gestão mais fácil são o estabelecimento de regras claras no quadro e cronometração do tempo.

A turma tem uma aluna que tem elevado grau de absentismo escolar e que beneficia de medidas universais seletivas, de acordo com o DL 54/2018, uma vez que os seus conhecimentos ainda se encontram num nível de aprendizagem equivalente ao primeiro ano de escolaridade. Deste modo, existe a necessidade de fazer uma adaptação no que concerne ao desenvolvimento da prática pedagógica.



Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
10 minutos	<b>Português</b>	Rotina de entrada: Os alunos entram na sala, sentam-se nos respetivos lugares e escrevem o sumário.		
20 minutos	<b>Oralidade</b> Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros; Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos; Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	<b>Desafio inicial:</b>  - O aluno, em grande grupo, escuta a leitura da notícia "Sismos são causados pela forma como as mulheres se vestem", notícias ao minuto, projetada no quadro. Esta notícia foi adaptada, e é exibida aos alunos através da utilização do PowerPoint.  - O aluno, em grande grupo, é questionado sobre a veracidade do conteúdo da notícia e convidado a partilhar a sua opinião em relação à mesma, através das seguintes questões orientadoras: o Na vossa opinião, acreditam, à semelhança deste líder religioso, que os sismos são causados pelas mulheres? o Porque é que esta notícia refere que a forma como as mulheres se vestem pode provocar sismos?	Notícia: "Sismos são causados pela forma como as mulheres se vestem", notícias ao minuto; <a href="https://www.noticiasao minuto.com/mundo/387011/sismos-sao-causados-pela-forma-como-as-mulheres-se-vestem">https://www.noticiasao minuto.com/mundo/387011/sismos-sao-causados-pela-forma-como-as-mulheres-se-vestem</a>	Informação e Comunicação (B)
	<b>Estudo do Meio</b>			
	<b>Natureza</b> Reconhecer alguns fenómenos naturais como os sismos, identificando-os como	- Em grande grupo, o aluno reflete ainda sobre a notícia através das seguintes questões orientadoras: o Um sismo corresponde a quê? Algo do foro religioso ou científico?		Pensamento crítico e pensamento criativo (D)

10 minutos	manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra e como agentes modificadores da paisagem; Identificar as regras de segurança em caso de sismo.	o Caberá a um líder religioso a função de dizer como é que os sismos funcionam? Então a quem? o Aham que os sismos ocorrem da forma como este líder religioso nos relata? o Então, como é que os sismos ocorrem?		
20 minutos	<b>Sociedade/Natureza/Tecnologia</b>  Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.	<b>Como é que os sismos ocorrem?</b> <b>Desenvolvimento das estratégias:</b>  - O aluno, em grande grupo, realiza uma chuva de ideias no quadro como resposta à pergunta lançada anteriormente.  - O aluno, em grande grupo, visualiza o vídeo do Tinoni sobre os sismos. O vídeo vai sendo interrompido e o aluno, em grande grupo discute as ideias observadas, esquematizando às vezes no quadro. O aluno irá abordar conceitos como: Tremor de terra, terramoto, sismos, placas tectónicas, abalos, réplicas, sismógrafo, sismologia, sismólogo, prevenção de sismos, zonas de maior risco sísmico em Portugal, tsunamis, maremotos, maiores terramotos em Portugal, plano de emergência; o que fazer antes, durante e depois de um sismo; kit de emergência.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SKyXi5HJBYE">https://www.youtube.com/watch?v=SKyXi5HJBYE</a>	Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)
30 minutos		- O aluno, em grande grupo, vai respondendo a várias afirmações, que envolvem as regras de segurança que devemos adotar se estivermos em casa ou num edifício ou na rua.  <b>Se estiveres dentro de casa ou edifício:</b>	6 semáforos (1 para cada grupo).	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deves utilizar as escadas ou elevador.</li> <li>- Deves manter-te afastado das janelas, espelhos e chaminés.</li> <li>- Para te protegeres, deves utilizar o vão de uma porta interior.</li> <li>- Deve ir para debaixo de uma cama ou um canto da sala.</li> <li>- Deves proteger-te debaixo de uma mesa.</li> <li>- (...)</li> </ul> <p><u>Se estiveres na rua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deves ir para casa.</li> <li>- Deves dirigir-te para um local aberto com calma e serenidade.</li> <li>- Deves ficar afastado de edifícios velhos, altos ou postos de eletricidade.</li> <li>- É correto procurares aproximar-te de muros.</li> </ul> <p>- O aluno, agrupa-se em quatro grupos de três elementos e dois grupos de quatro elementos, escolhidos estrategicamente. Procurámos juntar os alunos mais extrovertidos com os mais introvertidos.</p> <p>O aluno, em grupo, vai responder se é verdadeiro ou falso, às questões anteriores. Vai ser distribuído pelos grupos o jogo do semáforo, onde cada grupo tem uma placa verde, vermelha e amarela. O aluno, em trabalho de grupo, deve levantar a placa verde caso concorde com a afirmação; deve levantar a placa vermelha se a afirmação for falsa; e se não souber a resposta levanta a placa amarela.</p> <p>- O aluno, em grupo, escreve uma lista sobre os materiais que devem existir num kit de sismo. As listas serão</p>	Folhas de linhas.	
--	--	---	-------------------	--

30 minutos	<b>Matemática</b>	discutidas de modo a criar uma lista geral que será depois utilizada por todos.	Material de escrita.	
15 minutos	<b>Geometria e Medida</b> Identificar ângulos e distinguir diversos tipos de ângulos (reto, agudo, obtuso, raso).	- O aluno, em grande grupo, relembra distinguindo as retas, as semirretas e os segmentos de reta. Em seguida, relaciona os diferentes tipos de retas com os ângulos.	Relógio de plástico.	Raciocínio e Resolução de problemas (C)
15 minutos		- O aluno, em grande grupo, utiliza um relógio de plástico e os próprios braços para relembrar as diferentes amplitudes dos ângulos. A turma relembra o conceito de amplitude, grau, transferidor e vértice do ângulo.		
60 minutos	<b>Estudo do Meio</b> <b>Tecnologia</b> Reconhecer a importância da evolução tecnológica para a evolução da sociedade, relacionando objetos, equipamentos e soluções tecnológicas com diferentes necessidades e problemas do quotidiano (previsão/mitigação da ocorrência de catástrofes naturais).	- O aluno encontra ângulos em figuras geométricas e relembra o conceito de ângulos reto, agudo e obtuso. Posteriormente, o conceito de ângulos nulo, raso e giro.  - O aluno, em trabalho de grupo, constrói um medidor de ângulos com duas tiras de cartão e uma tacha. O aluno, em grupo, e com o auxílio do medidor de ângulos, vai procurar ângulos na sala, tendo para isso o apoio de um guião. Sempre que encontrarem um ângulo, devem registar no caderno e identificá-lo.  <b>Dos Sismos para as tempestades...</b>  - O aluno, em grande grupo, reflete sobre outros fenómenos naturais que podem ocorrer, até chegar às tempestades. Neste livro há uma grande tempestade...  - O aluno, em grande grupo, escuta a dramatização do conto "A Princesa e a Ervilha" de Hans Christian Andersen.	40 tiras de cartão de duas cores diferentes. 20 tachas. Tesoura. Pioneses.  <i>A Princesa e a Ervilha</i> , Hans Christian Andersen	Saber científico, técnico e tecnológico (I)

5 minutos		<p>- O aluno, em grande grupo, observa e analisa os elementos para textuais.</p> <p>- O aluno, individualmente, relê a história.</p> <p>- O aluno, em grande grupo, reflete a cerca das palavras e expressões selecionadas pela professora estagiária, podendo estas ser desconhecidas para os alunos. As palavras e expressões selecionadas são, autêntica, genuína, pátria, vertiam, esposa, hóspedes e desejava ardentemente...", "...estalou uma tremenda tempestade..."; "...caía chuva se Deus a dava..."; "...tábua do leito..."; "Quase não preguei olho...".</p> <p>- O aluno, em grande grupo, caracteriza a princesa e o príncipe física e psicologicamente.</p>	<p>Áudio do terramoto de 1755 (49 segundos).</p> <p>Livro <i>Portugal para miúdos</i> (2011), de José Jorge Letria.</p>	Informação e Comunicação (B)
	10 minutos	<p>2º dia <b>Aula Supervisionada</b></p> <p><b>Sofia</b> Rotina de entrada: Os alunos entram na sala, sentam-se nos respetivos lugares e escrevem o sumário.</p> <p><b>“As aventuras com a Escudeira e a Vigas!”</b></p> <p>- O aluno, em grande grupo, escuta um áudio referente ao sismo de 1755 (41 segundos), recriando um ambiente mais</p>	<p>Guião Genial.ly.</p> <p>Genial.ly <a href="https://view.genial.ly/69653d8be17d69001ad89bd6/interactive-content-terramoto-1755">https://view.genial.ly/69653d8be17d69001ad89bd6/interactive-content-terramoto-1755</a></p> <p>5 envelopes com os 5 desafios.</p> <p>5 tablets.</p>	

5 minutos		<p>escuro, os alunos ouvem a catástrofe ocorrida em 1755 em Lisboa. No início do áudio, é perceptível o terramoto, seguido de um tsunami e por fim o incêndio que devastou a cidade.</p> <p>- O aluno, em grande grupo, ouve depois do áudio o uma estrofe de um excerto do livro <i>Portugal para miúdos</i> (2011), de José Jorge Letria.</p> <p>- O aluno, em grande grupo, escuta a professora estagiária a dizer “Sabem, tenho um recado para vocês. A Escudeira e o Vigas pediram para vos ler o seguinte”. Aparece duas personagens no ecrã, a Escudeira e o Vigas, que para além de aparecerem mencionadas no excerto do livro, são também as figuras centrais do <i>Escape Room</i> (atividade que vão realizar a seguir).</p>	<p>Internet.</p> <p>Material de escrita e lápis coloridos.</p>	Linguagens e Textos (A)
130 minutos		<p>- O aluno, em grande grupo, responde a algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Conseguem identificar o que ouviram no áudio?</li> <li>o Do que nos fala esta estrofe do livro?</li> </ul> <p>- O aluno, em grupo, vai receber um guião para entrar no tablet e aceder ao genial.ly. Foram criados dois avatares, a “Escudeira” e o “Vigas”. Estes dois personagens vão contar uma história e lançar desafios. A história inicia-se com uma mensagem em vídeo da escudeira que refere aos alunos que viajou no tempo, explica-lhes que esteve no terramoto de 1755, que sobreviveu e que quer fazê-lo de novo. Desta vez só será possível com a ajuda dos alunos. O aluno, em trabalho de grupo, vai visualizar o mapa de Lisboa, onde vai perceber que vai percorrer a Ópera do Tejo, o Convento do</p>		

		<p>Carmo, o Aqueduto, Campo de Ourique e por último regressam a Vilar do Paraíso, à sua escola. Dentro de cada um destes locais os alunos vão ter desafios. Será entregue ao aluno, em grupo, um envelope fechado com contém cinco guiões, um correspondente a cada desafio. No de correr da atividade, será solicitado aos alunos que retirem o envelope o respetivo guião e realizem este desafio surpresa.</p> <p>- O aluno, em grupo, vai resolver o primeiro problema para sair da primeira etapa que é a Ópera do tejo. O aluno, vai identificar no mapa, onde se situa Lisboa, de entre seis possibilidades. Os locais no mapa de Portugal estão sinalizados de 0 a 5.</p> <p>- O aluno, em trabalho de grupo, ainda na Ópera, vai poder ler "Estás na Ópera do Tejo e começa a ouvir barulho e não sabes o que está a acontecer. Ouves pessoas a gritar, todos estão assustados. Os sinos ecoam pela cidade. Os animais estão agitados. Queres sair daqui e ir para o Convento do Carmo onde combinaste encontrar-te com o teu amigo Vigas. Carrega nas imagens para descobrires mais sobre este lugar". O aluno, vê a imagem da Ópera antes e depois do terramoto, tendo aqui a possibilidade de ao clicar em cima das imagens conhecer algumas curiosidades.</p> <p>- O aluno, em grupo, vê outra imagem das ruínas da Ópera do Tejo, onde devem refletir como seria a Ópera antes do terramoto. O aluno, em grupo, deverá abrir o envelope que lhe foi entregue para e retirar o primeiro guião que contém um problema matemático relativo à divisão. "Na Ópera foram vendidos 924 bilhetes. Em cada banco cabiam 22 pessoas. Quantos bancos havia na Ópera?". Para a aluna R, haverá um problema diferente, sendo este "Na Ópera a Escudeira comprou 10 bilhetes e deu 2 bilhetes à irmã. Com quantos bilhetes ficou a Escudeira?".</p>		
--	--	---	--	--

		<p><b>Sara</b></p> <p>- O aluno, em grupo, será solicitado que retire do envelope o segundo guião. Neste desafio, o aluno terá um relógio sem ponteiros e terá de marcar a hora 21:30 e em seguida classificar o ângulo marcado pelos ponteiros do relógio.</p> <p>- O aluno, em grande grupo, vai ouvir a Escudeira "Estas na Ópera e ouves algo que parece um grande trovão que abala a cidade. Há coisas a cair por todo o lado. Toda a gente está assustada. E tu também. E agora? O que vais fazer? O aluno, vai decidir para onde vai a seguir (se o aluno escolher a Ópera, vai receber a informação: "Já sabes a Ópera vai ficar em ruínas e o teto vai cair. Achas mesmo uma boa ideia ficares aqui?")</p> <p>- O aluno, em grupo, terá de escolher a Igreja do Carmo, vai ler "Uau... Isto foi pior do que pareceu. As ruas da cidade parecem estar iguais, mas nuvens de fumo pintam os céus de Lisboa e há fogos a começar um pouco por todo o lado. Sobretudo nas igrejas, que estão cheias de velas acesas: é o dia de todos os Santos. Por falar nisso, a tua igreja...continuas a correr para a tua igreja onde o teu amigo está à tua espera."</p> <p>- O aluno, em grupo, passa para o desafio seguinte, e chega finalmente ao Convento do Carmo. O aluno, em grupo, tem de tomar mais uma decisão "Chegas à igreja do Carmo... e de repente... sentes um abalo! O que fazes?". O aluno, tem de decidir se vai ajudar quem está a precisar, ou se foge e por último, poderá decidir esconder-se debaixo de uma mesa na igreja. O aluno, se tomar a decisão que não seja ficar debaixo de uma mesa, não vai tomar a decidir corretamente, e nesta situação vai ser ajudado a tomar a melhor opção (sempre</p>		
--	--	--	--	--

		<p>que carrega numa opção não válida, aparece-lhes uma mensagem para os aconselhar a tomar a decisão correta).</p> <p>- O aluno, em grupo, vai ler “Estás escondido por baixo da mesa da Igreja do Carmo e sentes a terra toda a abanar. Apercebes-te de que está a acontecer um Sismo e relembras as regras do que fazer em caso de Sismo”. O aluno, tem dois quadros brancos, uma com o que fazer e outra com o que não fazer. Aparece ao aluno 6 frases que vai ter que arrastar para o local correto (1. Entrar em pânico e começar a correr; 2. Abrigar-me no vão de uma porta, cantos de sala ou por baixo de uma mesa ou cama; 3. Aproximar-me de uma janela; 4. Se estiver em casa não utilizar elevadores; 5. Manter a calma pois podem ocorrer réplicas; 6. Se tiveres em casa ligar o rádio)</p> <p>- O aluno, em grupo, deve retirar do envelope o terceiro guião que contém o mapa de Portugal continental. Nesta tarefa, o aluno pesquisará no <i>google</i> “zonas de maior risco sísmico em Portugal continental” e aparecerá em primeiro lugar uma lista das oito zonas mais propensas a este fenómeno natural. O aluno, pintará no mapa as três primeiras zonas a encarnado.</p> <p>- O aluno, em grupo, é desafiado a relembrar as regras que em caso de sismos. A tarefa é composta por duas caixas com denominadas de “O que devo fazer” e “O que não devo fazer”. O aluno, em grupo, terá de arrastar cada frase para a caixa que considera adequada. As frases são “Entrar em pânico e começar a correr;”, “Abrigar-me no vão de uma porta, canto de uma sala, por baixo da mesa ou cama;”, “Aproximar-me de uma janela;”, “Se estiver em casa não utilizar elevadores;”, “Manter a calma pois podem ocorrer réplicas;” e “Se estiver em casa ligar o rádio;”.</p>	
--	--	---	--

		<p>- O aluno, em grande grupo, vê a planta da cidade de Lisboa anterior ao terramoto, acompanhado da seguinte mensagem “Os abalos param, mas com o estremecimento da terra as velas da igreja caíram e está a começar um grande incêndio. Tens de sair daqui. Encontras o Vigas no vão de uma porta. Ufa! Ainda bem que ele também sabia as regras de segurança. Saem da igreja que começa a ficar queimada. Querem encontrar o caminho para o lugar onde têm de ir. E por sorte encontram uma planta da cidade de Lisboa.</p> <p>- O aluno, em grupo, vê a planta de Lisboa. O aluno, em grupo, abrirá o guião 4 que contém duas plantas, a planta da cidade de Lisboa antes do terramoto e a planta da zona da baixa de Lisboa retirada. O aluno, em grupo, deverá observar estas duas imagens, procurar ângulos, identificá-los e classificá-los. Por fim, o aluno deverá refletir sobre os ângulos que encontrou, “Os ângulos que encontraste nos dois mapas são iguais? Ou são diferentes?”. O aluno partilhará a resposta com a turma.</p> <p>- O aluno, em grupo, após completar mais um desafio, segue para Campo de Ourique. O aluno, recebe uma mensagem do Vigas, que o informa que estão na zona mais segura de Lisboa e têm de procurar a casa da avó.</p> <p>- O aluno, em grupo, assiste ao vídeo com as expressões “Cair o Carmo e a Trindade” e “Resvés Campo de Ourique”</p> <p>- O aluno, em grupo, vai ter dois quadros brancos, um para a expressão “Cair o Carmo e a Trindade” e outro para “Resvés Campo de Ourique”. O aluno, de entre 7 frases vais escolher as que correspondem a uma e outra expressão (1. Uma grande confusão; 2. Provoca surpresa; 3. Escapa por pouco; 4. Desencadeia uma reação negativa; 5. Discussão; 6. Quando algo não acontece por um triz; 7. Pode ser</p>	<p><i>Mentimeter</i>  <a href="https://www.mentimeter.com/">https://www.mentimeter.com/</a></p> <p><a href="https://www.google.pt/maps/">https://www.google.pt/maps/</a></p>	
--	--	---	--	--

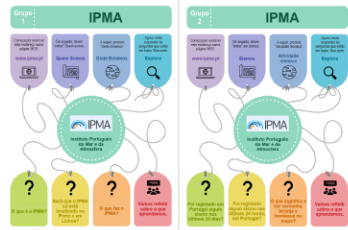
		<p>utilizada com ironia, quando temos medo de consequências graves)</p> <p>- O aluno, em grupo, lê um guião no genial.ly, onde deve clicar no "1", e é direcionado para o Mentimeter e após colocar o código solicitado surge o desafio de escrever outra expressão popular que conheça.</p> <p>- O aluno, em grande grupo, explicará os exemplos que escreveu.</p> <p>- O aluno, em grupo, vai visualizar a imagem do Aqueduto, e responder se é verdadeiro ou falso à seguinte afirmação: "Neste terremoto, os 35 arcos do Aqueduto sobreviveram sem rachadura."</p> <p>- O aluno, em grupo, passa mais um desafio, e recebe uma mensagem da Escudeira.</p> <p>- O aluno, chega ao Aqueduto, recebe uma mensagem do Vigas. E aqui podem ver a cidade toda destruída. O aluno, vai refletir sobre o que aconteceu.</p> <p>- O aluno, em grupo, visualiza um vídeo sobre o terramoto de Lisboa. O aluno, vai identificar as três catástrofes que consegue reconhecer no vídeo.</p> <p>- O aluno, em grande grupo, irá ao Google Maps através de um guião para calcular a distância entre a escola e Campo de Ourique. O aluno reflete sobre a relação distância/tempo consoante o meio de transporte selecionado.</p> <p>- O aluno retira do envelope o guião cinco no qual terá de converter a distância que descobriu no desafio anterior de quilómetros para metros.</p>	<p>Imagens reais de locais afetados por sismos.</p> <p>Medidor de ângulos.</p>	
	<b>TIC</b> <b>Investigar e Pesquisar</b>			

30 minutos	<p>Utilizar o tablet como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver.</p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Escrita</b> Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados em grupo;</p> <p>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</p> <p><b>Leitura</b></p>	<p>- O aluno arrasta os objetos necessários para o Kit de emergência para o quadro intitulado "No meu kit preciso de ..." e para o quadro "Numa emergência não preciso de...". Os objetos apresentados são uma lanterna, um rádio, uma caixa de primeiros socorros, pilhas, um apito, água, um peluche, cromos do mundial e comida enlatada.</p> <p>- O aluno consegue regressar à escola o que significa que superou o desafio. O aluno ouve a mensagem final que a Escudeira lhe deixou.</p> <p><b>Ângulos por aí...</b></p> <p>- O aluno, em trabalho de grupo, observa imagens reais de locais e estruturas onde ocorreu sismos. O aluno, em grupo, vai identificar 5 ângulos presentes na imagem e classificá-los. Os alunos poderão utilizar ou não o medidor de ângulos. O aluno, em grupo, partilha os ângulos que encontrou.</p> <p>- O aluno, em grande grupo, e depois de partilhar os ângulos que encontrou, refletirá sobre o facto de nas imagens distribuídas algumas estruturas estarem destruídas e outras não. Para isso, a professora estagiária orienta-os com a questão: "Porque que algumas estruturas ficaram destruídas e outras não?"</p> <p>- O aluno, em grupo, irá realizar pesquisa orientada no IPMA. Será distribuído um guião para ajudar o aluno nessa pesquisa, e para além disso o guião contém questões orientadoras, diferentes entre os grupos, tais como: "O que é o IPMA?"; "O que faz o IPMA?"; "Onde está localizado?";</p>	<p>Tablets.</p> <p>Guião IPMA.</p> <p>Cartolina A5. Material de escrita.</p> <p>Quadro branco.</p> <p>Folha de linhas.</p> <p>Material de escrita.</p> <p>Folha branca.</p> <p>Material de desenho.</p>	
------------	--	---	---	--

30 minutos	Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.	<p>“Foi registado algum sismo em Portugal nos últimos 30 dias?”; “E nas últimas 24 horas?”; “O que significa a cor laranja, vermelha e bordeaux no mapa?”</p> <p>- O aluno, em trabalho de grupo, vai sistematizando a informação recolhida. O grupo vai organizar-se de forma a seleccionar e organizar a informação relevante numa cartolina A5, na forma de texto ou esquema.</p> <p>- O aluno, em grupo, vai apresentar à turma a informação recolhida e respetiva ilustração, devendo partilhar com os colegas o que conseguiram investigar.</p> <p><b>Mapa sonoro de famílias de palavras</b></p> <p>- O aluno reflete sobre as novas palavras que aprendeu nos últimos dias e outras que lembrou, tais como sismo, sísmico, sísmógrafo, sísmologia, sísmólogo, ... O aluno criará uma ligação entre as palavras até compreender que partem todas do mesmo radical (ou da palavra “simples”). O aluno, em grande grupo sugere outras palavras e irá averiguar as palavras que partem da mesma registando todas no quadro.</p> <p>- O aluno, em grupo, elaborará um pequeno excerto sobre uma das famílias de palavras tendo que utilizar todas as palavras registadas. O aluno ilustrará o mesmo.</p> <p>- O aluno, em grupo, gravará a leitura do texto para o mapa sonoro.</p>	<p>Tablet.</p> <p>Gravador do tablet.</p> <p><a href="https://www.thinlink.com/pt/">https://www.thinlink.com/pt/</a></p>	
60 minutos				

		- O aluno, em grande grupo, observa e escuta o mapa sonoro.		
Avaliação formativa	Indicadores de avaliação.	<p>Critérios de avaliação formativa (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <p>Instrumento(s): Grelhas de avaliação</p>		





Instrumento de avaliação - Português

Parâmetros de avaliação	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Compreensão												
Produção escrita												
Produção oral												
Interpretação e contextualização												

Legenda: Competência Adquiridamente (C); Não Competência (NC); Competência com algumas dificuldades (CD)

■ Avalia no final de escola no próximo semestre (pós-1.º semestre e 2.º)

Instrumento de avaliação - Matemática

Parâmetros de avaliação	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Identificação e leitura												
Resolução de problemas												
Interpretação e contextualização												

Legenda: Competência Adquiridamente (C); Não Competência (NC); Competência com algumas dificuldades (CD)

■ Avalia no final de escola no próximo semestre (pós-1.º semestre e 2.º)

Instrumento de avaliação - História de Portugal

Parâmetros de avaliação	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Identificação												
Interpretação e contextualização												
Produção escrita												
Produção oral												

Legenda: Competência Adquiridamente (C); Não Competência (NC); Competência com algumas dificuldades (CD)

■ Avalia no final de escola no próximo semestre (pós-1.º semestre e 2.º)

Instrumento de avaliação - Educação Artística (Artes Visuais)

Parâmetros de avaliação	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Identificação e contextualização												
Produção escrita												
Produção oral												

Legenda: Competência Adquiridamente (C); Não Competência (NC); Competência com algumas dificuldades (CD)

■ Avalia no final de escola no próximo semestre (pós-1.º semestre e 2.º)

Instrumento de avaliação - TIC

Parâmetros de avaliação	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Identificação e contextualização												
Produção escrita												
Produção oral												

Legenda: Competência Adquiridamente (C); Não Competência (NC); Competência com algumas dificuldades (CD)

■ Avalia no final de escola no próximo semestre (pós-1.º semestre e 2.º)

## Apêndice B – Planificação EPE

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 22 a 25 de maio 2023					
<p><b>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a); b) Dificuldade de concentração em grande grupo (Todos, exceto Li, JG, Ro, R);</li> <li>- a); b) Dificuldade em esperar pela sua vez (M, JA, Y, MM, I);</li> <li>- b); e); f) Necessidade de aquisição de vocabulário (Todos).</li> <li>- f) Domínio da motricidade fina e destreza manual (Todos).</li> </ul> <p><b>Interesses evidenciados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- b); c); Interesse pelos seres vivos que estão na horta (Todos);</li> <li>- a); b) Interesse por atividades ao ar livre.</li> <li>- g) Interesse na observação de plantas e animais;</li> </ul>	<p>Instituição: Escola Básica da Junqueira Sala: verde</p> <p><b>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a) Promover a autonomia, a participação e responsabilidade.</li> <li>- b) Demonstrar curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciem o seu desejo de saber mais.</li> <li>- c) Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</li> <li>- d) Promover o aumento do vocabulário.</li> <li>- e) Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>- f) Desenvolver a consciência fonológica;</li> <li>- g) Demonstrar interesse na observação de plantas e animais, apreciando e respeitando o mundo natural.</li> </ul>	<p>Equipa educativa: Professores/Educadores em coadjuvação (PEC) Terapeuta da Fala: (TP) Educadora: Luísa Moreira (LM) Assistente operacional: Maria João (MJ) Estagiários/os: Sara Matias (SM) e Sofia Henriques (SH)</p>			
	Manhã	<p><b>Segunda-feira</b></p> <p>1. Acolhimento: - Marcação de Presenças; - Eleição do responsável do dia; - Conversar sobre as novidades do fim de semana.</p> <p>2. Experiência Pedagógica - Atividade a ser desenvolvida pela Educadora.</p> <p>3. Higiene</p> <p>4. Lanche</p> <p>5. Recreio:</p>	<p><b>Terça-feira</b></p> <p>1. Acolhimento: - Marcação de Presenças; - Eleição do responsável do dia; - Conversar sobre as novidades.</p> <p>9. Robótica - Atividade a desenvolver pela Educadora e a professora da robótica.</p> <p>3. Higiene</p> <p>4. Lanche</p> <p>5. Recreio:</p>	<p><b>Quarta-feira</b></p> <p>1. Acolhimento: - Marcação de Presenças; - Eleição do responsável do dia; - Conversar sobre as novidades.</p> <p>11. Intervenção do Projeto "A brincar e a ler vamos aprender": - Atividade desenvolvida pela Terapeuta da fala do agrupamento.</p> <p>3. Higiene</p> <p>4. Lanche</p>	<p><b>Quinta-feira</b></p> <p>1. Acolhimento: - Marcação de Presenças; - Eleição do responsável do dia; - Conversar sobre as novidades.</p> <p>13. Experiência Pedagógica - Atividade a ser desenvolvida pela Educadora.</p> <p>3. Higiene</p> <p>4. Lanche</p> <p>5. Recreio:</p>

	- No exterior, com exploração da horta e/ou parque infantil, se não estiver a chover, caso contrário as crianças utilizam o polivalente.	- No exterior, com exploração da horta e/ou parque infantil, se não estiver a chover, caso contrário as crianças utilizam o polivalente.	5. Recreio: - No exterior, com exploração da horta e/ou parque infantil, se não estiver a chover, caso contrário as crianças utilizam o polivalente.	- No exterior, se não estiver a chover, caso contrário as crianças utilizam o polivalente.	- No exterior, se não estiver a chover, caso contrário as crianças utilizam o polivalente.  16. Educação Física: - Atividade a ser desenvolvida pela Educadora.
	Almoço				
Tarde	6. Projeto: <i>Os bichinhos na palma da minha mão: Vamos plantar!</i> - Atividade na horta dividida em três momentos. - 1º momento: Experiência sensorial (observar, tocar, cheirar, provar) com os legumes (beterraba, rabanete, pepino e abóbora) que vão ser plantados na horta. - 2º momento: Plantar as sementes dos legumes na horta. - 3º momento:	10. Experiência Pedagógica - Atividade a ser desenvolvida pela Educadora.  11. Exploração das áreas de Interesse  3. Higiene  4. Lanche  8. Entrega das Crianças	12. Festa de Despedida - Jogos tradicionais em conjunto com a sala vermelha.  11. Exploração das áreas de Interesse  3. Higiene  4. Lanche  8. Entrega das Crianças	14. Divulgação do projeto <i>Ilha de Som e Bichinhos na palma da minha mão.</i> - Bancas de divulgação com fotografias, trabalhos e recursos utilizados no decorrer dos dois projetos. 11. Exploração das áreas de Interesse  3. Higiene  4. Lanche  8. Entrega das Crianças	11. Exploração das áreas de Interesse  3. Higiene  4. Lanche  8. Entrega das Crianças

	Criação e decoração de tabuletas/etiquetas para a horta. O 2º e o 3º momento ocorrem em simultâneo, com o grupo dividido, cada um orientado por uma estagiária. O 2º momento será composto por 6 crianças e o 3º pelas restantes. Todas as crianças participaram nos dois momentos.  7. Exploração de brincadeiras no espaço exterior.  3. Higiene  4. Lanche  8. Entrega das Crianças				
<p>Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social - <u>Independência e Autonomia:</u></p>					

<ul style="list-style-type: none"><li>Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li><li>Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15)</li></ul> <p><b>- Consciência de si como aprendiz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li><li>Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li><li>Cooperar com outros no processo de aprendizagem. (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li></ul> <p><b>- Conveniência Democrática e Cidadania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li><li>Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li></ul> <p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>- Domínio da Educação Artística</b></p> <p><b>- Subdomínio das Artes Visuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. (6)</li></ul> <p><b>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p> <p><b>- Comunicação Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li><li>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16)</li></ul> <p><b>- Abordagem à Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; (6,11)</li><li>Aperceber-se do sentido direcional da escrita; (6)</li></ul> <p><b>- Domínio da Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens e escrita de números); (1)</li><li>Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas (listagens, desenhos, etc.); (6)</li></ul> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. (1, 6)</li><li>Participar na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou (1, 6)</li><li>Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais; (1, 6)</li></ul>
---

<ul style="list-style-type: none"><li>Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas; (6)</li></ul> <p><b>Organização do espaço:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Sala de atividades: 1; 2; 4; 9; 10; 11; 12; 13; 15</li><li>WC: 3.</li><li>Polivalente: 5; 16.</li><li>Horta: 6</li><li>Espaço Exterior: 5; 7.</li><li>Biblioteca: 14</li></ul> <p><b>Organização dos materiais:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>Mapa de presenças, marcadores, calendário, mapa meteorologia.</li><li></li><li></li><li>Lanche disponibilizado pela escola.</li><li>Parque infantil.</li><li>Legumes, sementes (beterraba, rabanete, pepino e abóbora), utensílios da horta (pá, ancinho, enxada, etc...), tabuletas, material de desenho e pintura.</li><li>Áreas de Interesse.</li><li>Material a ser disponibilizado pela professora da Robótica.</li><li>Material a ser disponibilizado pela Educadora.</li><li>Material a ser disponibilizado pela terapeuta da fala.</li><li>Andas, sacas, arcos, bolas, cordas, elásticos, latas, coluna.</li><li>Material a ser disponibilizado pela Educadora</li><li>Mesas, fotografias, coluna, imagens, recursos, utilizados ao longo do projeto, ilha de som.</li><li>Materiais a serem definidos pela Educadora.</li><li>Materiais a serem definidos pela Educadora.</li></ol> <p><b>Organização do grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Individual: 1; 3; 8.</li><li>Pequeno grupo: 6, 12</li><li>Grande grupo: 1; 2; 5; 6; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16.</li></ul>
---

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

1. LM, MJ, SM, SH.
2. LM, SM, SH
3. LM, MJ, SM, SH.
4. LM, MJ, SM, SH.
5. LM, MJ, SM, SH.
6. SM, SH.
7. LM, MJ, SM, SH.
8. LM, MJ.
9. PR.
10. LM, SM, SH.
11. TF.
12. SM, SH.
13. LM.
14. PB
15. LM.
16. LM.