

M

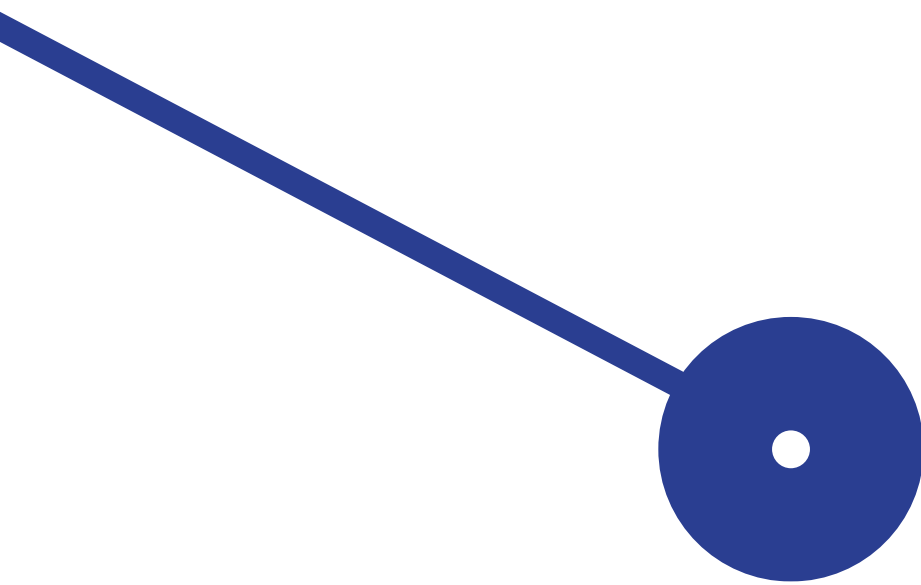
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Ana Rita Gandra Martins

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Gandra Martins

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB**

Orientação: Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Gandra Martins

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB**

Orientação: Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2024

## AGRADECIMENTOS

Todo o sucesso implica um caminho com percalços, percalços esses que tiveram de ser ultrapassados. No meu caso, essa ultrapassagem não foi realizada de forma isolada, estando, felizmente, rodeada de pessoas que me apoiaram e motivaram durante todo o percurso acadêmico, culminando na realização de um sonho que tenho desde criança.

Sabemos que ser professor não é a função mais fácil, tem as suas adversidades, tanto a nível intrínseco, do próprio desempenho, como a nível mais extrínseco, como a possível implicação da mobilidade. Mesmo perante este obstáculo, os meus pais sempre me apoiaram e acreditaram no meu sucesso. Obrigada.

Aos meus irmãos, que aturaram sempre a minha impaciência em horas de aflição de afazeres académicos e apreciaram as minhas produções, motivando-me para continuar neste caminho e atingir o meu principal objetivo.

Ao meu afilhado, que, mesmo não sabendo, colocou uma luz ao fundo do túnel quando eu pensava que ia ficar sempre escuro.

À minha família, que, tendo conhecimento deste sonho que possuo, colocaram o apego de lado e encorajaram-me sempre para este grande desafio.

Felizmente, sou uma pessoa muito acarinhada pelos amigos, amigos esses que são capazes de me fazer sentir ouvida e de ganhar força para aquilo que nem eu sabia que tinha. A todos eles, um enorme obrigada.

Às minhas amigas criadas na faculdade, obrigada. Vocês, que acompanharam todo o meu percurso académico, me viram crescer, me obrigaram a respirar fundo e me ampararam nas horas de maior aflição... obrigada. Serei sempre grata.

À Clara, pessoa que esteve sempre lá desde o início, sempre disponível a qualquer hora, pronta a esclarecer dúvidas e a repetir as informações que eu já não me lembrava. Obrigada, foste um dos maiores pilares desta jornada.

Quase a finalizar, obrigada a todas as professoras que me acompanharam ao longo deste percurso, em especial às professoras orientadoras. Com o trabalho colaborativo percebi que se chega muito mais longe do que sozinha.

Por fim, às crianças que foram iluminando este meu caminho: foram vocês as impulsionadoras desta rota que está apenas a começar. Vocês têm um cantinho especial no meu coração pois foi convosco que realizei a primeira etapa da concretização de um sonho.

## RESUMO ANALÍTICO

Na esfera da Prática Educativa Supervisionada, contemplada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, despontou o presente documento, que permite a profissionalização docente de perfil duplo referente aos níveis educativos referidos. Deste modo, este documento procura retratar e refletir acerca do percurso inicial da formação profissional da mestranda, espelhando a construção da sua identidade profissional.

As ações desenvolvidas tiveram como base a Metodologia de Investigação-Ação, salientando a importância da observação contínua e conseqüente reflexão, com o intuito de aprimorar as práticas subseqüentes e criar atividades adequadas e motivantes para os contextos envolventes. Para realizar esta adequação, o percurso formativo apoiou-se no trabalho colaborativo, realizado tanto entre a díade, como com as professoras e orientadoras cooperantes. Importa referir que as ações, motivadas pelas reflexões constantes, foram sempre acompanhadas pela mobilização de conhecimentos teóricos e pedagógicos, sustentando a prática referida.

Além da Metodologia referida, as ações nos contextos envolventes emergiram sob a forma de Projetos, inserindo-se na Metodologia de Trabalho de Projeto. Assim, existiu uma constante adaptação das atividades planificadas, procurando dar uma resposta intencional e adequada aos alunos; esta adaptação espelhou a flexibilidade, imprescindível na prática educativa.

Com base no estudado, sabe-se a importância que o envolvimento dos alunos com a comunidade tem; neste sentido, procurou-se desenvolver ações educativas que promovessem esse contacto, motivando os alunos, enriquecendo a prática e frisando a ligação escola-família-comunidade.

**Palavras-chave:** Prática Educativa; Perfil duplo docente; Desenvolvimento profissional; Trabalho Colaborativo; Flexibilidade;

## **ABSTRACT**

In the sphere of Supervised Educational Practice, as part of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, this document emerged, which allows for the dual-profile professionalization of teachers concerning the mentioned cycles. Therefore, this document seeks to portray and reflect on the initial stages of the master's student's professional training, mirroring the construction of her professional identity.

The actions developed were based on the Action Research Methodology, highlighting the importance of continuous observation and subsequent reflection, with the aim of improving subsequent practices and creating suitable and motivating activities for the surrounding contexts. To achieve this suitability, the training journey relied on collaborative work, carried out both between the dyad and with the cooperating teachers and supervisors. It is worth noting that the actions, motivated by constant reflections, were always accompanied by the mobilization of theoretical and pedagogical knowledge, supporting the aforementioned practice.

Besides the mentioned Methodology, the actions in the surrounding contexts emerged in the form of Projects, fitting into the Project Work Methodology. Thus, there was a constant adaptation of planned activities, seeking to provide an intentional and adequate response to the students; this adaptation reflected the flexibility essential in educational practice.

Based on the studies, the importance of student engagement with the community is well known; in this sense, educational actions were developed to promote this contact, motivating the students, enriching the practice, and emphasizing the school-family-community connection.

**Keywords:** Educational Practice; Dual-profile teacher; Professional development; Collaborative Work; Flexibility.

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Esquema relativo às áreas de conteúdo das OCEPE (adaptado de Lopes da Silva et al., 2016). .....	13
<b>Figura 2</b> Resultado da construção do Morcego.....	51
<b>Figura 3</b> História O coelho sem orelhas, de Klaus Baumgart e Til Schweiger, colocada na base do Morcego.....	51
<b>Figura 4</b> Ouriços das castanhas.....	52
<b>Figura 5</b> Percussão rítmica relativa à primeira secção da música Ouriço, de Kiitos. ....	53
<b>Figura 6</b> Percussão rítmica relativa à segunda secção da música Ouriço, de Kiitos. ....	53
<b>Figura 7</b> Crianças na toca proferida por uma das estagiárias. ....	55
<b>Figura 8</b> Marcadores de livros realizados pelas crianças em colaboração com os Encarregados de Educação. ....	58
<b>Figura 9</b> Capa do livro gigante Os nossos animais. ....	59
<b>Figura 10</b> Partitura da música elaborada da pelas crianças e pelas estagiárias da música Os nossos animais. ....	59
<b>Figura 11</b> Comportamentos espontâneos por parte das crianças.....	61
<b>Figura 12</b> Brainstorming acerca das ideias dos alunos sobre os temas que gostariam de investigar no projeto, na plataforma MindMeister. ....	63
<b>Figura 13</b> Ecopontos construídos pelos alunos.....	64
<b>Figura 14</b> Fotografias relativas às estações exploradas na atividade mencionada. ....	67
<b>Figura 15</b> Desenhos elaborados em trabalho colaborativo com a EPE.....	68
<b>Figura 16</b> Tapete quadriculado do robô SuperDoc. ....	69
<b>Figura 17</b> Dinossauros criados pelos alunos. ....	73
<b>Figura 18</b> Cartazes sobre os recursos hídricos com QR Codes criados pelos alunos. ....	74
<b>Figura 19</b> Personagens e adereços para o teatro da Família ECO. ....	76
<b>Figura 20</b> Ideias para a letra da música “Earth Song” de Michael Jackson. ....	77

## **LISTA DE ABREVIACOES, ACRONIMOS E SIGLAS**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

EGF - Environment Global Facilities

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MAB - Material Multibsico

MEM – Movimento da Escola Moderna

MICLE - Metodologia de Intervenção em Competncias de Literacia Emergente

MSAI – Medidas de Suporte  Aprendizagem e  Inclusão

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAED - Plano de Ação para a Educação Digital

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos  Saída da Escolaridade Obrigatria

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PES – Prática Educativa Supervisionada

PIT - Plano Individual de Trabalho

RTP - Relatrio Técnico Pedaggico

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. OS ALICERCES DA EDUCAÇÃO .....	3
1.2. PRIMEIRO NÍVEL EDUCATIVO .....	10
1.3. PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO.....	19
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO .....	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO .....	29
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EPE .....	31
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CEB .....	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	42
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	47
3.1. A CAMINHADA NA EPE.....	48
3.2. A CAMINHADA NO 1.º CEB.....	62
METARREFLEXÃO .....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS .....	96

# INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), foi desenvolvido o presente Relatório de Estágio (RE). Este documento tem como principal objetivo a mobilização e assimilação de pressupostos teóricos e legais para a dinamização de uma prática educativa adequada, particular e intencional. Esta prática educativa teve sempre um carácter reflexivo visto que o mesmo é fulcral para o aprimorar das ações consecutivas, tornando-as oportunas e concordantes com as necessidades e interesses dos contextos em questão.

Este documento confere a habilitação para a docência profissional, no caso, de perfil duplo (EPE e 1.º CEB), tal como é afirmado no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Este perfil duplo confere uma responsabilidade acrescida aos docentes em questão: um conhecimento mais profundo acerca da transição educativa entre os dois ciclos, estabelecendo pontes, ao contrário de barreiras, tal como acontece recorrentemente. Além da ligação entre níveis educativos, torna-se imprescindível a interligação entre os vários conteúdos; sabendo que a escola faz parte da própria sociedade e que, na vida hodierna, os assuntos não estão separados por secções, então, na escola, torna-se imperativa essa articulação de saberes, criando aprendizagens mais significativas. A criação de atividades com base nesta articulação teve sempre como suporte o trabalho colaborativo e cooperativo entre a equipa de trabalho; salienta-se a relevância do mesmo para a dinamização de uma PES com sentido e enriquecedora, tanto para os alunos, como para as mestrandas e docentes envolvidos.

A articulação de saberes pode ser promovida através de estratégias inovadoras, que confirmam às atividades um carácter mais motivante e adequado à sociedade tecnológica atual. Deste modo, ao longo da PES, a mestranda procurou explorar novas metodologias que respondessem às necessidades e interesses dos contextos envolventes. Assim, através de jogos educativos, de experiências sensoriais, da exploração do espaço exterior e da utilização de ferramentas tecnológicas, foi desenvolvida uma PES que teve como principal objetivo a dinamização de atividades singulares, sempre com uma intencionalidade educativa.

Esta intencionalidade educativa deve ser concretizada através da criação de diversas estratégias para que os alunos, consoante o seu ritmo de aprendizagem, consigam atingir os objetivos estipulados, fazendo jus à inclusão, através da qual todos se sentem valorizados e válidos (Rodrigues, 2001). Para isso, tendo em conta as particularidades dos contextos envolventes, as atividades foram constantemente adaptadas, à luz da diferenciação pedagógica, para que todos fossem capazes de atingir as finalidades estipuladas.

Ao longo de todo o relatório pretende-se acentuar a relevância do empoderamento da criança enquanto elemento ativo de uma sociedade. Assim, as opiniões das crianças foram sempre o ponto de partida para as dinâmicas desenvolvidas, conferindo-lhes uma voz ativa, à qual têm direito (Oliveira-Formosinho, 2008).

Tendo em conta o supramencionado, este relatório está dividido em três partes distintas, sendo que cada uma delas se subdivide em diferentes secções, correlacionadas entre si. O documento em análise termina com uma reflexão final, acerca de todo o percurso realizado até então.

A primeira parte do relatório diz respeito ao Capítulo I, no qual são mobilizados os referentes teóricos e legais, num primeiro momento, de uma forma geral, e, ulteriormente, com foco em cada um dos níveis educativos em questão. Já no Capítulo II existe uma abordagem global à instituição cooperante, afinando mais tarde para uma caracterização e reflexão mais pormenorizada dos dois contextos de estágio; ainda neste capítulo é aprofundada a Metodologia de Investigação-Ação, que serviu de suporte a toda a Prática Pedagógica, salientando a caráter evolutivo do conhecimento profissional, com base na natureza cíclica desta metodologia (Máximo-Esteves, 2008). No capítulo III são destacadas e refletidas algumas das ações desenvolvidas, existindo uma articulação com os saberes teóricos abordados no Capítulo I e, claro, com os contextos, tratados no Capítulo II.

Por fim, o culminar deste documento dá-se com uma Metarreflexão, na qual a mestrandia realizou uma retrospeção relativa às fragilidades, potencialidades e, acima de tudo, aprendizagens que construiu ao longo deste percurso formativo. Por mediante deste momento reflexivo é possível demonstrar o desenvolvimento profissional e pessoal, com foco na construção da sua identidade profissional.

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

Para que se dê azo a uma prática pedagógica com intencionalidade é essencial que a mesma possua como base referentes teóricos e legais que a sustentem. Desta forma, este capítulo fundamenta as opções metodológicas tomadas, estando assim dividido em três partes distintas. Começar-se-á por abordar os alicerces da educação, fazendo referência a alguns normativos legais, passando pela relevância da transição educativa e explorando o trabalho por projeto. Ulteriormente, passar-se-á então para as especificidades do primeiro nível educativo, em que será realizada uma pequena contextualização histórica, seguida pela exploração dos documentos orientadores e abordando os modelos pedagógicos que sustentaram a prática pedagógica. Assim sendo, neste subcapítulo serão analisados conceitos basilares para a Educação Pré-Escolar. Por fim, será apresentado então o primeiro nível de escolaridade obrigatória no qual, segundo a lógica seguida, também serão analisadas as suas especificidades.

## **1.1. OS ALICERCES DA EDUCAÇÃO**

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender,  
nem tão pequeno que não possa ensinar.” – Esopo*

A educação, segundo o artigo n.º 28 da Convenção dos Direitos da Criança, é um direito fundamental e primordial para qualquer criança, abstraindo as nacionalidades ou desenvolvimento cognitivo. Assim, tendo em conta que “a disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança” (United Nations Children’s Fund (UNICEF), 1990, p. 23), entende-se então que a escola, envolvendo todos os níveis de ensino, deve dar resposta a quaisquer crianças, tendo sempre em conta as suas especificidades, tal como refere o artigo n.º 74 da Constituição da República Portuguesa (1976). Conjuntamente, de acordo com os artigos n.º 5, 6 e 7 da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a educação é um direito fundamental, gratuito, que deve estimular as competências de cada criança, fomentando o desenvolvimento equilibrado das suas capacidades.

A escola é a segunda casa das crianças, o local onde as mesmas se encontram durante horas a fio, com o principal objetivo de aprender. Este conceito de aprender foi rejuvenescendo, sendo que, hodiernamente, aprender já não se limita a um contexto em que existe um professor a debitar conteúdos, e crianças, em mesas individuais, dentro de quatro paredes, como recetoras de informações. Em parte das práticas atuais, já se entende que aprender e ensinar são dois processos inerentes, dando origem então a duas comunidades aprendentes interconectadas (Alarcão, 2001), que praticam, de forma partilhada e mútua, o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, este acontece nos mais diversos contextos, em qualquer lugar. Importa então destacar que o professor, nas conceções atuais, não é um profissional rígido e inflexível, que apenas emite informações, mas sim um orientador, que guia as crianças neste mesmo processo referido, aprendendo com elas também, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 1996, p.25).

O contexto escolar é constituído por crianças, professores e outros profissionais da educação, todos eles seres humanos, com uma história, um meio cultural e social a eles inerente. Fará então sentido um professor desenvolve uma prática pedagógica que não tenha em conta estas vertentes que os sugestionam? Dewey, citado por Mooney (2000), afirma que a escola, muitas vezes, não tem sucesso porque esquece a vertente comunitária. Este sucesso não é apenas referente ao sucesso relativo às avaliações escolares, mas sim à concretização das crianças e dos profissionais enquanto seres humanos participativos de uma comunidade escolar. Relacionada com a atenção que deve ser fornecida à vertente comunitária, estão os meios que envolvem cada uma das crianças. Deste modo, as crianças não devem ter receio de assumir a sua identidade, de se declararem enquanto seres históricos, sociais, pensantes e comunicantes, tendo o professor o dever de criar ferramentas que os faça sentir incluídos, dando origem a uma esfera escolar saudável e inclusiva, reflexo de uma prática progressista (Freire, 1996).

Nesta ordem de pensamento, é essencial perceber que a instabilidade familiar é cada vez maior, os pais trabalham muitas horas seguidas, deixando as crianças ao seu próprio encargo e existem, em número crescente, jovens abandonados ou famílias monoparentais. A escola não pode ser um ambiente desprendido de todas estas vertentes, pelo contrário, as suas práticas devem ser construídas tendo em conta

estes contextos. Acima de tudo, a escola deve “juntar a razão e a emoção, a mente e o coração, os direitos e os deveres (...)” (Antunes, 2001, p.239).

Para que o sucesso supracitado seja alcançado é fulcral que as crianças estejam motivadas para o desabrochar de novos conhecimentos, com foco nas competências essenciais para uma vivência em sociedade. E para que haja esta motivação, a prática educativa do professor deve ter como cerne a própria criança, planejando atividades que vão ao encontro dos interesses e preferências das mesmas. O professor deve ser um ator social, crítico e reflexivo em relação à sua prática, estando em constante observação, com o principal intuito de criar as melhores oportunidades para o seu grupo (Alarcão, 2001).

Pela ordem natural e histórica de uma sociedade, os paradigmas e as visões dos seus intervenientes vão evoluindo, levando a que a Educação sofra também ela mutações. Essas mutações passam pelo abandono de uma pedagogia transmissiva e a adoção de metodologias em que o cerne é a criança e em que o professor tem uma postura flexível, inclusiva e crítica da sua prática pedagógica.

De forma a contextualizar a evolução supracitada, importa destacar determinados modelos e paradigmas que marcaram a Educação em Portugal. Neste sentido, será abordado o Modelo da Escola Tradicional em oposição com o paradigma basilar da prática educativa supervisionada abordada posteriormente: o Construtivismo.

Até ao século XVI, segundo Carvalho, citado por Mendonça (2011), apenas existiam escolas episcopais e monásticas, provenientes de meios religiosos. É então a partir desse mesmo século que aparecem as primeiras instituições destinadas aos jovens da comunidade, sendo eles organizados em grupos, delimitados por idades e por espaço. Assim, o pedagogo Martinho de Mendonça traz princípios inovadores tais como a valorização da criança e a preocupação que deve ser tida em conta aquando das dinâmicas realizadas, motivando-a para a aprendizagem. Todavia, tal como referido anteriormente, estes princípios defendidos por Mendonça não foram aplicados, pelo que existiam apenas metodologias severas e inflexíveis, predominando sempre a autoridade do professor.

O Modelo da Escola Tradicional, com origem no século XIX, enquadra-se na autoridade mencionada: a informação é transmitida de forma unidirecional e não existe espaço para problematização. O professor tem um papel de superioridade, o

qual as crianças têm a obrigação de ouvir e respeitar. Este respeito tem que ver com a obediência, disciplina e silêncio na sala de aula, apenas existindo a preocupação com a apreensão e reprodução das informações relativas aos conteúdos que o mesmo aborda na sala de aula. Logicamente, as áreas do saber não se encontravam interligadas, sendo exploradas de forma completamente isolada e individual, sem qualquer ligação com o meio envolvente (Varela, 2013). Este Modelo Tradicional ainda se reflete em algumas escolas do nosso país, tendo sido adotado de forma intensiva durante a Época do Estado Novo, na qual a informação era limitada, as exigências diminuídas e o processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, menos lucrativo no que diz respeito à criação de aprendizagens significativas e a alunos felizes (Mendonça, 2011).

Sob outro enfoque, surge então o Construtivismo, em que, tal como o termo indica, a criança constrói o seu próprio conhecimento. Este paradigma surge associado às concepções de Piaget, Bruner, e outros pedagogos de renome no âmbito da Educação. Em concepções construtivistas, a sociedade está em constante mudança, pelo que seria incongruente a Educação ter um rumo objetivo, inflexível e indiscutível. Assim, a criança é vista como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, no qual esse próprio processo é influenciado pela vertente social que lhe é envolvente, ou seja, o seu meio cultural, pessoal e social. O Construtivismo reduz a assimetria existente entre docente-discente, valorizando as crianças, e, conseqüentemente, trazendo-lhes motivação para a aprendizagem. Importa ainda referir que, segundo o paradigma Construtivista, o professor não deixa de ter autoridade, todavia, a dosagem de autoridade apenas é redefinida, criando um ambiente de ensino-aprendizagem estimulante e aprazível para todos os intervenientes (Vasconcelos & Manzi, 2017).

Vygotsky defendia que a criança aprende através da interação com o outro, sendo imprescindível a vertente social neste processo. Assim, este pedagogo renomeia o paradigma supracitado de socioconstrutivismo, salientando a dimensão social do mesmo. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) surge neste âmbito: Vygotsky acredita que o contacto com adultos ou com pares mais aptos para determinadas tarefas, acaba por promover a aprendizagem (Folque, 1999).

Na esfera do processo de ensino-aprendizagem com base na interação com o outro, encontra-se a Metodologia de Trabalho de Projeto, estratégia basilar da

prática educativa exposta anteriormente. Esta Metodologia tem como principal objetivo explorar determinados conteúdos com base nas preferências e motivações do grupo envolvente, interligando assim as diferentes áreas do saber. A abordagem holística dos saberes é, indubitavelmente, a que explora os conceitos do modo mais coerente e legítimo, dado que, no nosso dia a dia, as situações acontecem nos mais variados contextos, envolvendo, por exemplo, as ciências, a história e a matemática de forma simultânea, ou seja, o estudo dos conteúdos de forma isolada torna-se inadequado e distante da realidade (Alarcão, 1996).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, de acordo com Vasconcelos et al. (2011), pode ser dividida em quatro fases distintas: I – Definição do Problema, na qual as crianças decidem o que querem descobrir, quais os pontos chave e as dificuldades. II – Planificação, na qual se realizam previsões acerca do desenvolvimento do projeto. III – Execução, em que se põem em prática as pesquisas pensadas anteriormente, existindo registos gráficos acerca dos conteúdos assimilados, e IV – Avaliação, na qual se expõem visualmente os conceitos explorados e adquiridos.

Esta Metodologia foi uma mais-valia para a concretização da prática educativa em foco, dado que foi denotada a motivação das crianças aquando da valorização das suas questões e descoberta das respostas para as mesmas. Além do mais, visto que os Projetos tiveram como mote os interesses dos grupos abarcantes, pode-se referir que o processo de ensino-aprendizagem foi deveras lucrativo, dada a motivação a ele envolvente.

Além da Metodologia de Trabalho de Projeto, a pedagogia em participação tornou-se num dos nossos maiores guias na prática pedagógica em evidência. Analogamente, esta pedagogia coloca a criança no centro do processo ensino-aprendizagem, tendo como coração a democracia. Esta centralidade democrática corresponde a um enaltecimento da colaboração entre os diversos intervenientes, ao respeito por todos os indivíduos e a um diálogo intercultural num processo pedagógico. Importa salientar a promoção dos direitos das crianças, nos quais a educação tem um lugar primordial (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Independentemente das metodologias e pedagogias adotadas pelo docente, existem inúmeras outras valias que o mesmo deve ter em conta enquanto profissional. Destarte, no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), são apresentadas

quatro dimensões fulcrais de um professor, a explicar de forma sucinta: (i) *a dimensão profissional social e ética*, em que o professor promove o respeito pelas culturas, diferenças e especificidades de cada criança, dando origem a um ensino inclusivo. Tal também é exposto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), alusivo às medidas necessárias a tomar tendo em conta as necessidades de cada criança, estando assim sob o conceito de flexibilidade e diferenciação-pedagógica, fulcrais numa prática inclusiva e intencional de um docente.

No âmbito desta diferenciação pedagógica, importa referir que, tal como refere o artigo n.º 6 da Lei n.º 46/86 (1986), a mesma tem como principal intuito fazer com que todos os alunos consigam atingir os objetivos estipulados, optando pelo caminho que lhes for mais apropriado. Duarte (2004) afirma, também, que uma pedagogia que valoriza as exiguidades do grupo é uma prática desafiante que, muitas vezes, não é explorada devido à insegurança sentida pelo professor. Todavia, é essencial ter uma postura profissional empática e flexível, percebendo que todos os alunos merecem uma vida escolar feliz, com atividades que os desafiem e os motivem para a aprendizagem.

Voltando ao âmbito das dimensões fulcrais de um docente, segue-se (ii) *a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* corresponde à dinamização de atividades de qualidade, traduzindo-se na adequação de diferentes estratégias, valorizando os interesses do grupo e tendo sempre por base a intencionalidade pedagógica; (iii) *a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, na qual o docente deve adaptar a sua prática tendo em conta o meio cultural e social do grupo envolvente, promovendo a interação com as famílias e com a comunidade; (iv) *a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* é referente à autorrenovação do professor, sendo essencial o carácter cíclico da sua ação, referido posteriormente; assim, o professor deve estar constantemente a analisar a sua prática, refletindo acerca da sua ação e tomando novas decisões, com o intuito de criar ambientes mais estimulantes, dinâmicas mais enriquecedoras e alunos mais felizes em ambiente escolar. Ademais, nesta dimensão também se faz alusão à necessidade de um trabalho colaborativo entre os docentes, processo que se considera fulcral nesta profissão, dado que a monodocência é um processo exaustivo, no qual o professor tem um papel solitário, com diversos encargos. Desta

forma, os docentes devem discutir entre si as opções metodológicas, promovendo a entreaajuda e facilitando todo o processo envolvente.

Não obstante, importa referir que o educador é o primeiro profissional com o qual as crianças contactam no mundo escolar. Neste sentido, é possível afirmar que o mesmo tem um papel fundamental na conceção de escola que cada criança constrói. Em consequência, acresce a responsabilidade do educador transmitir confiança e bem-estar a cada criança, criando um ambiente agradável no seu grupo e dando azo a uma ligação afável entre criança-ambiente escolar. Deste modo, pode-se declarar que educar e cuidar são dois termos que se correlacionam, dado que, para educar, este profissional deve prestar atenção ao conforto das crianças, valorizando as suas opiniões, interesses e necessidades, criando, tal como supracitado, um ambiente favorável (Lopes da Silva et al., 2016).

Em acréscimo, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) aborda a importância de um educador/professor explorar dinâmicas de forma holística com os seus grupos, estimulando sempre a curiosidade e o desenvolvimento das potencialidades individuais. Estas potencialidades, segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, além de estarem relacionadas com a aquisição e compreensão de novos conceitos concernentes às diversas áreas do saber, também são alusivas ao sentido estético, à relação interpessoal, ao espírito crítico, à formulação de discursos fundamentados e à literacia tecnológica (Oliveira-Martins et al., 2017).

Nos vários Decretos-Lei mencionados existem diversos pontos mencionados que são comuns às duas valências. Todavia, as metodologias e as pedagogias adotadas são, inúmeras vezes, muito distintas, tornando-se a transição educativa um dos maiores entraves na Educação. Reflete-se no facto de que a frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Ensino do Primeiro Ciclo seja uma mais-valia para que esta transição deixe de ser um entrave e se torne menos radical, dado que se possuem bases teóricas e práticas relativas a ambos os ciclos, havendo a possibilidade de adaptar e facilitar este momento de transição. Assim, importa destacar que esta transição deve ser encarada como “uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97).

Para Sim-Sim (2010), uma transição educativa de sucesso implica que o docente relativo a um ciclo conheça os âmbitos dos ciclos vizinhos. Fará sentido um professor ter uma prática pedagógica não tendo conhecimento das metodologias exploradas no ciclo anterior? A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) salienta a relevância desta articulação entre os ciclos, promovendo assim uma sequencialidade lógica entre os mesmos. Não obstante, Alarcão (2008) refere que um dos maiores problemas relativos à Educação em Portugal é esta desarticulação entre ciclos e a falta de intercompreensão, que origina alunos desmotivados para a aprendizagem e para a própria frequência da escola.

Vasconcelos (2015) refere a autoconfiança como um dos conceitos-chave para que a criança transite entre os ciclos de forma positiva, ou seja, uma criança que não tenha autoestima, logicamente não irá ter motivação para a realização de tarefas mais desafiantes que lhe sejam sugeridas. Destarte, cabe ao professor criar estratégias e dinâmicas de forma a motivar e a estimular as crianças para a aprendizagem. A capacidade de autocontrole é também abordada pela autora, na medida em que o Educador de Infância deve então criar atividades que promovam o desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, esta capacidade.

Esta transição educativa acaba por se relacionar com as transições ecológicas defendidas por Bronfenbrenner (1979), que dizem respeito à realização de uma atividade nova por parte de uma criança, contactando com novos atores sociais. Esta transição não se limita à adaptação do interveniente às condições envolventes, neste caso, do ciclo seguinte, tendo também influência dos contextos envolventes, incluindo a família, a cultura e os próprios valores.

Tendo em conta os aspetos teóricos abrangentes supracitados, importa agora passar a uma abordagem específica de cada nível educativo, apresentando as especificidades de cada um, essenciais para a PES explorada, iniciando-se com a EPE (Educação Pré-Escolar) e, seguidamente, com o 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico).

## **1.2. PRIMEIRO NÍVEL EDUCATIVO**

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)”, todavia este nível

educativo não tem este valor associado desde a sua origem, ainda sendo, inúmeras vezes, encarado como uma fase em que as crianças estão entretidas, sem nenhuma intencionalidade pedagógica nem aprendizagens associadas (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670).

A evolução da educação infantil teve como mote a publicação do livro *Emile*, em 1762, escrito por Rousseau, que colocava a criança num lugar de destaque em conceito familiar (Cardona, 1997). Em 1769 surgiu a primeira instituição destinada à Educação Infantil, que teve como fundador Jean Frédéric Oberlin. Este pastor protestante teve a ajuda de um grupo de mulheres, que, em conjunto, deram azo a esta instituição, onde as crianças mais pequenas brincavam em conjunto e as mais velhas aprendiam a fiar, tricotar e a coser, daí o nome *école à tricoter*. Ulteriormente despontam as *infant schools*, em Inglaterra, Escócia e França, criadas por Robert Owen. Estas escolas infantis tinham como princípios a aprendizagem pela razão, o desenvolvimento da escrita, da leitura, a exploração do mundo físico e a aprendizagem desprovida de castigos físicos. Mais tarde, Froebel criou o Kindergarten alemão, de onde proveio o termo Jardim de Infância que se usa hoje. Esta expressão remetia para uma analogia: tal como as plantas eram protegidas por Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado dos jardineiros, também as crianças deviam ser tratadas em harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas. Froebel defendia a aprendizagem através de atividades e presentes, usados de forma prescritiva, indicada pelo professor. Já na Itália, entre o século XIX e XX, desabrocham as Casas dei Bambini, criadas por Maria Montessori, marco histórico que influencia a Educação Infantil até aos dias de hoje. Montessori incluía na sua pedagogia a exploração de saberes essenciais para a vida em sociedade e a aprendizagem através do contacto com o Mundo (Gomes, 1986; Spodek & Brown, 1998).

À medida que o tempo foi passando, os jardins de infância foram adaptando as suas práticas, pelo que conservaram a importância da autoatividade, de Froebel e a valorização do conhecimento através do contacto com o Mundo, de Montessori. Além do mais, os jogos dramáticos, os blocos, os puzzles referentes às diversas áreas do saber e inúmeros outros materiais inovadores começaram a ter lugar nestes locais (Gomes, 1986; Spodek & Brown, 1998).

Em Portugal, as primeiras instituições destinadas à Educação Pré-Escolar foram criadas, acima de tudo, por razões sociais ou de assistência. Todavia, numa Carta de Lei de 11 de junho de 1880, refere-se, pela primeira vez, os jardins de infância, promovendo-se a criação dos mesmos. Assim, o primeiro Jardim de Infância foi inaugurado no dia 21 de abril de 1882, ainda que sem as obras totalmente terminadas. Na primeira década do século XX surgem também os Jardins-Escolas João de Deus (Gomes, 1986).

Durante a época do Estado Novo a educação infantil foi menosprezada e os jardins de infância tornaram-se extintos, conseqüentemente. Porém, entre 1936 e 1970, foram criadas vinte e cinco Casas da Criança, sob a orientação do professor Bissaia Barreto, que tinham como objetivo promover a felicidade às crianças.

Todavia, apenas a partir de 1973 é que o estado se responsabilizou oficialmente pela Educação Pré-Escolar, criando escolas para a formação de educadoras (Lei n.º 5/73, 1973). Importa salientar que a revolução de abril teve como conseqüências a valorização deste mesmo nível educativo, motivada pela liberdade, inexistente no estado novo. Assim, existiu um aumento de salários e uma gestão da sociedade diferente, que, ao contrário dos princípios do Estado Novo, valorizava a mulher enquanto membro ativo, podendo assim trabalhar em vários ramos e possibilitando a frequência de Jardins de Infância por parte das crianças, não existindo a obrigatoriedade de ficarem com os filhos em casa (Cardona, 2000). Tendo em conta esta evolução e reconhecimento, o Sistema Público de EPE foi criado pela Lei n.º 5, em 1977, culminando na geração do estatuto dos Jardins de Infância (Lei n.º 5/77, 1977; Decreto-Lei n.º 542/1979).

Nos dias que correm, uma das maiores adversidades na educação infantil é relativa à valorização do docente, ou, no caso, desvalorização do mesmo. Neste sentido, no Decreto-Lei n.º 147/97 (1997), fez-se alusão ao investimento na rede de educação pré-escolar, melhorando assim os recursos e as próprias condições dos estabelecimentos e do próprio ofício, dignificando a profissão do educador.

No que diz respeito às estratégias utilizadas nos jardins de infância no decurso do tempo, numa perspetiva geral, predominava o método de João de Deus, seguindo-se a pedagogia Montessoriana, terminando com o método de Froebel. Os demais adaptavam os seus métodos, tendo uma natureza mista (Gomes, 1986).

Nas últimas décadas a educação pré-escolar tem sofrido mudanças acentuadas no que toca às suas metodologias e estratégias utilizadas, sendo cada vez mais recorrente a presença da criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, adaptando-se, progressivamente, mais paradigmas com princípios socioconstrutivistas.

Uma das maiores dificuldades sentidas na Educação Pré-Escolar em Portugal é referente à especificação do currículo por parte dos Educadores. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar possuem um papel imprescindível, tanto na elaboração deste currículo como na prática pedagógica na sua íntegra (Dionísio & Pereira, 2006).

O documento orientador supracitado, tal como o seu nome indica, orienta o Educador de Infância, com o objetivo de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Desta forma, as OCEPE dividem-se em três áreas de conteúdo, áreas essas fulcrais na formação de uma criança enquanto ser cívico aprendente, com determinadas preferências e com valores pessoais, culturais e sociais específicos. Essas áreas passam pela Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Apresenta-se um pequeno esquema de forma a sistematizar pontos fulcrais de cada uma das áreas referidas.

**Figura 1**

*Esquema relativo às áreas de conteúdo das OCEPE (adaptado de Lopes da Silva et al., 2016).*



Tal como se observa no esquema, as OCEPE sugerem a abordagem de três diferentes áreas e ainda a sua exploração de uma forma interligada, visando a natureza holística da educação. Ou seja, considera-se uma mais-valia a proposta, por parte do educador, de atividades que explorem múltiplas áreas de conteúdo, e,

consequentemente, diferentes inteligências ao mesmo tempo. Esta vertente acaba por recair na abordagem das nove inteligências defendida por Gardner (1994), que nos veio demonstrar que a inteligência se divide em nove categorias: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a naturalista, a corporal-cinestésica, a existencialista, a interpessoal e a intrapessoal. Deste modo, um educador deve despertar a criança para os diferentes ramos que envolvem as diversas competências cognitivas, de forma a conseguir perceber as potencialidades de cada criança. Assim, apenas desta forma o educador conseguirá propor atividades adequadas ao seu contexto, explorando o potencial máximo de cada criança e criando possibilidades para que as mesmas tenham um futuro social e profissional de sucesso.

Ademais, como conferem as OCEPE, tanto a organização do tempo como a organização do espaço devem ser realizadas com foco na criança, ou seja, as mesmas devem ser adaptadas o número de vezes que for necessário, de acordo com as necessidades, preferências e adversidades, com o intuito de fornecer uma resposta intencional e pedagógica à mesma (Lopes da Silva et al., 2016).

A avaliação é simultaneamente um processo abordado neste documento, sendo fundamentado que a mesma deve ser realizada de forma flexível, com foco na ação. Nesta ordem de pensamento, a avaliação não deve ser limitada a um simples valor numérico, mas sim a uma reflexão que tem como objetivo a melhoria da prática pedagógica. Desta forma, a avaliação na educação pré-escolar é muitas vezes definida como formadora, dado que “é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p.16, Lopes da Silva et al. 2016). Interessa ainda referir que esta avaliação pode e deve ser realizada em colaboração com outros profissionais e com as famílias, de forma a enriquecer o currículo, tornando-o mais coerente e intencional (Lopes da Silva et al. 2016).

Freire (1996) afirma que a avaliação deve deixar de ser notada verticalmente, de cima para baixo, passando a assumir uma natureza colaborativa com as crianças presentes. Importa destacar que a prática educativa do educador/professor deve sempre ter em conta as crianças envolvidas, sendo então lógica e necessária a participação das mesmas neste processo avaliativo.

Tendo em conta os aspetos teóricos evidenciados e tendo como base o seu documento orientador, as OCEPE, o educador deve articular o currículo construído

com as estratégias e pedagogias dos diferentes modelos pedagógicos referentes à Educação Pré-Escolar que se relacionam com o grupo em questão, desenvolvendo assim atividades pedagógicas e intencionalmente educativas. Deste forma, passar-se-á a explorar os modelos curriculares relativos ao Movimento da Escola Moderna, ao High Scope, a Maria Montessori e ainda a Reggio Emilia, modelos estes que, de uma forma integrada, se viram refletidos na prática educativa retratada. Importa salientar que um modelo pedagógico resulta, segundo Spodek & Brown (2010), da articulação de princípios teóricos referentes a diversos pedagogos tendo como base a psicologia do desenvolvimento, tendo como mote elementar obter resultados educativos específicos.

O Movimento da Escola Moderna assenta num projeto Democrático, com o principal objetivo da formação dos educandos enquanto seres cívicos, membros participantes de uma sociedade e ativos na construção do currículo. Com origem em 1966, este modelo sociocêntrico defende que o grupo deve decidir as dinâmicas que irão ser exploradas, dando azo a uma planificação em conselho. Esta estratégia esteve evidenciada na PES de que se trata. Importa destacar os instrumentos de pilotagem, essenciais para uma concretização do dia a dia organizada e intencional das crianças, dando azo a aprendizagens significativas. Além destes instrumentos de pilotagem, existem também as normas e regras do grupo, que também se traduzem em moderadores da ação educativa. Além do mais, os pequenos grupos de trabalho são constituídos por elementos de diferentes idades e a comunidade, desde as famílias aos vizinhos, sendo incluídas nas mais diversas atividades, não só na divulgação dos projetos, mas também na recolha de informações, promovendo um ambiente agradável, de interajuda, que valoriza os membros do seu contexto. Nesta ordem de pensamento, as OCEPE também fornecem informações acerca da importância das relações existentes não só dentro da escola, como entre os membros da escola e a comunidade. Assim, a criança é vista “como uma mediadora das relações entre a escola e a família” (p. 28, Lopes da Silva et al., 2016), sendo crucial que exista uma preocupação de todos os intervenientes para que se construam relações positivas entre os membros, dando origem a um ambiente agradável e, conseqüentemente, a crianças felizes.

Em acréscimo, no MEM, os circuitos de comunicação acerca das aprendizagens realizadas são um marco central deste modelo pedagógico, processo também refletido na PES abordada (Oliveira-Formosinho et al., 1998); (Niza, 2013).

No que toca ao espaço educativo, as paredes da sala encontram-se repletas de produções artísticas das crianças e a mesma divide-se em seis áreas de atividades: biblioteca, oficina de escrita e reprodução, laboratório, carpintaria, atividades plásticas e a área dos brinquedos/ “faz de conta”. Embora na PES em questão não estivessem presentes todas estas áreas, acredita-se que a organização da sala de atividades teve influência deste modelo Pedagógico, dado que possuía, por exemplo, a biblioteca, a área do “faz de conta”, a área dos jogos e a área para a realização de atividades plásticas. As salas que refletem este Modelo Pedagógico também possuem uma área comum, para encontros coletivos, algo espelhado na PES em questão (Niza, 2013); (Folque, 2014).

O trabalho por projetos é também uma das características associadas a este Modelo Pedagógico. Estes projetos surgem no âmbito dos interesses e preferências do grupo envolvente, com base numa interação dialógica entre as crianças e o educador, que, por sua vez, assume um papel de guia (Niza, 2015).

Na prática educativa explorada, observaram-se inúmeras estratégias que se associam ao modelo pedagógico High-Scope, explorado por Weikart. Esta abordagem surgiu, em 1962, para servir crianças “em risco” de bairros pobres, em Michigan. A aprendizagem pela ação é o termo central deste modelo-pedagógico, traduzindo-se no contacto direto com experiências, construindo aprendizagens através do mesmo. Estas aprendizagens baseiam-se num processo diário de planejar-fazer-rever, que, naturalmente, leva a que as crianças expressem as suas intenções e reflitam acerca dos seus interesses (Homann & Weikart, 2007). A PES explorada relaciona-se com este conceito dado que foi promovida, inúmeras vezes, a aprendizagem através do contacto direto com experiências, estimulando-se assim a aprendizagem pela ação supracitada.

A fundamentação teórica desta abordagem tem como base a teoria Piagetiana, dado que Weikart defende que a criança aprende através da realização de tarefas estimulantes, passando assim para os estádios de desenvolvimento seguintes. Nesta ordem de ideias, pode afirmar-se que High-Scope é um modelo cognitivo de educação (Oliveira-Formosinho, 1998).

Também associada à teoria Piagetiana, a autonomia é um dos termos centrais deste modelo-pedagógico, fornecendo-se liberdade às crianças para planejar a ação, escolher os materiais que pretende utilizar e as estratégias que irá explorar para concretizar as atividades pensadas (Oliveira-Formosinho, 1998).

O Método Montessori tal como os termos indicam, foi fundado por Maria Montessori, uma das primeiras mulheres a frequentar a universidade. De acordo com o defendido pela doutora, a criança é um pequeno adulto que aprende com base nas suas perceções relativas ao Mundo, tendo como mote central a liberdade. Montessori explorou e valorizou exercícios da vida prática, tais como o lavar-se, vestir-se, arrumar os materiais, com o objetivo de fomentar a vertente cívica e social de cada criança, essencial para o desenvolvimento de seres ativos de uma sociedade (Oliveira-Formosinho, 1998). Esta liberdade e relevância dos exercícios da vida prática foram dois aspetos evidentes na PES em questão (Montessori, n.d.).

Por fim, o modelo curricular de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, tem como mote a fomentação da aprendizagem com base nas mais diversas formas de expressão, sejam elas a música, a dança, o teatro, a pintura, envolvendo sempre a comunidade e a equipa educativa. Na PES em questão, existiram inúmeras dinâmicas de natureza artística, que implicavam a participação da comunidade e dos outros grupos do Jardim de Infância, estando assim associada a esta pedagogia. À semelhança do Movimento da Escola Moderna, o trabalho por projetos ocupa um lugar central segundo este modelo pedagógico, sendo estes construídos de forma colaborativa. Ademais, as salas de atividades de acordo com Reggio Emilia fornecem uma especial atenção ao sentido estético, existindo diversos ateliers, proporcionando o bem-estar às crianças e ao adulto que as orienta (Vecchi, 2017). Em acréscimo, a fomentação do espírito crítico tendo como base a negociação, o ouvir o outro e reformular o discurso são conceitos-chave neste modelo curricular, dado que estimulam a capacidade de formulação e argumentação do discurso, competência essencial de um ser pertencente a uma democracia (Lino, 1998).

Importa ainda referir que, seja qual for o modelo pedagógico ou estratégias adotadas pelo educador, o ato de brincar nunca deve ser menosprezado. Infelizmente, a brincadeira é, inúmeras vezes, encarada, pelo adulto, como uma ação sem intencionalidade, ficando as crianças ausentes de necessidade de supervisão, porque estão apenas “entretidas”. Todavia, é através do *brincar* que a criança cria os

seus próprios desafios, descobre as suas necessidades e atinge novas metas, anteriormente inalcançáveis. “Brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem, independentemente do espaço geográfico ou cultural” (Neto, 2020, p.43).

O ato de brincar, para além de contribuir para a construção da própria personalidade, também é, sem dúvida, um meio ideal para a criação de aprendizagens significativas, pois é através do mesmo que as crianças são capazes de “decidir, pensar, sentir emoções distintas, competir, cooperar, construir, experimentar, descobrir, aceitar limites, surpreender-se”, competências essenciais de membros ativos de uma sociedade. (Faria et al., 2012, p.13).

Não obstante, o estágio de desenvolvimento defendido por Piaget na fase da educação pré-escolar é referente ao período pré-operatório. Neste, o brincar ao fazer-de-conta, ou seja, o uso do jogo simbólico e o próprio animismo possuem um papel fulcral para o desenvolvimento da própria criança, comprovando assim a relevância do ato de *brincar* (Gardner, 1994).

Nos dias que decorrem, a sociedade tem progressivamente menos criatividade, recorrendo cada vez mais à internet e explorando cada vez menos esta capacidade. Deste modo, sabendo que a criatividade é uma das vertentes mais exploradas e aprimoradas pelas crianças nas suas brincadeiras, fundamenta-se a ideia de que as mesmas são fulcrais para a construção de seres humanos com pensamentos criativos e inovadores (Sarmiento et al., 2018).

Tendo em conta o estudado, é de salientar que a brincadeira livre foi sempre promovida durante a PES, existindo sempre pelo menos três momentos diários destinados para a mesma. Considera-se essencial a existência destas instâncias dado que brincar, de acordo com Onofre, citado por Silva & Sarmiento (1997, p.40), “por um lado, é a vivência mais natural e espontânea da criança; por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação” (Pereira & Neto, 1999).

Este *brincar* que se refere é, inúmeras vezes, traduzido em situações de jogo. O jogo não deve ser visto apenas como uma forma de entretenimento, mas sim também como uma atividade na qual as crianças desenvolvem inúmeras capacidades a nível cognitivo e físico, entre as quais tomar decisões e lidar com conflitos ou com situações menos agradáveis, competências imprescindíveis para

cidadãos ativos de uma sociedade. Através do jogo, a criança explora as diversas dimensões do desenvolvimento infantil, o que comprova a sua riqueza a nível pedagógico (Neto, 1997).

Nesta ordem de pensamento, deparamo-nos com a emergente valorização do espaço exterior. Não obstante, importa destacar que este local não deve ser usado apenas para esses momentos livres, de brincadeira, mas também para atividades organizadas e propostas pelo educador, visto que o mesmo é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Deste modo, é de realçar que o educador deve promover a utilização do espaço exterior como um espaço digno para a dinamização de atividades. Assim, o mesmo pode demonstrar ao seu grupo que é possível realizar aprendizagens significativas fora das quatro paredes, seja em situações de jogo ou outras atividades relacionadas com as diferentes expressões, incluindo a expressão motora.

Atendendo aos aspetos supramencionados, importa destacar que o educador deve realizar uma articulação entre o documento-chave para um educador de infância, ou seja, as OCEPE, os princípios teóricos de cada um dos modelos pedagógicos e os documentos normativos que guiam a prática pedagógica. Na realização desta articulação torna-se imprescindível a adaptação ao contexto envolvente, dando azo a uma prática educativa flexível e adequada, com o principal intuito de fazer as crianças felizes no ambiente educativo.

### **1.3. PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO**

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o primeiro ciclo do ensino básico diz respeito a uma etapa “universal, obrigatória e gratuita”. Assim, este ciclo deve traduzir-se num ambiente que respeite as crianças, valorizando os interesses e necessidades de cada uma.

Com o objetivo de criar um guia para uma educação que acompanhe os tempos hodiernos, surge a necessidade da criação de um documento que explore a educação com base nos ideais explorados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim,

desponta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), fornecendo uma visão humanista da educação, acompanhando o crescimento da tecnologia, a globalização e vendo a “inclusão como exigência” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 6). Deste modo, o PASEO é encarado como um documento de referência para todo o sistema educativo, não contemplando estratégias rígidas que a escola possa adotar, mas sim, princípios, visões, valores e áreas de competência baseados na concretização de uma pessoa enquanto ser ativo, crítico e responsável de uma sociedade. Este referencial reflete, assim, a “preocupação com a introdução de dimensões das competências de vida, práticas de equidade social e exercício da cidadania”, preocupação essa que apenas surgiu nos anos 80/90 (Roldão, 1999, p. 25).

Na secção das áreas de competência, Oliveira-Martins et al. (2017) concretiza a emergente articulação dos saberes, referindo que “em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências teóricas e práticas” (p. 19) e, por isso, as áreas de conteúdo exploradas no primeiro ciclo do ensino básico não devem ser vistas como algo isolado, já que na realidade diária, as próprias problemáticas acabam por envolver diferentes áreas do saber. Assim, a escola deve ser vista como um reflexo da vida, motivando os alunos e preparando-os humanamente para a mesma.

No âmbito das áreas de conteúdo mencionadas, de forma a promover as competências que são defendidas no PASEO, foram homologadas as Aprendizagens Essenciais (AE), pelo Despacho n.º 6944-A/2018, a 19 de julho. Neste sentido, estes referenciais curriculares correspondem aos conhecimentos que é indispensável construir em cada ano de escolaridade, articulando-se sempre com as áreas de competência do PASEO. Desta forma, torna-se imprescindível referir que a prática pedagógica de um professor deve interligar as diversas áreas de conteúdo, conduzindo o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional, aproximando-o da realidade (Peterson, 2003).

Esta interligação é favorecida por uma das características principais deste ciclo: a monodocência. Esta especificidade, embora desafiante, acaba por facilitar a articulação de saberes referida, dado que existe apenas um professor a abordar as diferentes componentes. Erik Erikson, citado por Veríssimo (2002), destaca que este ciclo é primordial no que diz respeito à promoção de competências fundamentais

para o desenvolvimento cognitivo do aluno, tendo assim o professor um papel fulcral na vida de cada uma das crianças. Assim, o professor deve despoletar um ensino holístico, capaz de explorar o potencial máximo de cada um dos seus alunos.

Pombo (2005) destaca que a articulação de saberes é algo intrínseco na sociedade, dado que as situações nunca acontecem de forma isolada. Deste modo, o professor deve acompanhar a realidade envolvente, interligando as diferentes áreas de conteúdo entre si e também com o mundo real, fazendo jus à ideia de escola como parte inerente do meio social. Nesse sentido, para que haja esta articulação de uma forma lógica, é essencial que o professor possua conhecimentos científicos das diferentes áreas de conteúdo. Além dos conhecimentos científicos específicos das áreas de conteúdo, um professor deve ter conhecimentos referentes ao meio social envolvente, adequando sempre a sua prática à realidade do seu grupo turma (cf. Capítulo II). Assim sendo, a autoformação é um aspeto essencial na prática docente, dado que o mundo está em constante mudança e existem sempre assuntos para explorar (Peterson, 2003).

Neste sentido, importa referir, igualmente, a relevância da temática do projeto de intervenção desenvolvido, em que se procurou articular os saberes com base na interligação entre dois mundos, o “Real” e o “Imaginário”. Por um lado, tendo em conta o meio social envolvente e as próprias problemáticas da vida hodierna, torna-se relevante abordar, no contexto escolar, os desafios e problemas que ameaçam a humanidade, nomeadamente o Planeta Terra, sensibilizando os alunos para a sua preservação através de atitudes cívicas (cf. Capítulo III); (Monteiro et al., 2017). Por outro lado, existe a dimensão da imaginação que é “inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta” (Sarmiento, 2003, p. 54) baseado em factos e na mitologia, no qual a criatividade floresce e permite explorar novos horizontes. Embora sejam dois mundos distintos, eles também estão interconectados, e por isso, pretendeu-se explorá-los com os alunos para uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

Neste contexto, quando se fala em articulação, esta tem dois sentidos: a referente à interligação de saberes do mesmo domínio ao longo do tempo, denominando-se articulação vertical, e ainda a articulação horizontal, referente à correlação entre os saberes dos diferentes domínios (UNESCO, 2016). Durante toda

a PES a díade procurou valorizar esta conexão, explorando atividades que fizessem com que os alunos entendessem que os conteúdos não existem de forma isolada.

Assente nessa interligação, surge a Matriz Curricular, em que se apresentam as diferentes componentes do currículo, componentes essas que devem ser exploradas de “modo articular e globalizante” (Decreto-Lei n.º 55/2018). Assim sendo, o Português e a Matemática possuem as maiores cargas letivas, sucedendo o Estudo do Meio e a Educação Artística. Todavia, embora se destinem porções horárias específicas para cada área de conteúdo, o currículo deve “equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares” e “articulá-las num projeto coerente” (p. 39, Roldão, 1999). Desta forma, o professor, ao explorar um determinado tópico, deve procurar estratégias que tenham como objetivo construir conhecimentos ou fomentar competências que entrelacem as diferentes áreas de conteúdo. Portanto, a adoção de uma prática pedagógica flexível reflete-se na adequação de medidas de suporte à aprendizagem, ou até mesmo na adoção de novos caminhos, consoante o inesperado. Neste sentido, salienta-se a importância da exploração de atividades concretas, que se associem à realidade do grupo, afastando a ideia de que a escola é um edifício isolado da sociedade, cujos acontecimentos sociais não influenciam as aprendizagens. É, por isso, importante romper com esta conceção e substituí-la pelo emprego de práticas que mobilizem situações com as quais as crianças se identifiquem, ficando, conseqüentemente, mais motivadas para a aprendizagem (Serra, 2004). Assim, Peterson (2003) defende que as atividades propostas na sala de aula devem ser flexíveis, adaptando-se à realidade vivida e explorando “problemas concretos da vida real dos alunos, pois uma aula é também parte da sociedade, do pensamento e da natureza” (p. 80).

Esta flexibilidade, apoiada pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), acaba por contribuir para a concretização das competências estipuladas pelo PASEO, explorando as aprendizagens e as competências essenciais esperadas a adquirir por aluno enquanto membro de uma sociedade (Despacho n.º 5908/2017, 5 julho).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, com base na matriz-curricular do primeiro ciclo do ensino básico, declara-se que nesta fase deve ser privilegiada a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação. Esta metodologia foi adotada durante a PES, tendo sido fomentada a autonomia, o pensamento crítico e o

desenvolvimento de literacia digital através de pesquisas recorrentes por parte dos alunos. Importa referir que a professora cooperante tinha como alicerce da sua pedagogia o Movimento da Escola Moderna, justificando-se, assim, a presença constante de momentos de pesquisa e comunicação (Niza, 2012).

Assim sendo, ao contrário de apenas executar programas nacionais, o currículo deve ser construído com o principal intuito de gerir programas e projetos diferenciados, preocupando-se com o fornecimento de resposta a todos os alunos, com mote na flexibilidade e inclusão (Roldão, 1999). Esta inclusão concretiza-se quando um currículo é concebido com fundamento “nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos *standart*, definidos a nível geral para todo o país” (Zabalza, 1992).

Com base nesta inclusão, foi homologado o Decreto-Lei n.º 54/2018, salientando a importância de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Este é o único caminho para uma educação universal e justa para todos, tal como é referido pela UNICEF (2019), no que concerne ao Direito à Educação. Neste sentido, devem ser adotadas medidas de suporte à aprendizagem que forneçam respostas a todas as crianças, independentemente das suas características cognitivas ou sociais. Portanto, a ação do professor deve adequar-se sempre à “diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica dos alunos” (p. 53, Roldão, 1999). Para que esta inclusão se concretize, torna-se essencial referir a importância de um docente explorar atividades de acordo com as necessidades do grupo, fazendo jus à diferenciação pedagógica.

Perrenoud (2005) afirma que a escola, ao invés de procurar caminhos para tem resultados eficazes e positivos, apenas age tardiamente, a partir dos efeitos causados pelas diferenças. Para colmatar esta problemática, um professor deve fornecer liberdade aos alunos, criando estratégias para que cada um consiga explorar o tópico da forma mais adequada, tornando-se “donos das suas ideias” (Tomlinson, 2008, p. 35).

A par da flexibilidade existem outras características de um docente que se revelam primordiais para uma prática pedagógica eficaz. Roldão (2005) refere que um professor deve ser a mediação entre o aluno e o saber e, deste modo, com “mediação” impõe-se uma prática que oriente o aluno para a construção de conhecimento, e não uma prática rígida, na qual os alunos se limitam a ouvir

informações e, posteriormente, decorá-las. Por sua vez, a “capacidade de diversificar materiais” (p. 28, Roldão, 2005) é também uma competência essencial de um docente, encadeando-se, muitas vezes, com a diferenciação pedagógica referida, dado que um professor deve ser capaz de criar diferentes estratégias, recorrendo a diversos métodos e materiais. Assim sendo, a díade, ao longo da sua prática, procurou explorar tópicos e métodos nos quais o grupo mostrou interesse, adaptando constantemente de acordo com as circunstâncias que iam sucedendo com o objetivo de ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Neste sentido, entender que um professor é um eterno aprendiz é também uma das características mencionadas por Roldão (2005), visto que um docente deve ser um observador ininterrupto, estando aberto e disposto para a criação de novas práticas, sendo capaz de estar em constante inovação, com o principal objetivo de enriquecer a sua prática pedagógica. Assim, o mesmo deve estar em constante observação e reflexão de problemas observados, tomando decisões conscientes e fundamentadas (Alonso & Silva, 2005).

Na linha de pensamento da inovação encontram-se as metodologias ativas, defendidas por Moran (2015). Este pedagogo defende que se os professores desejam formar alunos proativos, então devem criar atividades que lhes forneçam liberdade para experimentar, para analisar e para avaliar resultados. Neste sentido, para a concretização do mencionado, acredita-se que as metodologias ativas são um caminho a seguir, dado que “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de interação cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18). Por sua vez, as metodologias ativas permitem ao aluno construir conhecimento a partir de desafios, de problemas, de situações reais, combinando tempos individuais e tempos de grupo. Tal como o termo indica, o aluno envolve-se nesta construção do conhecimento, sendo um elemento “ativo” na mesma (Moran, 2015).

Moran (2018) defende, por isso, que o modelo tradicional, no qual o aluno apenas recebe informação, poderia fazer sentido em tempos em que não se tinha acesso a mais material. Todavia, nos tempos hodiernos, tendo em conta a panóplia de ferramentas que um professor tem à sua disposição, a adoção de metodologias ativas é necessária e até emergente. Neste sentido, apoia-se a concretização das atividades com base em inúmeras estratégias inovadoras, nas quais o aluno deixa de

ser um recetor de informação, passando a ser um ser ativo na construção da sua aprendizagem, e o professor um orientador, que conduz o aluno nessa mesma construção. Assim sendo, as atividades exploradas podem ter como mote “desafios relevantes, problemas reais e jogos”, todos estes combinados em tempos individuais, pequenos grupos ou grande grupo. Existem várias metodologias ativas como a Gamificação, a Rotação por Estações, *Peer Instruction*, *Flipped Classroom*, *Design thinking*, *Problem-Based Learning* – PBL e outras.

Ao longo da PES, a díade optou por utilizar Metodologias até então não exploradas, como por exemplo, a Metodologia de Rotação por Estações. Além do mais, também foi explorado o uso de diferentes ferramentas e recursos tecnológicos, tais como os Avatares, com o objetivo de motivar os alunos a querer aprender mais e a descobrir mais, através de desafios. Destaca-se que estas metodologias e recursos foram, e são, uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, quando aplicados e experienciados com intencionalidade educativa, fazendo com que os alunos fiquem mais motivados e, conseqüentemente, mais participativos e envolvidos nesse processo.

De uma forma mais específica, a Metodologia de Rotação por Estações define-se pela elaboração de diferentes estações com diversas tarefas e recursos, todas elas unidas por um fio condutor/temática a estudar, tendo em conta que em pelo menos uma delas, deve estar presente a tecnologia. Por sua vez, os alunos rodam pelas várias estações num tempo determinado e cronometrado pelo professor, com o objetivo de terem acesso aos mesmos conteúdos (Bacich, Tanzi Neto & Trevisani, 2015).

O uso das metodologias ativas pode ser combinado com a utilização das tecnologias digitais, dado que as ferramentas cognitivas quando integradas num quadro construtivista transformam os papéis do aluno e do professor. Neste sentido, importa referir que a aprendizagem colaborativa e cooperativa são favorecidas aquando desta combinação, culminando numa participação ativa dos alunos na construção dos seus conhecimentos (Graça, 2024).

Neste sentido, a díade procurou incluir sempre a tecnologia nas suas Unidades de Aprendizagem enquanto ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo do aluno (Jonassen, 2007), com o intuito de explorar novos caminhos educativos, mais desafiantes. Neste âmbito, destacam-se a criação de

Avatares, a utilização da Realidade Aumentada, através do uso de *QR Codes*, as plataformas digitais *Kahoot*, *WordWall*, *Canva*, *LearningApps* e *Bubbl.us*.

Neste contexto, importa ressaltar o uso da Robótica Educativa explorada pela diáde na PES, nunca abordada até então pela mesma, o que acabou por se tornar num desafio. Importa referir que esta exploração se tornou uma mais-valia, dado que demonstrou diversas potencialidades a vários níveis, tais como o aprimoramento da cooperação entre pequenos grupos e o desenvolvimento da linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial. Além do mais, a Robótica Educativa implica a formulação de hipóteses, o teste das mesmas e, se necessário, as suas reformulações, e por isso, desenvolve o pensamento crítico dos alunos. Com a reformulação referida, é trabalhada com os alunos a ideia da aceitação do erro como parte pertencente à aprendizagem, fomentando o espírito de jogo e, conseqüentemente, a motivação dos alunos (Raposo-Rivas et al., 2021; Torres et al., 2020).

O uso destas ferramentas teve como principal motivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem, as quais devem ser vistas como um meio e não como um fim. Todavia, é essencial perceber que as mesmas devem ser usadas, tal como outro recurso, com uma intencionalidade educativa e quando assim o é, desenvolve “capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizada como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem” (Moreira, 2002, p. 12,).

A sua integração em sala de aula também depende do equipamento tecnológico disponibilizado pela escola que, segundo Graça et al., (2021), quando este é parco, pode constituir um fator inibidor para a implementação de práticas educativas mais renovadas e inovadoras. Todavia, é imprescindível entender que os professores que enriquecem a sua prática com atividades tecnológicas inovadoras encontraram as mesmas adversidades que os restantes, mas a única diferença é que os colmataram de forma mais eficaz. Assim, inúmeras vezes um professor não opta pela inovação devido ao receio, falta conhecimento tecnológico, dificuldade em gerir o grupo e até pelo equipamento tecnológico disponibilizado no contexto educativo em que se encontra.

Destacar, igualmente, a visão de Alarcão e Canha (2013) quando referem que as relações interpessoais são uma mais-valia a nível profissional, dado que esta profissão não deve ser praticada de forma individualista, sendo fulcral a colaboração

entre os vários membros do sistema educativo. Por conseguinte, um professor deve ser capaz de trabalhar colaborativamente com os restantes profissionais, com o principal objetivo de criar as melhores condições para os grupos envolventes, assentes em atividades articuladas, motivantes e, claro, com intencionalidade educativa. E, portanto, o trabalho colaborativo é uma vantagem pois leva, muitas vezes, a que o professor reflita acerca de tópicos que não refletiria se não tivesse o apoio de outros docentes. Em acréscimo, a dimensão motivacional ocupa um lugar primordial no desempenho docente para que o mesmo consiga construir uma prática pedagógica com intencionalidade e interessante para os alunos. Neste sentido, é essencial que, mesmo quando as condições envolventes não forem as melhores, o professor se mantenha motivado, refletindo-se essa motivação na realidade escolar (Nascimento, 2007).

Sob uma perspetiva geral, Delors (2010) aborda a identidade de um docente com base em quatro pilares indissociáveis entre si: *aprender a conhecer*, referente à importância do conhecimento científico e social, supramencionados; *aprender a fazer*, relativo à capacidade de enfrentar as mais diversas situações e saber como agir; *aprender a viver com os outros*, referente à importância do respeito pelas características individuais dos alunos e também ao trabalho colaborativo com os restantes profissionais; e, por fim, *aprender a ser*, que concerne na autoformação anteriormente referida, ou seja, na constante reflexão, autoavaliação e inovação com vista à melhoria da prática pedagógica.

Para que um professor realize esta constante reflexão é necessária uma observação e conseqüente avaliação dos alunos. Por conseguinte, “a avaliação constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento” (Peterson, 2003, p. 88). De forma errónea, acredita-se que a avaliação apenas diz respeito à cotação final de um teste avaliativo. Todavia, essa cotação é, maioritariamente, uma rotulação dos alunos que não fornece dados específicos ao professor. Portanto, este método por si só, não o faz entender as necessidades dos alunos e, conseqüentemente, não lhe dará possibilidades de melhorar a sua prática. Em conseqüência destes testes avaliativos, iguais para todo o grupo, independentemente das características individuais, a avaliação é encarada pelos alunos como um momento negativo, de nervosismo e ansiedade. Porém, ela

deveria ser uma estratégia com o intuito de criar “autoconfiança, otimismo e prazer de estudo”, o que significa que as metodologias utilizadas pelos docentes devem ser repensadas e reavaliadas (Peterson, 2003, p.89).

Neste sentido, a avaliação deve ter como principal objetivo a “melhoria do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 17/2016, 4 de abril, artigo n.º 23, p.1124), existindo inúmeras formas de a explorar. Existem, por isso, três tipos de avaliação: a diagnóstica, a sumativa e a formativa. A diagnóstica diz respeito à integração dos alunos e à definição de estratégias adequadas. Já a sumativa concerne numa avaliação no final de um período de ensino, tendo como objetivo entender o desempenho geral do grupo, atribuindo uma classificação. E, por fim, a formativa que é algo contínuo, tendo como intuito fazer o professor entender o que deve manter e o que deve adaptar, com foco no sucesso da aprendizagem dos alunos.

Este balanço não deve ter sempre a mesma estrutura, pelo contrário, o professor deve criar “procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho, artigo n.º 22, p.2936). Deste modo, a avaliação formativa foi a mais utilizada na PES, dado que a díade foi analisando a participação e a resposta dos alunos às diferentes tarefas exploradas, adequando-se, sempre que necessário, às especificidades dos alunos e às situações que iam surgindo, com vista ao desenvolvimento das aprendizagens.

De modo a finalizar este subcapítulo, um professor do 1.º CEB deve desenvolver uma postura flexível, estando sempre aberto à mudança e motivado para a aprendizagem e exploração de novas metodologias que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Por sua vez, a construção da aprendizagem por parte dos próprios alunos deve ser sempre o seu foco, adaptando a sua prática e ajustando com a diferenciação pedagógica sempre que necessário. Assim, atendendo aos aspetos teóricos abordados neste capítulo, proceder-se-á à caracterização e conseqüente reflexão acerca dos contextos educativos de contacto, tendo como principal propósito de dinamizar atividades contextualizadas e apropriadas.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

Este capítulo diz respeito à caracterização dos dois contextos educativos onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada (PES), a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo Básico. Neste sentido, este capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos. No primeiro, pretende-se refletir acerca das características do agrupamento e dos contextos educativos onde foi realizada a PES, visto que só a partir deste conhecimento é que foi possível estruturar a prática educativa, de forma a atender as particularidades do grupo. No segundo, realiza-se uma abordagem à Metodologia de Investigação-Ação (I-A), utilizada ao longo da PES, salientando-se referentes teóricos à medida que se vai refletindo acerca dos aspetos essenciais acerca desta metodologia.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO**

A PES decorreu num agrupamento pertencente à Zona Metropolitana do Porto. Este agrupamento é constituído por oito escolas, sendo uma delas, a sede, destinada ao ensino básico e secundário, quatro escolas EB1/JI, uma escola EB 2/3, uma escola digital e um jardim de infância. Importa destacar que a Escola Digital se destina a operacionalizar as iniciativas e procedimentos relativos ao PAED (Plano de Ação para a Educação Digital) transversal a toda a comunidade educativa. Desta forma, o principal objetivo deste agrupamento, tendo em conta o seu Projeto Educativo em vigor entre os anos 2022-2025, passa desenvolver cidadãos ativos, responsáveis, num contexto de sustentabilidade, tendo sempre como base um ensino de qualidade (PEA, 2022-2025). Assim, considera-se essencial destacar alguns valores pilares deste Projeto Educativo, que serão tomados em conta ao longo de toda a PES, tais como: inclusão, humanismo, inovação e a liberdade.

Importa referir que este agrupamento presta um serviço educativo vasto, tendo como exemplos a promoção da Expressão Dramática, com a presença do Grupo de Teatro, e a fomentação do raciocínio lógico, através da atividade referente ao Xadrez. Além do mais, realçamos dinâmicas inovadoras como a criação de uma

estação de Rádio, o Clube de Jornalismo e o Clube de Robótica. Todas estas atividades fazem com que se fomente a criatividade das crianças levando-as a participar ativamente em atividades arrojadas, impulsionando o interesse pelas mesmas. Além disso, é de valorizar a possibilidade que é dada às crianças de realizarem atividades lúdicas além das aulas habituais, atividades essas com uma intencionalidade educativa, visto que "(...) a escola, por oposição ao jardim de infância, dá às crianças poucas oportunidades para praticarem actividades lúdicas autodirigidas" (Spodek, 2002, p. 249).

Além do mais, são realizados levantamentos acerca das necessidades do Pessoal Docente e Não Docente, dando-se origem a um plano de Formação, (PEA, 2022-2025), revelando assim uma preocupação acrescida e cuidada, de modo a fornecer as melhores condições tanto às crianças, como à comunidade envolvente. O plano referido é elaborado com auxílio da Autarquia, do Centro de Formação da Associação das Escolas e de outras entidades.

Ainda acerca da Comunidade, existe um guia de apoio aos Encarregados de Educação com o principal intuito de os motivar à participação na vida escolar dos seus educandos. Neste sentido, através desta participação, não só as crianças/alunos se sentem mais confortáveis, como os próprios EE refletem acerca da importância da sua integração na vida escolar dos mesmos. A par do referido, sucedem-se sessões de sensibilização para esta ação participativa por parte dos EE. Este envolvimento por parte dos mesmos faz com que o processo educativo seja enriquecido, dado que o planeamento, a avaliação e as oportunidades educativas são discutidas entre todos, tendo como resultado algo que provém de uma reflexão mais intensiva e, conseqüentemente, mais lucrativa em termos educacionais (Lopes da Silva et al., 2016).

A articulação interdisciplinar (no próprio ano, entre as várias áreas, e entre os diversos anos de escolaridade) também é um conceito referido no Projeto Educativo deste Agrupamento, o que espelha um ensino com intencionalidade educativa, sempre com o foco na criança/aluno.

Tendo em conta o supracitado, passar-se-á então para a caracterização dos dois contextos onde a PES foi desenvolvida.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EPE**

Ao longo desta secção serão apresentadas as características deste contexto nas suas variadas vertentes: organização do espaço, organização do tempo e a caracterização do grupo em si.

Tendo como ponto de partida o ambiente, o Jardim de Infância era constituído por duas salas. Além do mais, existiam dois espaços comuns interiores: a cantina e o espaço destinado a atividades livres ou a atividades extracurriculares. Possuía ainda uma casa de banho ampla e o Pessoal Docente e Não Docente tinha para si uma casa de banho privativa. Além do mais, a zona exterior possuía um pequeno parque e um espaço amplo à volta do edifício, onde as crianças se podiam movimentar livremente. Além do parque, este espaço continha ainda pneus, dois triciclos, cestos de basquetebol, bolas de futebol e três jogos da macaca desenhados no chão, dois dos quais marcados com a sequência numérica de um a oito. Para terminar, o Jardim de Infância tinha uma pequena horta em formato de corredor no decorrer da largura do espaço exterior.

Relativamente aos Modelos Pedagógicos defendidos e aplicados pela Educadora de Infância Cooperante, pode-se afirmar que a Educadora privilegiava sempre a Metodologia de Trabalho de Projeto e recorreu aos conceitos/estratégias dos vários Modelos Pedagógicos com os quais se identificava, explorando o Modelo da Abordagem de Maria Montessori e o Movimento da Escola Moderna. Desta forma, no decorrer do tempo, foi possível observar que a Educadora articulou sempre a teoria com a prática, fazendo jus aos Modelos Pedagógicos e Metodologias abordados. Em acréscimo, a Educadora esteve presente numa formação fornecida pela Câmara Municipal de Matosinhos, que deu azo ao projeto MICLE, anteriormente denominado “A Ler Vamos...”. A Educadora de Infância utiliza o MICLE, Metodologia de Intervenção em Competências de Literacia Emergente, no seu grupo pois considera o mesmo essencial e adequado para o mesmo. O MICLE, tal como os termos indicam, tem como principal objetivo explorar e desenvolver a linguagem oral e escrita das crianças.

No que toca à sala respetiva ao grupo envolvente, a mesma estava dividida em diferentes áreas básicas de atividades: área das construções, área dos jogos didáticos, área da biblioteca, área do faz de conta, a área das artes plásticas e a área

comum. A criação destas áreas faz com quem as crianças não só criem uma noção espacial acerca da sala em si, como também aprendam a respeitar as vontades do próximo, entendendo o limite do número de crianças em cada área. É essencial referir que a Educadora se mostrou flexível de modo que as áreas e os espaços fossem remodelados, manifestando assim a intencionalidade educativa e a presença do foco na criança. Esta flexibilidade relaciona-se com a Pedagogia Montessoriana, dado que “a flexibilidade é uma característica essencial das escolas Montessori, porque permite vários usos e possibilita a readaptação do uso do espaço em caso de mudança ou evolução dessas necessidades educacionais.” (Abreu, 2022, p.109).

Ademais, existia uma pequena área à qual a Educadora recorria aquando atividades que envolvessem tecnologia, possuindo assim um computador e uma coluna portátil que, por sua vez, foi usada em diversos espaços. É essencial destacar a relevância dos recursos usados pela Educadora de Infância nestes momentos, como por exemplo, músicas tradicionais. Assim, é de realçar o cuidado com a literacia digital que a Educadora possuía, dado que, hodiernamente, é cada vez mais abundante a presença de recursos tecnológicos infantis de baixa qualidade que possuem frases portuguesas escritas incorretamente na sua vertente gramatical.

Quanto à luminosidade e aparência da sala, pode-se afirmar que a sala possuía janelas de grande dimensão, o que permitia que a mesma tivesse luminosidade na maioria dos dias. As paredes da sala estavam revestidas de trabalhos realizados pelas crianças, fazendo com que o ambiente se tornasse acolhedor. “O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto.” (Niza, 1998, p.148)

No que diz respeito aos materiais presentes na sala, é possível referir que existia uma panóplia de recursos de diferentes naturezas, com objetivos pedagógicos distintos, podendo-se concluir assim que a sala era rica neste campo. Assim, estavam presentes puzzles destinados a diferentes níveis de desenvolvimento, dedicados às áreas relacionadas com a área pessoal e social, como por exemplo, os animais e as suas características, rotinas diárias ou a sequência de determinados acontecimentos. Além do mais, existiam inúmeros jogos didáticos focados na educação matemática, relativos a, por exemplo, sequências, figuras

geométricas (tal como o *tangram*), orientação espacial, seriação e contagens, estando os mesmos dispostos sob a forma de correspondência única ou então em tabelas de duas entradas. Em acréscimo, a adição e a subtração acabavam por estar presentes em alguns jogos, embora apenas fossem utilizados pelas crianças que já reconheciam os símbolos envolvidos. Já no que toca aos materiais referentes às construções, a sala possuía figuras geométricas magnéticas, legos, blocos de construção, blocos lógicos, colares de contas e ábacos construídos de forma menos tradicional. Assim, tal como supracitado, a Educadora C valorizava os materiais que permitiam às crianças aprender autonomamente de forma didática, tal como Maria Montessori, que notabilizava os materiais que dão azo a que as crianças aprendam de forma autónoma, tornando-se materiais autoeducativos (Abreu, 2022).

É ainda relevante mencionar que existia um instrumento de pilotagem que teve influência da base teórica referente ao Movimento da Escola Moderna, tal como o quadro de marcação de presenças. Neste sentido, esta ferramenta destinava-se a todas as crianças que frequentavam a sala, onde as crianças autonomamente ou com a ajuda do par mais competente assinalavam a sua presença diária. O modelo não funcionava por idades, aliás, é na riqueza da heterogeneidade que se desenvolve todo o processo, sendo que o responsável registava as faltas e as presenças. Além do mais, existia um calendário mensal, com interligação da meteorologia diária, e um calendário de aniversários. Dado que Reggio Emilia valoriza a compreensão pelas crianças do mundo ao seu redor, considera-se que este calendário mensal com a meteorologia é uma técnica que se enquadra na teoria de Malaguzzi. Além do mais, o calendário de aniversários faz com que as crianças se sintam incluídas e valorizadas, indo ao encontro dos princípios relacionados com a criação de um ambiente acolhedor, defendidos por Montessori (Formosinho, 1998; Foschi, 2014).

Relativamente à rotina das crianças, a mesma era dividida em diferentes secções, todas elas com uma intencionalidade educativa. Inicialmente era realizado o acolhimento de todas as crianças, às nove horas da manhã, que se baseava na formação de um comboio que viajava entre a sala comum e a sala em questão. De seguida, todos os dias era eleito um representante, representante esse que era responsável por chamar cada uma das crianças para marcar a sua presença através da realização de uma cruz numa tabela de dupla entrada, com o respetivo nome e dia da semana (os mais velhos), ou então através da colocação de um cartão com o

seu próprio nome num quadro destinado a isso (os mais novos). Essa tabela de dupla entrada possuía elementos relacionados com a história da lagarta, conhecida pelas crianças. Desta forma, em cada dia da semana estava representada a fruta que a lagarta comeu, fomentando assim a associação entre a fruta e o respetivo dia da semana, presentes também na história explorada.

Após a marcação de presenças, o responsável verificava o respetivo dia do mês através de uma contagem realizada desde o primeiro dia do mês até ao dia em questão, dispondo o respetivo numeral num quadro representativo do mês atual. Além do mais, essa criança também averiguava a meteorologia desse dia, afixando esse apontamento no canto superior direito nesse mesmo cartaz relativo ao mês. Por fim, este representante realizava a contagem das crianças presentes nesse dia, descobrindo, caso suceda, o número de crianças que estavam a faltar. Estas dinâmicas motivam não só a exploração da noção do sentido de número, mas também a adição e a subtração, através das contagens dos dias, das crianças presentes e das crianças que não estão presentes. “Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar” (Formosinho, 2011, p.73).

O momento que se seguia era um momento musical que tinha como base a música do Galo Gordo, música alusiva à rotina matinal, fomentando assim uma boa disposição matinal. Logo de seguida, eram realizados inúmeros exercícios de respiração e relaxamento.

Subsequentemente, a educadora realizava uma atividade com as crianças, geralmente motivada por uma discussão acerca de um tema que esteja no quotidiano das crianças, de acordo com os interesses das mesmas. Seguia-se então o momento de higiene e a hora do lanche, na qual as crianças tinham, usualmente, a possibilidade de brincar durante trinta minutos. De seguida, o grupo voltava para a sala, onde terminavam a atividade que estavam a realizar anteriormente, ou então, cada criança brincava autonomamente nas áreas eleitas por si.

O tempo desde o meio-dia e trinta minutos até às duas horas da tarde era destinado ao almoço e a atividades livres. Às duas da tarde o grupo regressava à sala, iniciando a tarde com um momento de relaxamento, orientado pelo responsável desse dia. De seguida, as crianças davam azo a um pequeno registo relacionado com

dinâmicas realizadas anteriormente, sendo o restante tempo atribuído a atividades livres.

Por fim, o dia terminava com um momento musical, em que a Educadora escolhia uma música que as crianças conhecessem, de acordo com as preferências das mesmas. Além desse momento musical, as crianças iniciavam, muitas vezes, lengalengas que já conheciam, originando um momento de partilha de rimas, incentivando a expressão oral.

Importa destacar que existiam dois dias da semana em que a rotina não seguia exatamente o plano habitual, dado que existiam duas docentes pertencentes à Câmara Municipal que vinham dinamizar momentos musicais e de exercício física. Assim, a Educadora necessitava de planificar de forma “integrada e flexível”, adaptando a sua planificação de acordo com estes momentos intervenientes (Decreto-lei n.º 241/2001, 2001, p.5573).

No que concerne à caracterização do grupo, o mesmo era constituído por vinte crianças, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, sendo dezasseis portuguesas e quatro de nacionalidade brasileira. Além do mais, existia uma criança com NAS, sendo a sua particularidade pertencer ao espectro do autismo, usufruindo de Medidas Universais e Seletivas com Apoio Psicopedagógico uma vez por semana, durante sessenta minutos. Todavia, esta criança não necessitava de apoios extra, conseguindo realizar as dinâmicas na sua globalidade, de forma autónoma. No geral, as crianças possuíam entre quatro e 5 anos, existindo apenas uma com 3 anos.

Pode-se afirmar que existia um espírito amigável, de entreajuda e cooperação entre as diversas crianças. O facto de o grupo ser heterogéneo fez com que, em atividades que exigiam capacidades mais desafiantes em determinadas áreas, as crianças que se mostrassem capazes acabavam sempre por auxiliar as que não conseguiam de forma imediata, sendo isto um reflexo da cooperação supracitada. Todavia, existiam algumas crianças no grupo que ainda possuíam dificuldades em aceitar a opinião do outro ou compreender que erraram, pelo que apelávamos sempre ao diálogo em grande grupo quando a situação não era resolvida entre o par, com o objetivo de expor o problema e fomentar a empatia e a compreensão das crianças nestas situações pontuais.

É ainda fulcral referir que a relação que a educadora possuía com as crianças era uma relação amigável, saudável e recheada compreensão mútua fomentada pelo

diálogo, nunca deixando de parte o seu papel de autoridade dentro da sala de atividades, mas sabendo orientar as crianças de uma forma pedagógica e intencional.

Ademais, as áreas de interesse das crianças eram, acima de tudo, referentes às artes plásticas e aos jogos didáticos. Já no que diz respeito às áreas em que as crianças mostravam maiores dificuldades, as mesmas passavam pela área da linguagem oral, mais especificamente à capacidade de formulação do discurso oral e de argumentação aquando discussões em grande grupo. Além do mais, as crianças também possuíam dificuldades no que toca à área da Matemática, sendo que algumas ainda não possuíam o sentido de número e a sequência numérica até dez, assimilados.

No que tange à interação entre Pessoal Docente e Não Docente, é legítimo referir que o ambiente era aprazível, tanto entre as próprias docentes como entre as docentes e as não docentes. Existia um espírito colaborativo, sendo notória a entreaajuda nos vários momentos do dia, seja dentro ou fora da sala. Além do mais, a Educadora de Infância presente na sala referida mostrava-se sensível às diferentes suscetibilidades, estando sempre atenta às necessidades e interesses das crianças. Ao longo do tempo, a Educadora foi alterando a sua planificação prévia, de modo a dar resposta aos interesses das crianças, manifestando assim a flexibilidade na sua ação educativa. Para além disso, a Educadora, mesmo em momentos mais agitados, nunca deixou de parte o seu lado compreensivo, paciente e humilde perante crianças que não obedeciam às regras que estavam definidas, conseguindo fazer com que as crianças compreendessem qual era o caminho a seguir. Por fim, é fulcral destacar a capacidade de inovação da Educadora, tendo em conta que apresenta décadas de serviço na Educação Pré-Escolar, e, mesmo nestas condições, realizou dinâmicas inovadoras e cativantes para as crianças, mostrando-se sempre recetiva a novas ideias, de forma a proporcionar o melhor possível às crianças.

Ademais, podemos referir que, a nível geral, tanto entre o Pessoal Docente e o Pessoal Não Docente e entre as próprias crianças e o Pessoal Profissional, o ambiente vivenciado era bastante positivo, transmitindo tranquilidade e sensação de bem-estar às crianças, favorecendo assim o ambiente de aprendizagem.

## **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CEB**

A instituição onde foi realizada a PES no 1.º CEB era uma instituição que possuía espaços exteriores amplos e diversos locais com objetivos educativos específicos. Existia uma sala de EPE, três primeiros anos, três segundos anos, dois terceiros anos e apenas um quarto ano de escolaridade. No espaço interior havia, ainda, uma enfermaria, uma reprografia, um laboratório de ciências, uma sala multiusos (normalmente usada para aulas de música), uma biblioteca, um gabinete de coordenação, uma sala dos funcionários, um centro de acolhimento familiar (usado para os tempos destinados à receção das crianças ou à espera dos encarregados de educação), uma sala dos professores e, por fim, quatro casas de banho para as crianças e duas para o pessoal docente e não docente.

Noutro edifício tinha um ginásio, que dispunha de uma panóplia de materiais que permitiam às crianças explorar e aprimorar diversas competências físicas gímnicas e desenvolver habilidades relativas às dinâmicas de jogos coletivos, de perseguição, de oposição e de raquete (Direção-Geral da Educação, 2018b).

No que diz respeito ao espaço exterior, existia uma superfície ampla, com relva, onde as crianças se podiam movimentar livremente. Além do mais, havia um ringue, utilizado tanto nos intervalos como nas aulas de educação física, um parque infantil e um espaço sensorial dedicado às crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, o que mostrava a preocupação com a inclusão presente nesta instituição.

No que concerne à turma no qual se realizou a PES, esta dizia respeito a um 3.º ano de escolaridade, composto por vinte crianças, onze meninos e nove meninas. As idades estavam compreendidas entre os oito e os 12 anos. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa ou dupla nacionalidade, dado que três eram oriundas do Brasil, uma da Bulgária e uma com familiares de São Tomé e Príncipe. Existiam duas crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo, dois alunos possuíam dislexia e dois alunos frequentavam a terapia da fala devido a dificuldades a nível fonológico. Neste sentido, no que diz respeito às Medidas de Suporte à Aprendizagem, cinco alunos beneficiavam de medidas universais - MSAI1, um aluno beneficiava de medidas seletivas - MSAI2 e Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e

dois alunos usufruíam de medidas adicionais – MSAI3 e RTP. Em acréscimo, existia uma aluna com dupla retenção no segundo ano de escolaridade, sendo que se encontrava no terceiro ano a consolidar conteúdos de ambos os anos de escolaridade. Neste âmbito, uma das crianças que usufruía Medidas Adicionais usava frequentemente a aplicação tecnológica *AsTeRICS* com o intuito de promover a leitura e cantar os sons que até então foram explorados.

Relativamente à sala do terceiro ano onde foi realizada a PES, a mesma possuía duas áreas principais: um espaço central, com dez secretárias e cadeiras, onde as crianças se sentavam e realizavam grande parte dos trabalhos propostos pela professora e o espaço da leitura, com móveis repletos de livros e almofadas. Os materiais de cada criança encontravam-se numa prateleira, localizada debaixo das mesas. Importa ainda referir que as paredes da sala estavam recheadas de planos semanais, conteúdos a explorar, estado de projetos, tempos de estudo individuais e ainda o Diário de Turma, característico do Movimento da Escola Moderna (MEM), utilizado pela orientadora cooperante. O Diário de Turma servia como uma “janela de expressão”, diminuindo a tensão vivida (Niza, 2012, p.572), no qual os alunos descreviam situações positivas ou negativas vivenciadas na escola, com o objetivo de discutir, posteriormente, em grande grupo. Vale expor que estas paredes estavam organizadas em divisões: o espaço dos Registos, onde constavam os “Mapas dos Registos” (Niza, 2012, p.204), no qual eram colocados os alunos responsáveis pelas diferentes tarefas diárias, os planos semanais e as apresentações de produções, o espaço denominado de “Oficina de escrita e edição”, no qual estavam presentes diversos documentos relativos a regras de ortografia e normas gramaticais, e o “Laboratório de Matemática e Ciências”, onde estavam afixadas as tabuadas, os numerais, algumas regras acerca das operações aritméticas e cartazes elaborados pelos pequenos grupos referentes aos projetos de Estudo do Meio acerca de assuntos presentes nas AE do 3.º ano. A turma estava incluída no Projeto “Heróis do Planeta”, que explorava temas essenciais para a saúde do planeta, tais como a sustentabilidade e os recursos humanos. Além do mais, esta turma participava ativamente na Rádio existente na instituição. Esta rádio realizava uma publicação por semana, em formato livre, como por exemplo *podcast*, história ou música, de um grupo deste agrupamento. Salienta-se então que a turma em evidência trabalhava,

por isso, com base no MEM desde o primeiro ano de escolaridade, pelo que a sua organização e gestão do grupo era bastante notória.

De uma forma geral, foi evidente o conforto vivido pelas crianças dentro da sala de aula, não só pela disposição do espaço, mas também pela luminosidade, dado que tinha três grandes portas-janelas, e pelos materiais existentes. A liberdade fornecida pela professora foi um aspeto fundamental para esta boa disposição vivida pelo grupo, facto que era visível pelas crianças se mostrarem sempre ansiosas para irem para a sala de aula, vindo sempre a correr do intervalo e até, se tivessem possibilidade, entrando antes da hora prevista.

No que concerne à rotina da turma em questão, tal como mencionado anteriormente, a metodologia utilizada pela professora cooperante baseava-se no MEM. Neste sentido, as Assembleias e as Reuniões eram pontos fulcrais no dia-a-dia destas crianças, nas quais se elaborava um plano semanal de acordo com as disciplinas e carga horária exigida. Deste modo, no que diz respeito ao horário da professora titular, existiam sete horas semanais dedicadas ao Português e Matemática, três horas de Estudo do Meio, uma hora de Educação Física, meia hora para Apoio ao estudo e para a Oferta Complementar e, por fim, era destinada uma hora e trinta minutos à Educação Artística. Além disso, existiam, ainda, sete horas reservadas para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS), de carácter facultativo. Importa referir que os alunos tinham sempre uma tarefa a desempenhar durante o dia, havendo uma rotação de quinze em quinze dias.

Ainda sobre o plano semanal, este era elaborado no início de cada semana e analisado no início da semana seguinte. Nesse plano semanal existiam sempre projetos referentes à área do Estudo do Meio, atividades relacionadas com o Português, ou seja, de ortografia, leitura ou interpretação, e ainda pelo menos um problema de Matemática selecionado por um dos alunos. Além destes momentos de comunicação em grande grupo, os tempos de estudo individual eram pontos essenciais nos planos semanais, dado que eram momentos em que cada criança estudava os conteúdos que sentia mais dificuldades. No final da semana, dava-se uma avaliação dos PIT (Plano Individual de Trabalho), em que se somavam as horas de estudo de cada criança reflexivamente. Um aspeto a ressaltar é a importância que foi sempre dada à comunicação, seja de Projetos, seja, tal como referido, de análise

de documentos orientadores da turma, pois servia como validação social e cívica do trabalho de produção e de aprendizagem (Niza, 2012, p. 196).

Quanto aos materiais presentes na sala, existiam círculos fracionários de cartão, múltiplos MAB (material multibásico) de madeira, computadores para quem não possuía o próprio, *Tangram*, uma balança, sólidos geométricos desdobráveis, Mapa de Portugal em grande dimensão, globo interativo, diferentes Puzzles e inúmeros jogos didáticos, essencialmente de foro matemático.

As crianças iniciavam o dia sempre às nove horas da manhã, todavia, nem sempre era com a professora titular devido à existência de AECS. O intervalo da manhã era entre as onze da manhã e às onze e trinta minutos, seguido do almoço, que durava das treze horas até às catorze horas e trinta minutos. No que diz respeito ao horário de saída, o esquema repetia-se, as crianças saíam sempre às dezassete horas, porém, nem sempre estavam até essa hora com a professora titular, devido às AECS.

Como se pode observar, a turma era muito rica a nível cultural, existindo a influência de várias nacionalidades, mas também de várias culturas na camada étnica. No que diz respeito às necessidades e interesses da turma, as crianças mostravam particular empenho e motivação nas tarefas relacionadas com as TIC ou com as Artes, tendo sido desenvolvidas atividades com diferentes ferramentas tecnológicas, tal como referido no capítulo anterior, e exploradas tarefas com recursos musicais e diversas formas de arte. Devido à logística explorada pela professora, a turma possuía uma boa performance nos momentos de diálogo em grande grupo, todavia, na parte escrita, mais especificamente na construção frásica, existiam diversos alunos com dificuldades acentuadas. Deste modo, ao longo da PES os alunos foram constantemente desafiados neste âmbito, seja em contexto de pergunta-resposta, seja através da construção de uma história. Além do mais, o vocabulário de grande parte do grupo era muito parco, facto este que se devia, como já mencionado pelos mesmos, à ausência de leitura nos tempos livres. Por fim, quanto à Matemática, as crianças revelavam algumas dificuldades ao nível das operações aritméticas e, por isso, as atividades matemáticas tiveram inúmeras vezes como foco a exploração, devidamente contextualizada, destas operações, com o intuito de as consolidar.

Torna-se então essencial mencionar que as dificuldades e necessidades observadas neste contexto foram imprescindíveis para a planificação das Unidades de Aprendizagem, tendo como objetivo a dinamização de atividades motivantes, intencionais e enriquecedoras a nível de ensino-aprendizagem.

No que concerne aos contextos familiares, mais de metade da turma beneficiava de apoios sociais, mais precisamente treze famílias. De uma forma geral, o nível socioeconómico do grupo e respetivas famílias era médio-baixo, tendencialmente baixo.

A turma possuía um funcionamento satisfatório, mostrando-se motivada para intervir durante os momentos de ensino e aprendizagem, e participando nas mais diversas atividades que eram planificadas. Mostraram-se, igualmente, sempre muito autónomos e com comportamentos adequados às diversas situações.

Já no que diz respeito ao ritmo de trabalho, esta turma possuía diversos ritmos de aprendizagem e, por isso, a professora mobilizava sempre diferentes recursos e estratégias para que todos conseguissem atingir os mesmos objetivos, respeitando as especificidades de cada criança.

A nível interpessoal, a turma possuía um desempenho muito positivo, existindo sempre um espírito de entajuda e motivação entre eles, especialmente com a criança que tinha maiores entraves a nível de desenvolvimento.

No que concerne às relações vivenciadas no ambiente escolar, foi possível verificar que as mesmas eram muito positivas entre a professora e o próprio grupo, que, de acordo com a docente, estava relacionado com a presença de um espírito saudável, recheado de compreensão e diálogo, desde o primeiro contacto no primeiro ano de escolaridade. Este respeito que as crianças tinham para com a professora mantinha-se para com todo o pessoal docente e não docente pertencente à escola em causa. Já a relação entre os próprios alunos, esta pautava por ser saudável, porém, existiam conflitos que, na sua maioria, eram resolvidos através do diálogo.

Relativamente às relações vivenciadas entre o pessoal docente e não docente, pode-se afirmar que existia um ambiente positivo, sempre caracterizado pela entajuda e pela compreensão. Não foi observada nenhuma desavença durante a PES, sendo até mesmo possível associar este ambiente escolar a um ambiente familiar.

No que toca à relação entre a escola e a comunidade testemunha-se que não existia uma relação muito próxima entre a maior parte dos encarregados de educação e os próprios professores e, por isso, infelizmente, havia ausências por parte de diversos alunos que não eram justificadas. Em acréscimo, os docentes afirmaram que, inúmeras vezes, não recebiam *feedback* dos pais aquando do envio de registos/observações das atividades realizadas. Todavia, é importante referir que esta relação não era negativa e, na pouca proximidade que existia, essa proximidade tinha um carácter positivo, o que se torna essencial para criar um ambiente escolar saudável, rentável e eficaz (Davies et al., 1993). Assim, o processo de observação revelou-se importante para compreender as características do grupo para a construção de práticas educativas significativas, contextualizadas e integradoras.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

À medida que o tempo foi passando, a conceção da Educação foi mudando, pelo que a teoria e a prática educativa deixaram de ser vistas como termos divergentes e passaram a ser duas realidades complementares. Assim, a metodologia de investigação-ação fundamenta esta complementaridade, visto que, segundo Stenhouse (1987), não existe prática docente de qualidade que não tenha como base os resultados da investigação, nem investigação que não encontre na prática um espaço para aplicar os seus apuramentos.

A escola é um ambiente recheado de heterogeneidade social, em que pertencem pessoas vindas de contextos completamente distintos, com necessidades e preferências que divergem entre si. Neste sentido, atendendo a estas especificidades, para que o método de ensino-aprendizagem seja adequado, é essencial que o professor observe, investigue e, após essa investigação dê azo então à ação.

Segundo Estrela (1984), a observação é, de forma natural, a primeira e imprescindível etapa que antecede uma intervenção pedagógica fundamentada. Esta observação deve ser realizada através de três secções: a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais, mais conhecido como *continuum* dos

comportamentos. Apenas após esta observação cuidada é que um professor tem as capacidades de intervir com intencionalidade educativa. Ademais, esta observação pressupõe uma preparação que inclui técnicas e estratégias diversificadas que tornam o processo de observação intencional e gerador de resultados concretos. Desta forma, o preenchimento de grelhas de observação e de guiões de pré-observação tornam-se elementos fulcrais para que a prática educativa seja realizada com intencionalidade, dando origem a resultados ricos e fundamentados.

As narrativas colaborativas são componentes essenciais da prática educativa, podendo ser caracterizadas como um espaço de observação, partilha, crítica e aprendizagem com o outro, evidenciando a importância da tolerância da ambiguidade e aceitação da incerteza. Este diálogo inerente é uma mais-valia dado que permite ouvir, fundamentar o discurso, interiorizar e ainda, acima de tudo, crescer com o Outro (Ribeiro & Moreira, 2007).

Importa referir a pertinência da PES ser realizada em díade, dado que a colaboração existente entre os pares faz com que exista constantemente um olhar crítico sobre a prática educativa individual, olhar esse que reproduzirá um discurso fundamentado, *“(...) potenciando, desta forma, a transformação do saber prático docente, o que caracteriza a epistemologia praxeológica”* (Ribeiro, 2020, p. 44).

Antes de passar para o campo de observação do contexto educativo, Stenhouse (1998), afirma que a auto-observação é o que faz com que o professor se torne consciente da sua prática e, posteriormente, dê azo a que se utilize a si mesmo como instrumento da sua investigação.

A observação mencionada foi um elemento fundamental para a prática educativa na PES, dado que forneceu informações e, conseqüentemente, ferramentas para que se desse uma ação mais adequada e intencional, respeitando os interesses das crianças e motivando-as para alcançar as suas maiores dificuldades.

De acordo com Cardoso & Rego (2017), o termo investigação-ação em si surgiu em 1944, com Kurt Lewin, nos Estados Unidos da América, com o foco de resolver problemáticas ao nível das ciências sociais. Mais tarde, Stenhouse foi, segundo Máximo-Esteves (2008), o grande impulsionador da própria metodologia de investigação-ação, através de um projeto denominado *Humanities Curriculum Project*, em Inglaterra, na década de 60. Assim, à medida que o tempo foi passando,

esta metodologia foi explorada e investigada por inúmeros autores, pelo que é argumentada de diferentes formas, consoante o autor que a defende.

De acordo com Stenhouse (1998), citado por Castro (2022), o facto de um professor investigar na sala de aula não significa que o mesmo deixe de ser professor, mas sim, que está à procura de estratégias para se tornar num melhor professor. Este constante processo de tentativa e procura de aperfeiçoamento da prática também é defendido por Whitehead (1995), assumindo então a prática como uma prática criativa, em que a teoria e a mesma estão em retroalimentações sucessivas (Latorre, 2005). A prática é aprimorada de cada vez que o professor age em contexto educativo, existindo uma observação e uma reflexão, que vão, conseqüentemente, influenciar positivamente a planificação posterior, tal como afirmam Kemmis y McTaggart (1988), citados por Latorre (2005).

A investigação-ação, conforme Stenhouse, implica que o seu mote central seja saber o que se faz. E saber o que se faz significa construir um currículo. Este currículo, de acordo com Stenhouse (1998), é um objeto simbólico e significativo que guia a prática educativa sob as estratégias de ação mais adequadas ao contexto educativo. Desta forma, o currículo permite aos professores que cresçam nas quatro dimensões defendidas por Stenhouse: *(i) filosófica*, que se relaciona com os objetivos da educação, *(ii) disciplinar*, traduzindo-se nos conceitos e práticas de cada área do saber, *(iii) pedagógica* que se relaciona com as estratégias que o professor utiliza na sua prática educativa e *(iv) investigadora*, que se traduz, no fundo, na articulação entre as dimensões definidas com o objetivo final da ação educativa (Castro, 2022). Podemos afirmar então que o currículo não é elaborado apenas pelo professor, mas sim pela equipa educativa, pelos elementos dos contextos familiares das crianças e, claro, pelas crianças, indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e combatendo os problemas presentes no mesmo. Indispensável será afirmar que este currículo está em constante evolução, adaptando-se sempre às preferências e necessidades do grupo (Stenhouse, 1998).

Além da teoria e a prática se mostrarem interdependentes, o diálogo entre profissionais e mesmo com os alunos é, segundo Elliot (1993), uma ferramenta essencial para que a metodologia de investigação-ação dê azo a resultados positivos no ramo da educação.

Elliot acredita que a investigação-ação é capaz de originar mudanças sociais nas comunidades. Através de uma investigação-ação com uma abordagem holística, o professor deve agir visionando o problema como um todo e esperando assim que a sua ação possua frutos não só em contexto educativo, mas também nas comunidades envolventes ao grupo. Portanto, a investigação para este autor pode dividir-se em três fases: elaborar uma planificação, colocá-la em prática e avaliá-la. Esta Planificação Semanal, no caso desta PES, é um elemento fulcral, dado que fornece informações essenciais a ter em conta aquando da prática educativa. Além de intencional, a planificação deve ser sempre flexível e inclusiva, tendo, se necessário, ajustes para crianças com Necessidades Adicionais de Suporte, adaptando-se a todos os elementos do grupo (Estrela, 1994).

Surge um novo parâmetro associado à metodologia de investigação-ação: emancipatória. Carr e Kemmis (1988) defendem que se esta metodologia não ter este carácter, então não é uma verdadeira investigação-ação. Mas o que significa então investigação-ação emancipatória? Esta metodologia característica baseia-se no processo de colaboração e transformação, em que existe uma metamorfose da organização envolvente e do sistema educativo. Assim, estes autores, ao invés de se focarem apenas na problemática e possíveis soluções, os mesmos acreditam que esta metodologia abre portas para a mudança de valores ideológicos e objetivos curriculares do contexto envolvente (Coutinho et al., 2009); (Carr, 1996).

Concomitantemente, Bartalomé, citado por Latorre (2005), defende o conceito de emancipação baseado na necessidade de empoderamento das comunidades envolvidas, permitindo-lhes a conscientização e uma mobilização política por parte dos participantes da ação educativa. Em paralelo, Lewin, citado por Latorre (2005), acredita nesta mudança social, motivada pelas fases mencionadas anteriormente, planificação, ação e avaliação. Por fim, no âmbito destas mudanças sociais surge Barbier (1985), que defende que a metodologia de investigação-ação é uma pesquisa social que procura a mudança da realidade social através da participação ativa dos sujeitos, nunca esquecendo as necessidades e preferências do grupo em questão.

Outros autores, entre eles Niza & Nóvoa, reforçam a importância da visão da educação em emancipação na medida em que o professor/educador deve ser uma figura que orienta as crianças no sentido disciplinar, mas não deve confundir essa

orientação com uma autoridade rígida, na qual as crianças nem têm a possibilidade de se expressar ou escolher, inibindo assim a mudança social supracitada. “Mas a disciplina não será tanto o produto da autoridade exercida, mas sobretudo o efeito da organização do trabalho e da vida numa instituição educativa (...)” (Niza et al., 2012, p.94)

Fonseca (2012) reforçou o caráter cíclico da metodologia em análise. A visão desta autora acaba por se relacionar com todas as perspectivas da metodologia de investigação-ação supracitadas, dado que o processo de observação, ação e avaliação é um encadeamento que apenas faz sentido se for constante, tendo como objetivo tornar a prática educativa mais eficaz e criar ambientes estimulantes, com participantes motivados (Franco, 2016).

De uma forma geral, o profissional educativo deve ser reflexivo nos vários momentos inerentes à sua ação. De acordo com Schön, que se baseou na teoria da indagação de Dewey, esta reflexão tem três vertentes essenciais: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a ação na ação. Tal como sugerem os termos, a reflexão na ação diz respeito ao ato de dar resposta a uma adversidade aquando da própria prática educativa, a reflexão sobre a ação relaciona-se com uma análise mental dessa prática educativa referida, por fim, a reflexão sobre a ação na ação remete para a transformação do docente, dando azo a novos pensamentos e maneiras de resolver determinadas situações e, presumivelmente, a planificações mais ricas. (Michelleto & Levandovski, 2008); (Alarcão, 1996); (Domingo, 2001).

Os professores devem mostrar-se sempre abertos à mudança, com o intuito de melhorar a sua prática educativa em cada intervenção (Costa, 1998). Para Freire (2011), a reflexão sobre a prática deve ser de tal modo concreta que se deve confundir com a própria prática, ou seja, não se deve encarar a reflexão como um exercício distante da ação educativa, mas sim como um momento próximo à mesma.

Segundo Alarcão (1996), “ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a acção e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente se questionar para melhor agir” (p. 119). Tendo em conta o supramencionado, pode-se então concluir que a metodologia de investigação-ação tem como mote um ciclo que implica, indubitavelmente, uma reflexão constante. À vista disso, todas as planificações da díade em questão foram pensadas e construídas tendo como base esta relação entre a teoria e a prática, referida por Alarcão, e, claro, a reflexão ininterrupta, essencial

para criar dinâmicas com um propósito educativo e estimulantes para o grupo envolvente. Como término, para obter resultados positivos na educação é imprescindível que os professores ao invés de se deixarem cair na inércia, como acontece com regularidade nos contextos atuais, tenham esperança na criação de uma ponte entre o real e o ideal (Castro, Semião & Vieira, 2022).

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

“Se der um peixe a um homem, ele vai alimentar-se durante um dia. Se ensinar um homem a pescar, ele vai alimentar-se durante toda a vida.” - adaptação do provérbio proferido por Anne Ritchie

Tendo em conta os pressupostos teóricos supramencionados, serão apresentadas neste capítulo III algumas das ações pedagógicas da prática educativa supervisionada em análise, referentes aos dois níveis educativos. Importa realçar que a exploração da metodologia investigação-ação, dos alicerces da educação, bem como a análise dos contextos educativos, foram ferramentas fulcrais para este ciclo de planificação-ação. Neste momento, é essencial realizar uma reflexão acerca das diferentes dinâmicas desenvolvidas, compreendendo os aspetos positivos e os menos positivos, com o principal objetivo de enriquecer a futura prática educativa. Esta reflexão da prática pedagógica tem como base os princípios teóricos defendidos por Schön (Alarcão, 1996). É essencial referir que foi adotada a metodologia investigação-ação, sempre com uma visão socioconstrutivista, colocando a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando-se os seus interesses e necessidades. Desta forma, pode-se confirmar que neste percurso pedagógico se privilegiaram as metodologias participativas, tendo sido realizadas adaptações sempre que o grupo mostrou esse carecimento, com o intuito de criar condições para que todas as crianças conseguissem alcançar os objetivos estipulados (Santana, 2000).

De acordo com o apresentado, este capítulo estará dividido em duas partes, uma referente às ações desenvolvidas na EPE e outra relativa à prática educativa no contexto de 1.º CEB.

### **3.1. A CAMINHADA NA EPE**

O percurso percorrido na Educação Pré-Escolar teve como ponto de partida a observação direta dos contextos, com o principal intuito de conhecer os interesses e necessidades do grupo, conceitos essenciais a considerar aquando da realização das planificações. Após essas primeiras semanas de estágio, com base na recolha de dados efetuada, e já com conhecimentos mais cimentados acerca do grupo em questão, a díade colocou em prática algumas dinâmicas que partiram das preferências e das especificidades do mesmo.

Em concordância com o que foi exposto no Capítulo I, a díade privilegiou a metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que, à chegada do par ao contexto, entendeu-se que a Educadora Cooperante se encontrava a explorar o tópico dos *Animais* com base nesta mesma metodologia. Não obstante, importa referir que este tópico surgiu no início do ano letivo, num momento de diálogo da Educadora Cooperante com as crianças. Nesta conversa, uma das crianças questionou: *“Porque é que este ano não falamos sobre os animais?”* (R), tendo como consequência inúmeros comentários de aprovação acerca desta sugestão. Presume-se que esta questão tenha surgido pelo facto de todos os anos, no regresso à rotina escolar, a Educadora Cooperante decidir, em colaboração com as crianças, os assuntos que elas pretendem explorar.

Estando o tópico do Projeto decidido, a Educadora cooperante fez um levantamento de ideias relativo aos animais que as crianças queriam explorar, bem como às características que as mesmas queriam saber, fazendo jus à fase I da Metodologia de Trabalho de Projeto defendida por Vasconcelos et al. (2012). Desta forma, os animais enumerados foram o caracol, o cavalo e o coelho. Já no que diz respeito às características, os mesmos realizaram questões como: *“O que será que eles comem?”*, *“Onde vivem?”*, *“Têm quantos olhos?”*, questões essas que foram afixadas na parede da sala de atividades. Com a chegada das formandas, após o período de observação, foi realizada uma recolha de ideias acerca dos animais que as crianças tinham

preferência em explorar, bem como as particularidades que gostariam de analisar. Todavia, tendo em conta o tópico em si, o grupo preferiu detalhar essas mesmas curiosidades referentes a cada animal no momento da sua exploração individual. Após este levantamento de propostas, deu-se azo então à fase II, relativa à Planificação de Atividades. Esta planificação teve como base os interesses das crianças e a recolha de ideias supramencionada. Além do mais, existiu sempre espaço para que fossem possíveis novas sugestões por parte do grupo, valorizando assim o carácter flexível da planificação e ação educativas (Vasconcelos et al., 2012). Importa realçar que não foi exequível a realização de todas as dinâmicas dado o escasso tempo de contacto pedagógico. Não obstante, destacar-se-ão algumas atividades que foram possíveis de realizar, tal como a construção de um morcego gigante, a leitura de histórias relativas aos diversos animais, a dinamização de teatros, a exploração de novas músicas e a construção de um livro gigante. Ao longo do estágio foram surgindo novas sugestões por parte das crianças, dando origem a outras dinâmicas, algumas das quais analisadas de seguida.

Passando-se então à Fase III da Metodologia de Trabalho de Projeto, iniciaram-se as atividades com o grupo em questão, tendo como base as sugestões fornecidas pelo mesmo na Fase II. Importa destacar que, antes da abordagem de qualquer um dos animais explorados, foi realizado um diálogo com o grupo acerca de conhecimentos que o mesmo já possuía acerca do animal em foco.

No seguimento das atividades de *Halloween*, visto que foi o período em que a díade se encontrava a recolher dados, o grupo sugeriu a abordagem ao Morcego. A díade recolheu diversas imagens reais de morcegos, em diversos contextos, dando-se origem à sua exploração. Com base nesta análise pormenorizada e consequente troca de ideias acerca das características específicas deste animal, as crianças propuseram a construção de um Morcego Gigante.

Fundamentada nas ideias fornecidas pelo grupo, a díade questionou o mesmo acerca de quais os materiais a usar nessa construção. Obtiveram-se respostas como “*Folhas de revista*” (B), “*fio para o pendurar*” (D) e “*tinta preta*” (L).

Tenda em conta as sugestões, deu-se o seguinte diálogo:

- “*Não podemos pendurar o morcego no teto porque o alarme do JI está avariado e, nesse sentido, estaria sempre a disparar.*” - educadora estagiária.
- “*Então pegamos num pau grande e pomos o morcego lá em cima*” - D.

- *“Ótima ideia! E como vamos fazer as asas?” - educadora estagiária.*
- *“Tem de ser preto e não pode ser pesado.” - L.*
- *“Já sei, sacos do lixo muito grandes!” - I.*

Havendo as condições necessárias e reunidas para a dinamização da atividade, partiu-se para a construção do morcego gigante.

O grupo começou por formar a cabeça e o corpo do morcego, amassando papel de jornal: *“Há mais papel de jornal, e é mais fácil de pintar.”* (R). Após formarem tanto a cabeça como o corpo, de forma a ficarem mais consistentes, as crianças, em pequenos grupos, enrolaram os mesmos com fita-cola de papel, procedendo-se à pintura do corpo. Estes pequenos grupos foram formados logo no início da atividade, de acordo com as preferências dos mesmos, quando foi decidido que se iria proceder à construção do morcego gigante.

Estando o corpo construído, outro pequeno grupo encarregou-se de colocar o pau gigante num vaso com pedras, de forma que o mesmo ficasse equilibrado, recorrendo-se depois à sua pintura com tinta preta, de acordo com as preferências do grupo.

Por fim, deu-se azo ao desenho e recorte das asas. Este processo envolveu competências de motricidade fina específicas de recorte, dado que o plástico dos sacos de lixo não é um material fácil de manobrar no que diz respeito a esta técnica. Deste modo, as crianças apropriaram-se de novos materiais, no caso, reutilizáveis, utilizando técnicas diversas de recorte, colagem e pintura (Lopes da Silva et al., 2016).

As diversas partes já estavam prontas, quando uma criança sugeriu a inserção de olhos e dentes. Esta sugestão foi bem recebida pelo grupo, dando-se azo então à sua concretização.

A montagem do morcego careceu da ajuda das estagiárias, dada a necessidade de uma força acrescida para prender o morcego ao pau pintado pelas crianças. Esta montagem apenas foi realizada no dia seguinte, visto que foi necessária a secagem tanto do pau como do corpo do morcego.

Estando o morcego finalizado, o resultado foi aplaudido pelas crianças, tendo sido recebido com muita animação, surpresa e, claro, satisfação pelo trabalho realizado pelo próprio grupo. Com isto, uma das estagiárias questionou *“E onde vamos colocar o nosso morcego?”*, pelo que uma das crianças respondeu logo de

imediatamente “Na biblioteca, para proteger os nossos livros.” (L). A sugestão foi bem acolhida pelo grupo, ficando então o morcego nessa mesma área. Esta sugestão revela que foram realizadas aprendizagens significativas aquando da exploração das características dos morcegos, mobilizando-se os conhecimentos que construíram nessa análise.

Importa salientar que nas asas deste morcego foram colocados registos gráficos das crianças relativamente a este tópico, com o intuito de recordar as características deste animal no contacto visual com o mesmo.

**Figura 2**

*Resultado da construção do Morcego.*



Uma das maiores necessidades deste grupo era referente à construção frásica e ao pensamento crítico. Desta forma, com o principal objetivo de fomentar o desenvolvimento da linguagem oral, a díade começou a colocar as histórias abordadas, relativas ao animal explorado no momento, no vaso que servia como base do morcego. Face ao exposto, as crianças, ao entrarem na sala de atividades, detetavam logo que havia uma novidade no ambiente educativo, questionando, por exemplo, na história *O coelho sem orelhas*, de Klaus Baumgart e Til Schweiger, “Porque é que tem um esquilo ali?” (L) ao que uma das estagiárias respondeu “Será mesmo um esquilo?” e, de imediato, uma criança interveio “Deve ser um coelho sem orelhas porque estamos a dar o coelho.” (D). Esta curiosidade suscitada pelas crianças, motivada pela presença dos livros, fez com que as mesmas frequentassem mais a área da biblioteca nas atividades de escolha livre, que era uma das problemáticas verificadas neste contexto, tornando-se numa estratégia eficaz.

**Figura 3**

*História O coelho sem orelhas, de Klaus Baumgart e Til Schweiger, colocada na base do Morcego.*



Estando o morcego construído e colocado na Área da Biblioteca, uma das crianças sugeriu nomear este animal. Desta forma, uma das estagiárias questionou acerca do método para atingir esse fim, ao que obteve, de imediato, a resposta: “*Com votações, no quadro!*” (D). Esta resposta instantânea teve, muito possivelmente, como motivo o facto de o grupo ter o hábito das votações através do registo escrito no quadro, para escolherem algo em grande grupo. Este tipo de dinâmicas é essencial porque desenvolve capacidades e competências essenciais em crianças que são cidadãos ativos de uma sociedade, contribuindo para a tomada de vez, o respeito pelo próximo e a habilidade de argumentação (Lopes da Silva et al., 2016). O nome escolhido pela maioria foi *Caricas*.

Ulteriormente, a época dos magustos estava a ser vivenciada, pelo que as crianças sugeriram fazer atividades relacionadas com os mesmos. Desta forma, com o intuito de interligar com o nosso Projeto, as crianças foram questionadas acerca de termos que as mesmas associassem ao magusto. Nisto, vários elementos do grupo referiram os ouriços das castanhas, inúmeras vezes confundidos com os ouriços-cacheiros. Com base neste equívoco, a díade decidiu levar ouriços das castanhas para o contexto, interligando assim com atividades dinamizadas no exterior, relacionadas com o magusto.

**Figura 4**  
*Ouriços das castanhas.*



Por conseguinte, promoveu-se o contacto com tradições culturais e com a própria natureza, abrindo-se portas para a “preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.91). Posteriormente, tendo em conta o lapso abordado e o entusiasmo mostrado pelas crianças, procedeu-se à exploração do ouriço-cacheiro. Esta exploração concretizou-se em atividades de várias naturezas, uma das quais a construção de ouriços-cacheiros com massa de modelar criada pelas próprias crianças e a análise e interpretação da música *Ouriço*, de Kiitos.

Esta exploração teve como etapa inicial a aprendizagem da letra e da melodia. À vista disso, como estratégia facilitadora, foi sugerida, em primeiro lugar, a aprendizagem da letra. Assim, uma das estagiárias foi proferindo verso a verso da música, levando à repetição quase imediata por parte das crianças. No final, de forma a consolidar esta etapa, um dos elementos do par pedagógico proferiu toda a letra da música, seguindo então a repetição por parte das crianças.

Quando era perceptível que o grupo já tinha compreendido e assimilado a letra da música em questão, uma das estagiárias passou à entoação da letra, já com a melodia correspondente. Esta entoação foi novamente feita por fases, dado que se fosse proferida toda a letra de apenas uma só vez, tendo em conta o contexto envolvente, as crianças iriam ficar desmotivadas.

Estando então a música assimilada, passou-se à exploração da percussão, percussão essa executada com o corpo, por metade do grupo, e com os shakers, pela outra metade.

A percussão corporal estava dividida em duas secções, de acordo com a própria melodia da música. Neste sentido, apresenta-se um pequeno ditado rítmico que reflete o que foi feito:

**Figura 5**

*Percussão rítmica relativa à primeira secção da música Ouriço, de Kiitos.*

♩ = 82

Percussão corporal

Shaker

**Figura 6**

*Percussão rítmica relativa à segunda secção da música Ouriço, de Kiitos.*

♩ = 82

Percussão corporal

Shaker

Tal como se pode observar nos ditados rítmicos apresentados, a música está dividida em duas secções, sendo que essa divisão apenas se refletiu na percussão corporal, ou seja, os shakers em ambas as etapas da música percutiam sempre o mesmo ritmo. Assim sendo, a primeira parte corresponde aos seguintes versos: “Sou um ouriço engraçado, e nas costas tenho espinhos. Gosto de ser abraçado pelos

*amiguinhos.*” Nesta primeira parte, as crianças que realizam percussão corporal intercalam a mesma entre batimentos nas pernas e palmas.

Já a segunda parte diz respeito aos versos “*Minha barriga é fofinha como o algodão. Durmo quando vem o frio, é hibernação.*” Nesta secção, a percussão corporal, tal como se verifica na figura 6, apenas realiza batimentos nas pernas.

Com o objetivo de fornecer as mesmas oportunidades a todas as crianças, a atividade foi dividida em duas partes, com o intuito de trocarem as tarefas entre si e todos os elementos do grupo terem a possibilidade de experimentar as duas vertentes.

Sob uma visão reflexiva, é possível afirmar que esta atividade foi muito bem-sucedida. Supõe-se que este resultado tenha tido como motivo o interesse acentuado pelo subdomínio da Música por parte do grupo. Além do mais, a utilização dos shakers foi também alvo de grande motivação e conseqüentemente, uma mais-valia, dado que se interligou esta utilização com a Área do Conhecimento do Mundo, fazendo-se referência à reutilização, dado que os próprios shakers eram garrafas de água vazias com arroz, feijões e massa. Esta dinâmica fomentou o contacto com diferentes instrumentos musicais, estimulando a interpretação e audição de diferentes sons, tendo em conta o conteúdo de cada garrafa (Lopes da Silva et al., 2016).

Privilegiando os interesses e as necessidades do grupo, o coelho foi um dos animais explorados. Com isto, deu-se azo à dinamização de uma peça de teatro, realizada pelas estagiárias, em que foram abordadas as diferentes características dos coelhos. Esta atividade teve como principal objetivo a exploração da capacidade de atenção e interpretação das crianças e conseqüentemente, da compreensão dessas particularidades referentes a este animal, capacidades cruciais a desenvolver no contexto envolvente. Além do mais, procedeu-se à criação de um coelho com base numa caixa de cartão.

Com base na música *Coelhinho*, do DVD Jardim de Infância Vol. 2, abordada previamente, procedeu-se à atividade “Toca do coelho”, realizada no exterior. Importa destacar que uma problemática associada a este contexto dizia respeito à escassa utilização do espaço exterior. Destarte, a díade procurou dinamizar várias propostas nesse mesmo local, com o intuito de valorizar e construir um novo olhar

sob o mesmo por parte da comunidade profissional do Jardim de Infância, dado que o maior entrave provinha da mesma.

Esta atividade teve duas etapas distintas: uma primeira etapa, na qual foram colocadas inúmeras tocas por toda a extensão do espaço exterior. Estas tocas estavam identificadas pelo número de cones, ou seja, a toca número três possuía três cones, a toca número cinco possuía cinco cones, entre outros. Na segunda etapa, as estagiárias optaram por escrever o numeral no chão, com o principal objetivo de as crianças reconhecerem e assimilarem os números até então conhecidos. Assim, as crianças puderam “identificar quantidades através de diferentes formas de representação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 77).

Ao longo da atividade, as estagiárias iam colocando a música pelo grupo conhecida, sendo que à medida que ouviam a melodia, as crianças imitavam coelhos. Quando a música parava, uma das estagiárias proferia um numeral, e as crianças deslocavam-se, aos saltos, até esse mesmo numeral ou número de cones correspondente ao numeral.

**Figura 7**

*Crianças na toca proferida por uma das estagiárias.*



Numa primeira fase, foi perceptível que algumas crianças não faziam a associação entre o que ouviam e o numeral, limitando-se a repetir o percurso realizado pelo restante grupo. Desta forma, uma das estagiárias optou por dizer numerais que não estavam representados, observando em específico essas mesmas crianças que não estavam a realizar a dinâmica de acordo com os objetivos estipulados. Nesta observação, uma dessas crianças proferiu: “*Não tem!*” (L, 3 anos), pelo que a estagiária questionou diretamente a outra criança que se encontrava nesta situação: “*P, onde está a toca do número 9?*” ao que ela responde, com hesitação “*Não há*”. Através destes comentários foi possível concluir que todas as crianças conseguiram compreender a dinâmica da atividade, mesmo as que, numa fase inicial, se limitassem a repetir os restantes elementos do grupo.

Após a realização da atividade, as estagiárias questionaram o grupo acerca do espaço onde a mesma foi dinamizada. A esta questão surgiram respostas positivas, de aprovação e até sugestões de mais atividades neste local. Além do mais, foram proferidos comentários como com: “*Ficamos cansados!*” (G), “*Cá fora também aprendemos!*” (R), “*Tínhamos de saber os números*” (L). Desta forma, a díade conseguiu que o grupo entendesse que o espaço exterior é também um espaço digno de aprendizagem, onde podem ser criadas atividades lúdicas e enriquecedoras no ramo da construção de conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016).

Aproximando-se a época natalícia, o grupo mostrou um interesse acentuado pela exploração da Rena. Tendo como base uma prática pedagógica flexível, as estagiárias adaptaram as suas planificações, dando azo a dinâmicas sugeridas pelo contexto envolvente. Assim, dinamizaram-se atividades diversificadas, entre as quais a *Caça ao Puzzle da Rena*, concentrada no espaço exterior, e o *Leva a Rena ao Musgo*, envolvendo as figuras geométricas, dado que eram conceitos ainda pouco assimilados pelas crianças. Além do mais, sabendo que o teatro foi uma das dinâmicas mais mencionadas na fase inicial de recolha de dados, as estagiárias exploraram com o grupo a história do Rodolfo, com base numa animação portuguesa criada por Portuguese Fairy Tales.

Fundada na visualização desta história, deu-se azo à interpretação da mesma alicerçada ao número de personagens, qual a principal personagem, qual a situação-problema, como foi resolvida e qual o panorama final. Nesta troca de ideias fomentou-se a capacidade de diálogo e de argumentação, competências fulcrais a explorar no contexto apresentado.

Tendo como mote a história supracitada, foram apresentados alguns acessórios possíveis de usar na dramatização dinamizada ulteriormente. Assim sendo, o grupo foi dividido em pequenas equipas, salientando que cada criança escolheu a personagem que queria ser. É oportuno referir que, antes de se realizarem as primeiras dramatizações, as estagiárias questionaram as crianças acerca de quais os pontos principais da história que as mesmas queriam representar, agilizando assim a organização da própria atividade. Deste modo, as crianças foram capazes de “utilizar e recriar o espaço e objetos”, bem como “representar personagens e situações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 54).

Com um olhar avaliativo, nesta dinâmica existiram notoriamente vários níveis de desempenho, sendo que numa dramatização não foi necessária a intervenção por parte das estagiárias, e noutras, as crianças pediram auxílio no que toca ao discurso a dizer. Não obstante, o processo de ensino-aprendizagem envolvendo vários níveis de desenvolvimento torna-se mais rico, traduzindo esta atividade essa mesma riqueza. O auxílio por parte das crianças mais ágeis em determinadas tarefas às crianças que não conseguiam dar uma resposta tão eficaz foi uma prova dessa virtude. Esta situação demonstrou que a flexibilidade deve ser uma característica inerente a um educador/professor, sendo o mesmo capaz de se adaptar ao contexto e às condições apresentadas, não formatando apenas um caminho a seguir na exploração de uma atividade (Alves, Madaleno & Martins, 2019).

Em acréscimo, importa realçar que existiu um retorno muito positivo no que diz respeito a esta atividade, dado que o jogo simbólico é uma das dinâmicas que as crianças, de acordo com a sua natureza, apreciam (Neto, 2020). Além do mais, no início da atividade algumas crianças não mostraram interesse em participar nas dramatizações. Todavia, esses comportamentos, no decorrer das apresentações, alteraram-se, dando origem à participação total do grupo na dinâmica. Ao longo das pequenas peças de teatro as estagiárias foram proferindo comentários positivos, como por exemplo *“Boa! Muito bem! Foi difícil?”*, ao que as crianças, mesmo as que possuíam maiores entraves no que diz respeito ao diálogo e à formulação do discurso, respondiam que não, acabando por motivar as restantes.

Com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos até então, foram dinamizadas inúmeras atividades que mobilizaram as aprendizagens desenvolvidas acerca dos diferentes animais. Desta forma, com o intuito de envolver os contextos familiares do grupo, foi proposta a elaboração, com base no trabalho colaborativo da criança e do familiar, de marcadores de livro com foco nos animais que as crianças mais gostaram de explorar até ao momento. Importa referir que esta participação ativa dos pais no contexto é “uma forma de alargar as interações e enriquecer o processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.17).

Importa referir que sempre que uma criança trazia o seu marcador de casa, surgia um diálogo em grande grupo, em que a mesma explicava o processo e o motivo pela qual escolheu determinado animal. Estes climas de comunicação foram fulcrais para

estimular a capacidade de argumentação, o respeito pelo outro e a valorização do contributo de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

**Figura 8**

*Marcadores de livros realizados pelas crianças em colaboração com os Encarregados de Educação.*



Numa etapa final do Projeto, procedeu-se então à fase IV que diz respeito à divulgação do mesmo. Para concretizar a mesma, foi realizado um diálogo com grupo, antecipadamente, acerca da melhor estratégia a utilizar. Desta forma, as crianças sugeriram criar um livro gigante, livro esse que continha em cada uma das suas páginas um dos animais abordados. A ideia foi muito bem-recebida pelas estagiárias, pelo que, ao longo dos últimos dias de estágio, o grupo foi construindo, em pequenos grupos, esse livro proposto.

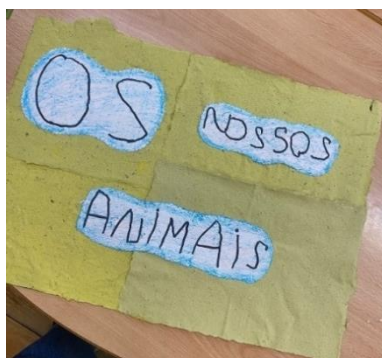
Para construir um livro único e além do usual, as crianças sugeriram a utilização de diferentes materiais, tais como o algodão, rolhas, paus e folhas. Além do mais, visto que existem elementos do grupo com dificuldades nas técnicas de recorte, as estagiárias forneceram inúmeros tecidos, com o objetivo de as crianças recortarem e utilizarem da forma que as mesmas considerassem mais conveniente para a representação desses animais. Desta forma, o grupo entendeu que a expressão plástica não se limita à utilização de lápis de cor ou de guaches, existindo uma panóplia de técnicas e materiais a usar, dando origem a resultados muito satisfatórios, salientando assim a “importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49).

No início deste período de prática pedagógica o grupo sugeriu a elaboração de papel reciclado. Neste sentido, esta dinâmica foi sendo desenvolvida ao longo de toda a PES, sendo que cada criança teve a oportunidade de experienciar, manobrar e utilizar as técnicas referentes a este fabrico. A cor foi, tal como o nome do morcego, decidida em grande grupo, através da estratégia de votação, sendo que o resultado disse respeito ao amarelo.

Este papel reciclado foi utilizado para diversos fins, escolhidos pelas crianças, um deles relativo à capa do livro gigante. Esta capa teve como título, *Os nossos animais*, título que foi concedido pelo grupo ao projeto desenvolvido por eles, com orientação das estagiárias presentes. Salienta-se que o mesmo foi escrito por uma das crianças que mostrava interesse pela escrita de forma proeminente.

**Figura 9**

Capa do livro gigante *Os nossos animais*.



No âmbito da divulgação do Projeto, salienta-se que este livro gigante serviu como base dessa mesma apresentação. Além disso, importa realçar que foi construído na sua íntegra pelas crianças. Ademais, dessa exibição também fez parte uma música, elaborada pelas crianças e pelas estagiárias. Dado que a área da Música era um dos setores de preferência das crianças, o grupo concentrou as características que selecionaram como essenciais, acerca de cada animal, e construíram uma música denominada *Os nossos animais*; importa realçar que o produto final foi elaborado num estúdio próprio. A apresentação da música às crianças foi muito bem recebida, tendo sido mostrados sentimentos como surpresa, felicidade e entusiasmo.

Com a análise e o estudo da música foram assimilados e cimentados os conhecimentos primordiais, segundo o grupo, de cada animal, dado que os entoavam à medida que ia sendo ensaiada a própria música.

**Figura 10**

Partitura da música elaborada da pelas crianças e pelas estagiárias da música *Os nossos animais*.

1. o-lhei pa-r'ó céu nu-ma noi-te de lu-ar o-  
 2. sta va no jar-dim com o ven-to a so-prar vívum

lhei com a-ten-ção vi um mor-ce-go-a vo-ar  
 co-e-lho que salta e um cara-col a ras-te-jar

são os nos-sos a-ni-ma-is to-dos e-les s'pe-ci-ais são os nos-sos a-ni-ma-

is são 3. o ou ri-ço tem o espinhos são pa-ra se pro-te-  
 4. fal-ta o nos-so ca-valo sem-pre sem-pré a ga-lo-

ger é-a-ra-nha as pa-tinhas pa-ra a te-ia te-cer  
 par é-a-re-na que não voa mas que sa-be na-dar

são os nos-sos a-ni-ma-is to-dos e-les s'pe-ci-ais são os nos-sos a-ni-ma-

is são to-dos e-les s'pe-ci-ais são os nos-sos a-ni-ma-

ma-is são

A apresentação foi realizada no Jardim de Infância, no dia dez de janeiro, na parte da manhã, às crianças da outra sala e ao pessoal docente e não docente da própria instituição. Nesta apresentação, formaram-se pequenos grupos, cada um responsável por um animal, ou seja, por uma das páginas do livro gigante. À medida que cada grupo se deslocava à frente do público, os elementos do mesmo proferiam características acerca do animal em questão, escutando-se e valorizando-se o contributo de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Logo de seguida foi então entoada a música elaborada pelas estagiárias e pelas crianças, acerca dos animais explorados. Toda a apresentação foi alvo de treino prévio, sendo que as crianças possuíram um desempenho muito positivo, mostrando-se entusiasmadas por estarem a apresentar em público.

Após esta sessão, foi realizado um diálogo com o grupo de forma a entender o feedback geral acerca da apresentação e do Projeto em si. Foram recebidos comentários como: “*Eu gostei das músicas.*” (M), “*Mas não vamos continuar a estudar os animais?*” (D), “*Eu quero estudar os golfinhos!*” (L), “*Eu queria mais teatros...*” (G). O facto de existirem crianças que apelaram à continuação do Projeto demonstra que o mesmo foi explorado de acordo com as preferências do grupo. Este diálogo, juntamente com a observação direta dos comportamentos das crianças ao longo de todo o Projeto, contribuiu para uma análise avaliativa do mesmo por parte das estagiárias.

Dada a impossibilidade de apresentar o Projeto aos Encarregados de Educação, a Educadora Cooperante propôs às estagiárias a elaboração de uma apresentação em formato *PowerPoint* com o intuito de o expor e analisar na reunião com os mesmos. Neste sentido, as estagiárias estiveram presentes na reunião de Encarregados de Educação, no dia nove de janeiro, às dezassete horas e trinta minutos. Nesta reunião, não só foram apresentadas as diversas atividades dinamizadas com as crianças, como um vídeo gravado nesse mesmo dia, com o grupo de crianças a cantar a música *Os nossos animais*. Importa destacar que esta oportunidade foi uma mais-valia não só para o percurso desenvolvido, mas também para o futuro das estagiárias, no que diz respeito à experiência referente ao contacto direto com os Encarregados de Educação, dado que “as reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo,

assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29)

Além do fabrico do papel reciclado foram dinamizadas atividades fora do âmbito do Projeto explorado. As mesmas foram realizadas tendo em conta as épocas vivenciadas, tal como o Natal e o *Halloween* supramencionados. Como exemplo, procedeu-se à construção de prendas das emoções, com o objetivo de fornecer um presente a uma criança carenciada. Esta construção teve como mote a apresentação de um teatro-imagem realizado pelas estagiárias, tendo, contra o expectado, resultados positivos. Estas expectativas deviam-se ao facto de, para ser bem-sucedido, um teatro-imagem dever ter como alvo um público silencioso, algo que, tendo em conta o grupo envolvente, não era esperado. Todavia, as estagiárias conseguiram captar a sua atenção, alcançando os objetivos estipulados.

A construção de aprendizagens significativas e o interesse pelos tópicos abordados podem ser observados no decorrer das atividades propostas, mas, “acima de tudo, através de atitudes espontâneas provenientes das crianças” (Ribeiro, notas de campo, 12 de janeiro de 2024). Assim, foram observadas inúmeras situações que comprovaram a motivação das crianças relativamente a este Projeto. Exemplos como trazerem livros de casa acerca dos animais analisados, deslocarem-se para a área da Biblioteca com o intuito de procurarem esses mesmos animais, e ainda realizarem registos gráficos referentes aos mesmos. Salienta-se, novamente, que todos estes comportamentos foram espontâneos, demonstrando que o tópico não era explorado apenas naquele momento da atividade de forma isenta, mas acabava por se transportar para as próprias atividades livres ou mesmo para o ambiente familiar das crianças.

**Figura 11**

*Comportamentos espontâneos por parte das crianças.*



Sob um ponto de vista reflexivo e tendo em conta os aspetos supramencionados, conclui-se que as atividades desenvolvidas ao longo da PES possuíram significado para o grupo envolvente. No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional, foram mobilizados diversos conhecimentos teóricos, refletidos na adaptação constante, numa vertente flexível, com o intuito de proporcionar às crianças as melhores experiências no âmbito da Educação Pré-Escolar. Neste sentido, foi procurada a dinamização de atividades que articulassem diversas áreas do saber, com o principal objetivo de fazer as crianças compreenderem a escola como um todo, digna de atividades enriquecedoras e holísticas. Importa ainda salientar a contribuição desta PES na aquisição e desenvolvimento de competências exigidas no trabalho colaborativo realizado antes, durante e após a ação. A Prática Educativa Supervisionada foi ainda enriquecida com a colaboração da Educadora Cooperante e da Supervisora Institucional no que disse respeito a uma reflexão mais consciente, fundamentada e concisa.

### **3.2. A CAMINHADA NO 1.º CEB**

De forma equivalente à EPE, a PES neste ciclo também teve como ponto de partida a observação cuidada do contexto envolvente, conhecendo as suas especificidades (cf. Capítulo II) com o objetivo de desenvolver dinâmicas adequadas, intencionais e enriquecedoras que tivessem por base os referenciais teóricos e legais vigentes (cf. Capítulo I). Optou-se, por isso, pela construção de unidades de aprendizagem. Estas unidades de aprendizagem, elaboradas de forma colaborativa, tiveram um fio condutor que ligava as diferentes tarefas, assente na articulação curricular, para dar resposta a uma questão-problema ou mais, lançada pelo professor no momento inicial da aula. Além disso, tinham como foco as necessidades e interesses dos alunos, exigindo a constante reflexão das mestrandas, dado que com base nesta reflexão, a prática se foi alterando constantemente, adaptando-se ao contexto e às adversidades que iam surgindo (Alarcão, 1996).

Deste modo, na fase de observação, foi possível entender que, dada a metodologia adotada pela professora titular, o MEM, os alunos estudavam e

pesquisavam inúmeras vezes em trabalho de grupo, visto que era privilegiada a “cooperação educativa” (Niza et al., 2012, p.91).

No que diz respeito aos interesses do grupo, foi possível evidenciar atividades relacionadas com Educação Artística, em especial, a música, e com a tecnologia. Em contrapartida, as maiores dificuldades assentavam nas operações aritméticas e na própria capacidade de interpretação e compreensão, dado que o vocabulário que os alunos possuíam era muito parco. Por conseguinte, existiu um diálogo com os alunos no qual foram reunidas as diferentes ideias acerca de possíveis temas e ferramentas a explorar, recorrendo à plataforma digital *MindMeister*.

**Figura 12**

*Brainstorming acerca das ideias dos alunos sobre os temas que gostariam de investigar no projeto, na plataforma MindMeister.*



Em discussão com os alunos, foram-se selecionando os pontos que consideravam ter uma relação entre si, chegando-se à conclusão de que se iria abordar o “Mundo Real e Imaginário”. Deste modo, os alunos sugeriram o acréscimo do subtítulo “aprender a aprender explorando dois mundos.” Nesta recolha inicial, os alunos também enunciaram ferramentas e estratégias que gostariam de explorar, pelo que, dentro do possível, as mesmas foram postas em prática ao longo da PES, tais como a ida a um museu, a exploração de músicas, a elaboração de um teatro e a realização de inquéritos. Portanto, reunidos os tópicos sugeridos pelos alunos, conseguiu-se definir o problema que dará azo à exploração do projeto, definição essa que corresponde à fase I da MTP defendida por Vasconcelos et al. (2012).

Seguiu-se então a fase II, referente à planificação das atividades. Embora neste documento sejam analisados alguns momentos específicos, importa destacar que existiu sempre um fio condutor entre as diferentes Unidades de Aprendizagem, que deram origem a práticas educativas sempre alinhadas com o projeto de intervenção. Neste sentido, os alunos nem se apercebiam que estavam a trabalhar

simultaneamente as diferentes áreas do saber, surgindo comentários como: “*professora, as coisas estão todas ligadas umas às outras!*” (aluno C). Destaca-se que existiu, de forma constante, uma adaptação das próprias planificações, de acordo com as necessidades, as adversidades que surgiam e as sugestões mencionadas pela professora cooperante.

Considerando os objetivos estipulados, serão apresentadas e respetivamente refletidas diferentes atividades exploradas neste contexto, ressaltando que na impossibilidade de referir todas as que foram desenvolvidas, se optou pelas seguintes, que serão exploradas. A concretização destas atividades diz respeito à fase III, na qual os alunos aprofundam os assuntos sugeridos através de “*experiências directas*” (Vasconcelos et al., 2012, p.16). Importa mencionar que a teia inicial foi reajustada, de acordo com as recomendações dadas pelos alunos e as situações imprevistas (Vasconcelos et al., 2012).

Atendendo a que um dos tópicos mencionados pelos alunos dizia respeito aos cuidados que a sociedade deve ter para com o Planeta Terra, foram exploradas atividades que abordassem exatamente os problemas ambientais presentes no nosso Planeta e formas de os colmatar (Direção-Geral da Educação, 2018c). Precisamente como uma das maneiras de minimizar um dos problemas do nosso Planeta, os alunos sugeriram construir ecopontos para colocar na sala de aula, dado que não se fazia a reciclagem até então. Deste modo, as professoras estagiárias dividiram o grande grupo em três pequenos grupos, cada um deles destinado a um dos ecopontos: amarelo, azul e verde. Estes ecopontos foram ilustrados de acordo com as preferências dos alunos que, por sua vez, decidiram realizar recortes de resíduos destinados ao ecoponto respetivo, no qual foi possível avaliar se os alunos efetivamente sabiam quais as regras da reciclagem, abordadas no vídeo explorado anteriormente.

**Figura 13**  
*Ecopontos construídos pelos alunos.*



Quando os alunos constroem com as suas próprias mãos, desempenhando, por isso, um papel ativo na construção do conhecimento, os conteúdos tornam-se mais significativos e o conhecimento é construído de forma mais eficaz, pois não se limita a informações impostas por alguém, mas sim a algo que está a ser construído por iniciativa e raciocínio próprio. Importa referir que esta atividade teve uma participação notória por parte dos alunos, mostrando-se motivados e mobilizando os conhecimentos construídos através do recorte dos resíduos presentes nas revistas. Esta construção promoveu a reflexão e proporcionou a “adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente”, visualizados no dia a dia, no ambiente escolar (Oliveira-Martins et al., 2017, p.27).

Este assunto foi explorado e esmiuçado através da exploração de uma visita virtual à EGF (Environment Global Facilities), na qual os alunos puderam observar e aprender mais acerca dos Aterros Sanitários e da Triagem dos Resíduos. Além do mais, com o intuito de assimilar e avaliar os conhecimentos construídos, promoveu-se uma dinâmica em pares, através da qual os alunos responderam às questões colocadas acerca da visita virtual realizada. Importa salientar que este assunto foi previamente introduzido, sendo que os alunos já mobilizavam alguns conhecimentos acerca do mesmo. Num momento posterior, dialogaram entre si e, por fim, chegaram a um consenso, que foi facilmente atingido, dado que os alunos souberam argumentar as suas respostas e entender qual a resposta correta.

Esta metodologia foi utilizada noutras atividades durante a PES, dado que fomenta, naturalmente, o espírito crítico e a capacidade de fundamentação, competências fulcrais de um indivíduo social (Oliveira-Martins et al., 2017).

Na esfera da temática abordada, a reciclagem e os cuidados a ter com o Planeta foram explorados através da Metodologia Ativa de Rotação por Estações, pelas potencialidades que esta demonstra ter para o processo de ensino e aprendizagem. Importa referir que esta metodologia ativa procura interligar as diferentes áreas do saber e fazer com que todos os alunos consigam atingir os objetivos estipulados de uma forma dinâmica, tendo como consequência a participação no seu processo de ensino e aprendizagem (Bacich & Moran, 2018).

Inicialmente, procedeu-se à divisão da turma em pequenos grupos, no qual percorrem diferentes estações, com diferentes atividades e recursos das várias

áreas do saber, subordinadas a um tema comum. Por sua vez, uma das estações deve ter tecnologia digital.

Esta metodologia não era utilizada com muita frequência pelos alunos, pelo que os mesmos se mostraram motivados e instigados para o cumprimento dos objetivos estipulados em cada uma das estações. Deste modo, cada aluno recebeu um guião orientador, com as propostas das quatro secções, no qual à medida que iriam percorrendo cada uma das estações faziam as atividades propostas nessa estação. Importa referir que o aluno com Medidas Adicionais de Suporte tinha um guião adaptado, com questões mais simples e diretas.

Neste sentido, os alunos tinham 12 minutos para a realização das atividades da estação, rodando para a estação seguinte após o término do tempo. Assim sendo, existia uma estação referente aos tipos de poluição existentes no nosso Planeta, com o objetivo de identificar os problemas ambientais no mesmo (Direção-Geral da Educação, 2018c), em que os alunos possuíam três adivinhas, no qual deveriam descobrir a que tipo de poluição se referiam. Aqui foi fomentada a leitura e interpretação frásica, além do enriquecimento do vocabulário, emergente neste contexto, com o uso de expressões menos comuns, tais como “turvas” e “amarguras”. Outra estação dizia respeito à abordagem do vidro enquanto substância mais lenta a degradar-se, acompanhado por um *Slogan*, no qual era pretendido que os alunos criassem os seus próprios *slogans*, com o objetivo de incentivar o outro a reciclar. O espírito colaborativo e a entreatajuda foram essenciais para a elaboração deste *slogan*, enfatizando o desenvolvimento da criatividade e o reconhecimento de fonemas equivalentes, com a finalidade da criação de rimas (Direção-Geral da Educação, 2018d).

Dado que o grupo sugeriu a inclusão da tecnologia neste projeto, e visto que a tecnologia é, sem dúvida, uma mais-valia para a educação quando usada de forma intencional, uma das estações tinha como desafio o uso da Realidade Virtual para a assimilação de conceitos acerca de determinados resíduos. Assim, existiam diferentes resíduos, cada um com o *QR Code*, no qual surgia um Avatar que fornecia informações acerca desse mesmo resíduo. Após ouvirem e reterem essas ideias, os alunos deveriam colocar os resíduos nos ecopontos certos, construídos pelos mesmos. Os Avatares foram usados inúmeras vezes ao longo da PES, utilizados sempre de forma contextualizada e intencional, acabando por se tornarem numa

vantagem para o processo de ensino aprendizagem, dado que funciona como “facilitador da articulação curricular” e como “fomentador da motivação das crianças” (Quadros-Flores et al., p. 69).

Por fim, a Matemática foi explorada especialmente numa estação que dizia respeito ao tempo de degradação dos resíduos explorados na estação descrita anteriormente, através do recurso a um gráfico de barras. Tal como referido no Capítulo I, os alunos em questão possuíam dificuldades acentuadas nas operações aritméticas, pelo que as questões realizadas no guião surgiram no âmbito da mobilização dos factos básicos da adição/subtração (Direção-Geral da Educação, 2021).

**Figura 14**

*Fotografias relativas às estações exploradas na atividade mencionada.*



De uma forma geral, foi possível entender que a metodologia adotada enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos se mostraram motivados e envolvidos durante todos os desafios. Existiram comentários como: “*Já acabou?*” (aluna A) “*Esta aula passou a voar!*” (aluno D), o que demonstra que os alunos foram elementos ativos na construção do seu conhecimento. Com a utilização desta metodologia, os assuntos não estão divididos por ser secções, mas sim todos interligados entre si e, por isso, considera-se uma metodologia enriquecedora para a Educação, que marcará presença em futuras práticas educativas da mestrandia.

Destacar, ainda, que os *slogans* elaborados na atividade referida serviram como mote da Visita a uma sala de Educação Pré-Escolar, pertencente a um Jardim de Infância do Agrupamento. Deste modo, de acordo com o que o grupo sugeriu, existiu uma preparação dessa mesma visita, dado que queriam apresentar os ecopontos construídos e os próprios *slogans* produzidos. Assim, os pequenos grupos ilustraram os seus *slogans* e gravaram vídeos, previamente, falando acerca dos

mesmos, com o objetivo de incentivar o próximo a reciclar. Por sua vez, a visita foi realizada a pé, pelo que, ao longo do caminho, foram trabalhadas as direções e a lateralidade, tópicos ainda não assimilados pelo grupo. Ao chegar ao Jardim de Infância, surgiu um primeiro momento de apresentação, no qual os alunos mostraram o vídeo que elaboraram na escola, anteriormente. Devido a problemas técnicos, o som não foi projetado da melhor forma e, por isso, um dos alunos sugeriu repetirem a apresentação presencialmente. Esta sugestão foi aceite por todos e os pequenos grupos repetiram as apresentações, nas quais as professoras estagiárias ficaram surpresas e satisfeitas, dado que os alunos exteriorizaram os conhecimentos de uma forma simples, direta e organizada, tendo em conta que nada disso estava planificado.

Já num segundo momento, as crianças da EPE foram desafiadas a ilustrar as apresentações que observaram, sendo formados pares com os alunos do 1.º CEB. O espírito colaborativo e a entreaajuda foram acentuados entre os pares, o que é de valorizar, dado que as crianças não se conheciam e poderiam não ter abertura para isso. Portanto, a tarefa teve um bom funcionamento, existindo resultados e comentários muito positivos: *“Ele não sabia desenhar um cubo, então eu desenhei e ele pintou.”* (aluno D), *“Mais alguém precisa de ajuda? Já ajudei aqui a G., mas posso ajudar mais meninos”* (aluno M), *“Ele não sabia escrever, então ele desenhou e disse-me as frases que queria escrever e eu escrevi.”* (aluno B).

**Figura 15**

*Desenhos elaborados em trabalho colaborativo com a EPE.*



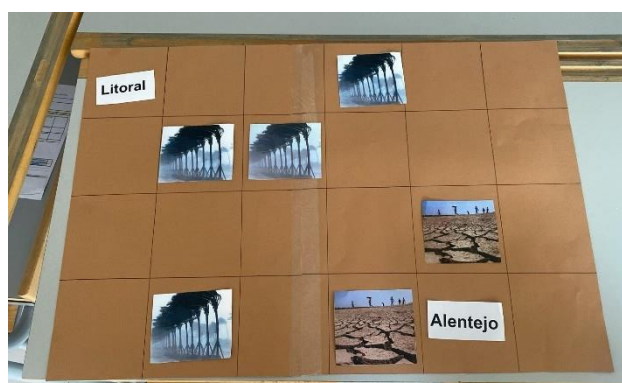
No âmbito da exploração do “Mundo Real”, e tendo em conta que a teia inicial, tal como supramencionado, foi sofrendo alterações, os alunos sugeriram o estudo dos homens primitivos. Como não é um conteúdo presente nas Aprendizagens Essenciais, a professora cooperante propôs que se abordasse esse assunto, indo da

mesma forma ao encontro dos interesses dos alunos, mas remetendo para as condições de vida dos mesmos. Assim sendo, foi explorado o conceito de nomadismo, desconhecido até então pelos alunos, tendo como ponto de partida um excerto do filme *Croods*, de Chris Sanders e Kirk DeMicco. Entretanto, percebendo o significado de povos nómadas, existiu a exploração de diferentes notícias reais referentes a problemas que fazem com que os povos mudem de local, analogicamente ao nomadismo, no qual os povos se deslocam à procura de melhores condições de vida. Na exploração destas notícias foi analisado não só o conteúdo, mas também as próprias características estruturais deste tipo de texto (Direção-Geral da Educação, 2018d).

Tendo como base as notícias abordadas, passou-se então para a atividade “À procura de uma vida melhor”. Esta atividade foi motivada pelas notícias exploradas e analisadas anteriormente, tendo como principal objetivo o deslocamento do homem primitivo para um lugar mais favorável, explorando, essencialmente “as coordenadas no plano”, “a orientação espacial” e a linguagem de “programação” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.41). Assim, o robô *SuperDoc* assumiu o papel de homem primitivo, existindo um tapete quadriculado com o ponto de partida, o ponto de chegada e diferentes obstáculos pelo quais poderia passar, com o objetivo de desenvolver a linguagem de programação através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial. Considerando o referido e as notícias abordadas, o ponto de partida dizia respeito ao Alentejo, o ponto de chegada era referente ao Litoral e as adversidades eram duas das que foram retratadas nas notícias: o vento e a seca.

**Figura 16**

*Tapete quadriculado do robô SuperDoc.*



Os alunos foram organizados em pequenos grupos, sendo que cada aluno tinha um guião individual, com o propósito de anotarem os percursos realizados por todos os grupos, inclusive o seu. Devido à análise realizada anteriormente, facilmente, os alunos entenderam o objetivo da atividade, proferindo frases como “*No Alentejo é muito calor!*”, (aluno B) “*No litoral há mais água!*”, (aluno M), “*No Alentejo é muito seco então as pessoas fogem para o litoral onde tem mais água.*” (aluno A).

Na execução da tarefa em si foram denotadas algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito à lateralidade, pois alguns alunos não tinham esses conceitos ainda assimilados. Para colmatar esta adversidade, as professoras estagiárias sugeriram aos alunos que se colocassem de pé e realizassem eles próprios o percurso, entendendo quais as direções que deveriam tomar. Após esta concretização com o próprio corpo, os impasses sentidos por estes alunos foram diminuindo, existindo uma progressão na efetuação eficaz da tarefa entre o primeiro grupo a realizar a tarefa e o último ao nível do desenvolvimento da linguagem de programação. Além da adversidade retratada, o facto de a turma estar à volta do tapete fez com que alguns alunos estivessem de frente para o robô, ou seja, a noção real de esquerda e direita não correspondia à informação que a visão lhes dava. Para suprir esta dificuldade, as professoras estagiárias sugeriram que esses alunos se levantassem e observassem a atividade na mesma direção do robô, tornando o processo mais simples para os mesmos. Neste sentido, para chegarem a uma conclusão e decidirem quais as coordenadas corretas, os alunos expressaram e argumentaram as suas ideias, mobilizando conhecimentos matemáticos e fomentando o seu pensamento crítico (Direção-Geral da Educação, 2021).

Ademais, também se verificou que ao longo do desenvolvimento da atividade nem todos os alunos conseguiam acompanhar o registo dos percursos do grupo em ação. Deste modo, já no final da atividade, foi sugerido que um dos elementos do grupo registasse as setas/direções no quadro, para que todos pudessem confirmar ou copiar, caso não tivessem conseguido antes. Porém, na possibilidade de realizar esta dinâmica em futuras práticas educativas, este seria um dos ajustes que a professora estagiária realizaria, com o intuito de dar resposta a todos os alunos de forma mais eficaz, tornando a tarefa ainda mais clara e motivante para os mesmos. Por fim, relativamente ao uso da Robótica Educativa, ao longo da atividade, os alunos evidenciaram diversas noções em relação ao funcionamento do mesmo, dada

a sua utilização frequente no laboratório das ciências. Estes conhecimentos prévios beneficiaram a tarefa em si, visto que as professoras estagiárias previam que os alunos não conseguissem realizar a programação do caminho na sua totalidade, esperando que o fizessem passo a passo. Todavia, a turma acabou por conseguir programar integralmente os diferentes percursos, superando as expectativas. Este alcance teve como mote o trabalho colaborativo através da construção de novas ideias motivadas pela interação com outros, culminando no sucesso da tarefa (Oliveira-Martins et al., 2017).

No âmbito da exploração do nomadismo, foi realizado um diálogo com as crianças com o objetivo de entender que estes povos nómadas estão em constante mudança nas suas vidas. Assim, foi explorada a letra da música “Muda de Vida”, de António Variações, na versão dos “Humanos”, realizando um exercício de escuta ativa, no qual se encontravam espaços em falta na letra da música. Assim, importa destacar que este exercício diz respeito a um “processo de descodificar e interpretar activamente as mensagens verbais através de uma atenção cognitiva” (Fernandes, 2010, p.11), aperfeiçoando assim a receção oral (Sousa, 2006).

Atendendo a que os alunos sugeriram a exploração da área da Música ao longo do projeto, as professoras estagiárias consideraram relevante a exploração de uma música portuguesa, visto que a mesma é cada vez mais desvalorizada. Assim, fomentou-se a valorização e apreciação crítica da música portuguesa, pertencente às várias formas de expressão artística (Oliveira-Martins et al., 2017).

Segundo Sá & Luna (2016), um exercício de escuta ativa deve ser constituído por três fases: a fase de pré audição, a de audição e a de pós audição, em prol do desenvolvimento de uma compreensão mais eficaz.

Desta forma, na fase de pré audição, houve uma contextualização para a tarefa que se seguia, na qual foi referido o tema e os principais objetivos da atividade. Já na fase seguinte, de audição, os alunos tiveram a possibilidade de ouvir a música inúmeras vezes, com o objetivo de reter a informação oral e fomentar a capacidade de atenção, promovendo a “compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais” de forma a “identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetos de escuta” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p.6). Por fim, na fase de pós-audição, os alunos foram desafiados a preencher as lacunas da música em questão e, para isso, foi distribuída a letra da música com espaços vazios, desafiando os

alunos ao preenchimento dos mesmos. Destacar que ao aluno que usufruía de Medidas Adicionais de Suporte foi distribuída uma secção mais pequena da música, já com as palavras ao lado, sendo que o mesmo teria de colocar as palavras no sítio correto. De uma forma geral, é possível constatar que num período inicial, os alunos mostraram dificuldades acentuadas no preenchimento dos espaços em branco, pelo que as professoras estagiárias decidiram colocar a música novamente. Neste sentido, visto que os alunos já sabiam onde se localizavam as lacunas, o processo de preenchimento das mesmas tornou-se mais simples para a maior parte do grupo. Na possibilidade de dinamizar esta atividade em práticas futuras, a mestrandia organizaria o grupo em pares, fomentando o trabalho colaborativo e tornando a tarefa mais motivante. Mais tarde, procedeu-se à correção em grande grupo do exercício, notando que o grupo, maioritariamente, conseguiu concluir o desafio com sucesso.

A música explorada continha a palavra “satisfeito”, palavra essa que motivou a abordagem da formação de palavras por derivação, nomeadamente os prefixos e sufixos. Neste sentido, o grupo foi desafiado a entender qual o antónimo de “satisfeito”, tendo existido a resposta correta por parte de vários alunos: “insatisfeito”. Através desta exploração, as professoras estagiárias dialogaram com os alunos acerca do significado do “-in” como prefixo (Direção Geral da Educação, 2018d). Dada a inexistência de conhecimento quanto a este assunto, os mesmos foram instigados a procurar o significado nos dicionários, com o intuito de enriquecer o vocabulário dos mesmos. Importa destacar que, num momento ulterior, já no final da PES, um aluno perguntou à professora o significado de “inacabado”, pelo que, de imediato, outro aluno lhe respondeu: *“Se inacabado tem o -in atrás, então é o contrário de acabado”* (aluno A). Esta intervenção demonstra que a tarefa foi significativa, fazendo com que os alunos entendessem e interiorizassem os conteúdos.

No que diz respeito ao “Mundo Lendário” do projeto, ao longo do tempo foram exploradas diversas lendas. Na esfera dos dinossauros, também estudados no âmbito do “Mundo Real” sob a forma de trabalho de pesquisa, surgiu a lenda “Dragão de Wawel”, originária de Cracóvia. Esta lenda foi abordada através da leitura sensorial, na qual os alunos se colocaram de olhos fechados, com o objetivo de escutarem a lenda com um maior foco. Neste sentido, à medida que uma das

professoras estagiárias ia lendo a lenda, a outra mestranda ia colocando efeitos sonoros e propagando cheiros característicos dessa mesma história, como por exemplo um perfume de morango e gritos de pessoas em pânico. Com a utilização dos efeitos sonoros e dos cheiros, foi perceptível que os mesmos atribuem vivacidade e dão significado à própria história, visível na seguinte resposta da aluna M: “A lenda do dragão que comeu os morangos... que cheirinho!”.

Assim, a exploração da lenda motivou a abordagem da acentuação das palavras e, para isto, foram selecionadas diversas palavras presentes na lenda com o intuito de entender onde se localizavam as suas acentuações, percebendo então se eram palavras graves, agudas ou esdrúxulas (Direção-Geral da Educação, 2018d). Esta exploração e assimilação de conhecimentos foi realizada através de um *Kahoot*, ferramenta utilizada inúmeras vezes dada a solicitação constante pelos alunos e, claro, tendo em conta os contributos educativos que esta tem.

No que toca à temática dos dinossauros, mencionada anteriormente, é importante aludir que os mesmos, além de terem sido explorados através do trabalho colaborativo de pesquisa, também foram concretizados recorrendo a técnicas e materiais diversos, desenvolvendo a motricidade fina, dado que os alunos utilizaram cotonetes e massas para a construção do dinossauro que pesquisaram (Direção-Geral da Educação, 2018a).

**Figura 17**

*Dinossauros criados pelos alunos.*



Tal como referido, a metodologia adotada neste contexto privilegiava os trabalhos de pesquisa e o próprio trabalho em grupo. Deste modo, adaptando a prática educativa ao contexto envolvente e à dinâmica presente, também existiram inúmeras atividades dessa natureza.

Na impossibilidade de retratar e refletir acerca de todas, destaca-se a exploração dos recursos hídricos através do trabalho de pesquisa (Direção Geral da Educação,

2018c, p.7), que já tinha sido explorado numa outra atividade, sendo retomado, ulteriormente, em trabalho de pesquisa. Além do mais, esta pesquisa implicou que os alunos mobilizassem conhecimentos científicos, de modo a conseguirem pesquisar informações concretas (Oliveira-Martins et al., 2017). Esta pesquisa fez com que os alunos compreendessem as potencialidades da internet, “utilizando as tecnologias de informação e comunicação com segurança e respeito” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.9).

Os recursos hídricos, previamente conhecidos, foram sorteados pelos pequenos grupos de trabalho. Assim, cada grupo deveria pesquisar, recorrendo aos seus computadores, informações acerca do recurso hídrico que lhes foi destinado, bem como exemplificar locais portugueses onde os mesmos existam. Neste sentido, foi possível observar que os alunos empregaram, na sua totalidade, a ferramenta do *GoogleSlides* com agilidade e eficácia, dada a sua utilização frequente com a professora cooperante. Num segundo momento da atividade, os alunos apresentaram os recursos elaborados à turma, tendo sido necessária a construção e assimilação dos conteúdos para que houvesse a sua apresentação. Estas apresentações contribuíam para a construção de uma postura correta e para a formulação de um discurso com significado e coeso, competências essenciais para a vivência em sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017).

Mais tarde, procedeu-se à continuação desta atividade recorrendo à elaboração de *QR Codes*. Em primeiro lugar, cada grupo decidiu as imagens que queria colocar num cartaz alusivo ao recurso hídrico estudado, aprimorando o seu sentido estético, de forma a “apreciar criticamente as realidades artísticas” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.28). De seguida, os alunos destacaram as informações que consideravam mais importantes e, com o auxílio da professora estagiária, todos os alunos gravaram as mesmas em formato de *podcast*. Importa referir que esses *QR Codes* foram colocados nos cartazes elaborados pelos alunos, ficando expostos nas paredes da sala de aula.

**Figura 18**

*Cartazes sobre os recursos hídricos com QR Codes criados pelos alunos.*



O entusiasmo que os mesmos sentiram aquando da leitura dos *QR Codes* e, conseqüentemente, audição das informações, foi sem sombra de dúvidas notório. Esta foi uma das atividades em que foi possível perceber que é através do socioconstrutivismo, ou seja, pelo meio do conhecimento construído de forma autónoma e pelo trabalho colaborativo, que o processo de ensino e aprendizagem se torna eficaz, intencional e motivante. Assim, tal como afirma Vygotsky, pode-se afirmar que o conhecimento construído mediante a ajuda do outro é sempre superior ao que se constrói isoladamente, tornando-se o trabalho colaborativo uma vantagem para o contexto educativo (Siqueira & Goi, 2022).

O desenvolvimento deste projeto teve como fase final a sua divulgação, correspondente à fase IV da MTP, através da elaboração de um teatro, tal como o grupo sugeriu no *Brainstorming* realizado inicialmente.

Este teatro teve a colaboração de um professor dramaturgo que auxiliou o grupo na elaboração do guião orientador do próprio teatro. Assim sendo, existiu a visita deste professor em dois dias, visitas essas com a duração de uma hora, nas quais o grupo decidiu o título do teatro, as personagens e o objetivo desse teatro, envolvendo, assim, outros agentes educativos que atribuíram ainda mais significado à experiência educativa.

Tendo em consideração o referido, o grupo decidiu que o teatro se chamaria “Família Eco”, no qual seria abordada a questão emergente da reciclagem, interligando, sempre que possível, com os restantes assuntos abordados do projeto. Por sua vez, a história dizia respeito a uma família que consumia resíduos, mas que, por existir tanta gente que não fazia a reciclagem, esta família estava sempre cheia de fome. Com isto, foram introduzidas personagens ou falas que induziram para outros assuntos explorados, tal como o Dinossauro que reciclava, a menção aos homens primitivos que ainda não sabiam reciclar e às serras e rios cheios de lixo. Assim, foi possível observar-se uma interligação entre os diversos assuntos, demonstrando que o fio condutor presente nas unidades de aprendizagem também se encontrava visível na própria dramatização.

Além disso, os alunos sugeriram a caracterização dos filhos da família ECO com sacos do lixo correspondentes aos ecopontos, salientando que a cara estivesse tapada, colocando a boca na testa (suportada por uma máscara) e os olhos nas suas cabeças. A atribuição de um saco do lixo de uma determinada cor exigiu que os alunos, ao

construírem o guião do teatro, soubessem o que é que poderia ser colocado em cada um dos sacos, mobilizando assim conhecimentos construídos ao longo do projeto. Já a mãe, a maior figura da Família ECO, foi construída em forma de marioneta pelos alunos, na sua íntegra. Nesta construção, existiu a colaboração de um adulto, que auxiliou os alunos na construção dos braços, das pernas e dos paus que serviram de guias para a marioneta. O corpo da mãe da família ECO foi construído recorrendo a resíduos, o que fez todo o sentido tendo em conta o tema do próprio teatro.

**Figura 19**

*Personagens e adereços para o teatro da Família ECO.*



Para a concretização do teatro foram gravadas as falas das diferentes personagens, dada a escassez de tempo para memorização das mesmas. Desta forma, as professoras estagiárias expectavam que a preparação do teatro iria ser simples e rápida. Todavia, a assimilação da abstração foi uma tarefa árdua, dado que os alunos não conseguiram, de imediato, perceber que tinham de movimentar mais o corpo para o público entender que eram eles que estavam a falar, visto que as caras estavam tapadas e a expressão facial era nula, restando apenas a expressão corporal. Para colmatar esta adversidade, as mestrandas exemplificaram inúmeras vezes a importância do movimento corporal, pelo que, ao longo do tempo, os alunos assimilaram e conseguiram ultrapassar esse obstáculo.

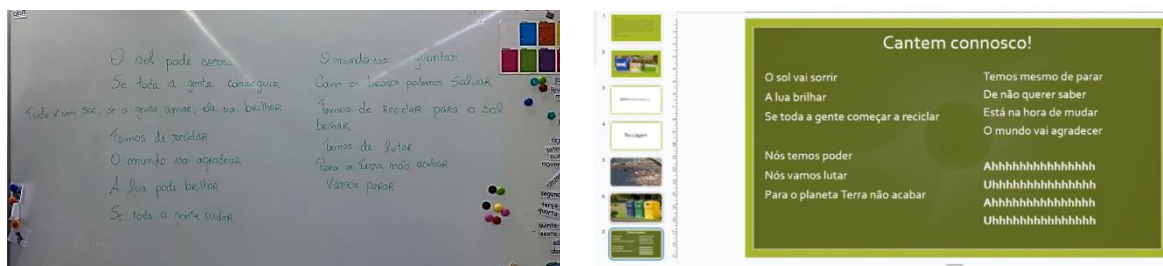
A dinamização de todo o processo relativo ao teatro foi um trabalho árduo e intenso, mas o resultado foi muito positivo, não só a nível visual, mas também a nível pedagógico, dado que os alunos, ao longo do tempo, iam proferindo comentários como *“Eu não quero ser essa personagem porque eu reciclo em casa e não gosto de outra maneira.”* (aluno J), *“Professora, o B. deixou aqui o lixo no chão... vou falar com ele.”* (aluna A), *“Eu acho que os humanos deviam ter mais consciência.”* (aluno B),

“Professora, temos de treinar o teatro, ainda não treinamos hoje!” (aluno D),  
“Professora, o teatro foi muito legal!” (aluno A).

Importar referir que o teatro foi finalizado com a música adaptada “Earth Song” de Michael Jackson, elaborada anteriormente, numa das atividades desenvolvidas. Dado que os alunos sugeriram, no início da PES, a exploração de novas músicas, e tendo em conta que a música original se relacionava com o tema explorado, as professoras estagiárias optaram por apresentá-la ao contexto. O nível de concentração na audição da mesma foi acentuado, visto que abordava assuntos sensíveis, tais como a despreocupação por parte do ser humano para com o nosso planeta. Posteriormente, os alunos forneceram ideias para a construção de uma nova letra, em português, que se adequasse àquela melodia, dando origem à música com que foi concluído o teatro da Família ECO. De salientar que, em tempos livres, como por exemplo nas viagens de autocarro a visitas de estudo realizadas, os alunos começavam a cantar a música, sem a solicitação das professoras, o que demonstrou o apreço e o significado que a mesma lhes trouxe.

#### Figura 20

Ideias para a letra da música “Earth Song” de Michael Jackson.



Ao longo da realização do teatro existiu uma apresentação, que suportava e salientava determinados aspetos da própria peça, tais como imagens dos rios com lixo e dos ecopontos nas ruas. Na fase final, essa apresentação continha a letra da música, com o objetivo de o público acompanhar as crianças. Importa referir que esta divulgação foi feita aos familiares dos alunos deste contexto, bem como a outros profissionais pertencentes à escola, dado que o contacto com a família das crianças é imprescindível, por ser a unidade principal de cuidados da criança. Assim, a escola nunca deve ignorar o poder que o ambiente familiar tem, mas sim observar, compreender e adequar-se aos contextos, criando um clima saudável e potenciando o processo de ensino e aprendizagem (Homem, 2002).

O contacto realizado com a comunidade não se cingiu apenas à apresentação do projeto sob a forma do teatro. Em meados de abril, as professoras estagiárias tiveram a oportunidade de participar numa reunião com os Encarregados de Educação, na qual não só assistiram, mas também puderam apresentar o seu projeto e atividades realizadas aos pais, tendo como suporte um *PowerPoint* alusivo às mesmas. Esta apresentação terminou com a sugestão de preenchimento de um *GoogleForms* partilhado na *Classroom*, aos pais, com o objetivo de entender qual o *feedback* das crianças, em contexto familiar, do projeto desenvolvido, e também qual a opinião dos próprios Encarregados de Educação.

Analisando o *GoogleForms* pode-se afirmar que o *feedback* foi deveras positivo, dado que a maior parte dos EE tinha conhecimento do projeto, devido ao diálogo realizado pelos alunos em casa, o que demonstra que a escola envolve os alunos e faz com que os mesmos mobilizem os conhecimentos e os exteriorizem com quem os rodeia. Além do mais, através da análise de dados, percebeu-se que este era um tema pertinente, não só para os alunos que o sugeriram, mas também para os EE. Neste sentido, percebeu-se que as atividades mais interessantes foram as realizadas no espaço exterior, o que demonstra que estes EE compreendiam que também era possível aprender fora das quatro paredes.

Neste âmbito, afirma-se que estes momentos de contacto com os contextos familiares dos alunos foram, sem dúvida, uma mais-valia, dado que, além de criarem uma ligação mais próxima dos mesmos com as próprias professoras estagiárias, também lhes deram ferramentas e informações essenciais a ter em conta aquando da planificação, visto que a observação é uma estratégia ininterrupta, fulcral para um desempenho significativo e intencional de um profissional no âmbito escolar.

Além disso, a *Classroom* era uma plataforma recorrentemente usada por este contexto educativo. Neste sentido, de forma a se adequarem, as professoras estagiárias também usufruíram da mesma, colocando, inúmeras vezes, recursos a utilizar durante as atividades. Desses recursos fez parte um *GoogleForms* que serviu como ferramenta específica de avaliação, com o propósito de entender os conhecimentos que foram assimilados e a importância da reciclagem para os mesmos, depois de explorada. A título de exemplo evidencia-se o seguinte comentário: “*Eu acho que mudamos a nossa forma de pensar sobre a reciclagem, damos mais valor*” (aluna C).

Ainda na esfera do envolvimento com a comunidade, referir a Rádio da Escola, que publicou um episódio referente aos Projetos “Os nossos animais”, explorado na EPE, e ao projeto em análise. Assim, este episódio específico inicia-se com a visita deste grupo à EPE, explorada acima, seguindo-se com o teatro da Família ECO e terminando com a música elaborada com a EPE, que serviu como mote para a divulgação do projeto da mesma. Esta publicação foi significativa, não só para as professoras estagiárias, mas também para os próprios grupos, dado que existiu um alargamento dos projetos à comunidade educativa. Desta forma, os alunos mostraram satisfação, felicidade e reconhecimento por verem o seu trabalho valorizado, sensações imprescindíveis no ambiente escolar.

Assim, de uma forma geral, a prática realizada neste contexto foi desafiante, mas gratificante para a professora estagiária. Além do contexto ser muito diversificado no que diz respeito à cultura, também era um grupo com muitos níveis de desempenho, o que desafiou as professoras estagiárias à criação de atividades adequadas e a adaptações constantes. Estas adaptações tiveram como mote as reflexões, realizadas tanto individualmente, como em dinâmica de par pedagógico, e também com a orientadora cooperante e supervisora institucional. E, portanto, o trabalho colaborativo foi uma ferramenta imprescindível, tanto na planificação das diferentes unidades de aprendizagem, como nas próprias reflexões, conduzindo a atividades inovadoras, intencionais e motivantes para os alunos, indo sempre ao encontro dos objetivos estipulados pelos documentos curriculares vigentes. Com a certeza de que as práticas desenvolvidas foram significativas para os alunos, termina-se este ponto com o comentário realizado pelo aluno A: *“Foi um projeto grande, aprendemos muitas coisas e com muitas atividades diferentes”*.

## **METARREFLEXÃO**

O culminar do percurso formativo explorado dá-se com uma retrospeção realizada pela mestranda, com o objetivo de refletir acerca da prática pedagógica e da consequente evolução profissional e pessoal demonstrada ao longo da mesma. Importa destacar, tal como mencionado ao longo do documento, que esta evolução continuará a existir de forma ininterrupta (Roldão, 2013).

Para a construção da Prática Educativa em análise a mestranda mobilizou os conhecimentos teóricos e os referentes legais, com o intuito de dinamizar práticas fundamentadas e apropriadas. Assim, tal como referem os autores, a observação, evidente na Metodologia de I-A, tornou-se uma ferramenta essencial, pois foi através da mesma, nos dois contextos educativos, que a formanda adequou uma postura empática e flexibilizou a sua prática, desenvolvendo atividades mais pertinentes.

Além da observação, o caráter cíclico da Metodologia de I-A também contempla a reflexão, imprescindível para desenvolver um aprimoramento de práticas; consequentemente, esta reflexão ocasionou alunos mais motivados e felizes no ambiente escolar. Assim, pode-se afirmar que, sob a Metodologia referida, o docente é “um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Ferramentas como os guiões de pré-observação e as narrativas colaborativas foram uma mais-valia para a reflexão referida, permitindo à mestranda analisar as atividades a desenvolver e aprimorar as conseguintes.

Estes momentos reflexivos foram realizados não só a nível individual, mas também em trabalho colaborativo e cooperativo, fazendo com que a mestranda refletisse acerca de aspetos que, sozinha, não teria valorizado. Desta forma, a troca de ideias, inquietações e até mesmo dúvidas foi uma constante durante todo o processo formativo, dando azo à construção de saberes pedagógicos e originando práticas mais ricas (Alarcão & Canha, 2013). Por conseguinte, pode-se afirmar que este trabalho em equipa, tanto entre a díade como com as professoras e orientadoras cooperantes, foi uma mais-valia, refletindo-se num desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. Torna-se crucial referir a relação construída, ao longo da PES, entre as mestrandas e a educadora/professora cooperantes; viveu-se um clima saudável de cooperação, no qual as mesmas se mostraram sempre disponíveis para

esclarecer as dúvidas existentes e alertar para aspetos essenciais a ter em conta na elaboração das planificações e mesmo na própria ação pedagógica.

Apesar de os contextos educativos dizerem respeito a ciclos muito próximos a nível do percurso académico de um aluno, a organização do ambiente educativo e as próprias rotinas são tipicamente distintas. Todavia, dado que o contexto analisado referente ao 1.º CEB se orientava pela Modelo Pedagógico do MEM, considera-se que a liberdade fornecida, a construção de saberes de forma autónoma e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, foram explorados e fomentados de uma forma que, num contexto de Escola Tradicional, não seriam. Deste modo, foi possível entender a emergência da continuidade e da promoção de uma transição educativa suave (Formosinho, 2016), essencialmente no que diz respeito à articulação de saberes no 1.º CEB e à importância do socioconstrutivismo nesta fase, comprovando-se que é através do mesmo que as crianças aprendem com mais sentido e motivação. Deste modo, afirma-se que a dupla valência deste mestrado é uma vantagem, dado que o docente conhece as especificidades do contexto precedente (no caso de estar numa turma de 1.º CEB) e do sucessor (no caso de estar na EPE), mobilizando estratégias e conhecimentos para agir de uma forma contextualizada e adequada.

Ao longo de toda a PES, a formanda procurou responder às necessidades e interesses dos alunos, explorando diversos recursos e estratégias nunca anteriormente utilizadas. Neste sentido, afirma-se que foi um processo desafiante, mas, acima de tudo, gratificante, tendo em conta os conhecimentos construídos e a motivação espelhada pelos alunos (Rua & Ramos, 2001).

A par dos recursos, a elaboração das planificações foram também um grande desafio ao longo deste percurso formativo, desde a parte estrutural à própria escolha de atividades. Esta escolha era acompanhada, por vezes, por momentos exaustivos de diálogo nos quais era difícil chegar a um resultado. Esta dificuldade era gerada pelo medo de não corresponder exatamente ao que o contexto necessitava ou até de não serem dinâmicas tão inovadoras ou criativas como as mestrandas desejariam que fosse. Contudo, à medida que o tempo foi passando, a formanda compreendeu a relevância do caráter flexível de um docente, sendo imperativa a sua capacidade de, perante a escassez de tempo, escolher as atividades mais pertinentes ou até adequar

e reformular as mesmas, de acordo com as necessidades e adversidades que surgem (Perrenoud, 2000).

No âmbito dos desafios, o diálogo e compreensão das crianças foi a maior inquietação vivenciada na EPE, dado que existiam crianças, tal como referido no Capítulo II, que tinham dificuldades em aceitar a opinião do outro, dando origem a momentos conflituosos. Esta inquietação foi sendo atenuada ao longo da PES através da experimentação de diversas estratégias por parte da mestrandia. Ao longo do tempo, a mesma compreendeu que a negociação, naquele contexto, era o método mais eficaz, originando um consenso e um clima de aceitação.

O dar resposta a todas as crianças, tendo em conta as suas especificidades, foi uma das maiores dificuldades sentida ao longo da PES. Embora na EPE existissem ritmos de aprendizagem diferentes, essa discrepância era muito mais acentuada no contexto de 1.º CEB. Além de existir uma criança sinalizada com NAS mais proeminentes, é importante entender que cada aluno tinha as suas particularidades, sendo essencial observar e agir tendo em conta as mesmas. Numa primeira fase, afirma-se que foi um grande desafio, mas, após existir uma observação e conhecer melhor o contexto, a mestrandia foi-se adequando e entendendo quais as adaptações e apoios a fornecer consoante a criança em questão, começando a agir de forma imediata e com naturalidade.

Neste contexto, além de existirem ritmos de aprendizagem muito discrepantes, também existia uma grande diversidade a nível cultural. Isto fez com que a mestrandia se moldasse, ajustando o seu discurso e determinadas atitudes, conforme o que as crianças iam expressando acerca das suas formas de viver e as suas limitações. Foi, sem dúvida, um desafio, mas, acima de tudo, uma aprendizagem significativa. Esta PES comprovou que a escola, mergulhada na diversidade, é muito mais rica, pois além de fomentar o contacto e conseqüente ensino-aprendizagem entre culturas, também promove o respeito pelo outro e a noção de que todas as crianças têm direito à educação, independentemente da sua origem e peculiaridades.

A articulação de saberes foi concretizada de uma forma mais eficaz devido à MTP. O facto de se desenvolverem dinâmicas que envolvessem as diferentes áreas do saber, recorrendo a diversas estratégias, sob um tema que as crianças definiram à priori, fez com que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse mais rentável e

motivador para as mesmas. Ao longo da PES, em ambos os contextos, os alunos mostraram interesse no decorrer das diferentes dinâmicas, envolvendo-se nas atividades e fornecendo sugestões para futuras práticas. Além do mais, as fases de divulgação, presentes tanto na EPE como no 1.ºCEB foram carregadas de emoções positivas, dado que os alunos se sentiram valorizados ao mostrarem os conhecimentos construídos e assimilados a outros grupos e à própria comunidade.

O contacto com as famílias foi evidente ao longo de toda a PES por intermédio de reuniões, atividades com os alunos, inquéritos e divulgações. Este contacto fez com que se criasse uma ligação mais próxima com as famílias dos discentes, além de expandir o conhecimento das formandas relativamente ao contexto familiar, fornecendo informações essenciais a ter em conta nas planificações.

Além do mais, tal como referido no RE, existiu uma expansão dos Projetos de ambos os contextos com a comunidade através da publicação de um episódio relativo aos mesmos, pela Rádio da Escola. Com esta publicação, tanto as professoras em formação como os próprios alunos e famílias envolventes, se sentiram valorizados. Além disso, os discentes reconheceram as suas habilidades, observando o trabalho realizado integralmente por eles.

Tal como refere Lopes da Silva et al. (2016), “educar e cuidar estão intimamente interligados” (p.5), o que fez com que se criassem ligações afetivas com as crianças de ambos os contextos. A observação e acompanhamento das suas particularidades, a própria gestão do grupo e o apoio individual, geraram uma conexão terna mútua entre a mestrande e os dois grupos de contacto. Acredita-se que estas ligações foram uma vantagem dado que, quando as crianças se sentem confortáveis com o ambiente e pessoas envolventes, o processo de ensino-aprendizagem acaba por ser favorecido, não existindo o medo de expor dúvidas ou opiniões.

Com efeito, a PES foi um percurso desafiante, que motivou a mestrande a superar-se constantemente, procurando responder aos objetivos estipulados. Deste modo, é possível afirmar que esta fase de formação foi apenas o início de uma grande jornada que implicará uma evolução profissional e pessoal da professora estagiária, evolução essa que será uma constante até ao último dia da sua ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. C. (2022). *A Casa das Crianças: Três Modelos de Espaços Escolares Montessori* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138832>
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. São Paulo. 11-42.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Editorial do Ministério da Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Edições Almedina.
- Alves, S., Madaleno, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. 337-362.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Instituto Piaget.
- Bacich, L. & Moran, J. (orgs.). 2018. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

- Bacich, L., Neto, A. & Trevisani F. (org). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Penso Editora.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Jorge Zahar Editor.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Cardoso, A. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In Menezes L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J. & Figueiredo M. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carr, W. (1996). *Una teoria para la educación*. Ediciones Morata.
- Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. Universidade de Valença. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 7(1), 3-20.  
[https://www.estreialogos.com/\\_files/ugd/eb8d33\\_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf](https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf)
- Castro, M., Semião, F. & Vieira, F. (2022). A Investigação-ação ao serviço de uma pedagogia para a autonomia na formação contínua de professores de inglês. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 7(1), 44-58.  
[https://www.estreialogos.com/\\_files/ugd/eb8d33\\_edb8c56a1460442dbfe920c1bb12c4f6.pdf](https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_edb8c56a1460442dbfe920c1bb12c4f6.pdf)
- Costa, E. (1998). *Ser professor: por quê? Para quê?* Universidade Fernando Pessoa.  
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/11198/1/233-236.pdf>

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. Psicologia, Educação e Cultura, 13(2).
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (2010). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. UNESCO.[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas. 597-622. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%cc%a7a%cc%83o%20pre%cc%81-escolar%20em%20Portugal.pdf>
- Domingo, J. (2001). *La autonomia del profesorado*. Ediciones Morata.
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciado para uma aprendizagem eficaz: Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*. 33-50. [https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1409/1/Educacao04\\_Duarte.pdf](https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1409/1/Educacao04_Duarte.pdf)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora. ISBN 978-972-0-34043-6.
- Faria, A., Lima, A., Vargas, D., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. (2012). Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. Faculdade Metodista Granbery.

- Fernandes, R. Produção de Materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral. [Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55643/2/TESEMESROSAFERNANDES000126180.pdf>
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho.
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. (pp. 5-12). Escola Moderna, 5ª série (5).
- Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. <http://hdl.handle.net/10174/18090>
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. Universidade do Minho. *Revista Onis Ciência*. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*. 81-106. Porto: Porto Editora.

Foschi, R. (2014). *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro.

Franco, M. (2016). Pesquisa-Ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica. Universidade Católica de Santos. Brasil. *Revista da Rede Internacional de Investigação-ação colaborativa*, 1(2), 111-127. [https://www.estreialogos.com/\\_files/ugd/eb8d33\\_dcf9c16d198c40d38007102b0be65a90.pdf](https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_dcf9c16d198c40d38007102b0be65a90.pdf)

Freire, P. (2011). *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.

Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre. Artmed.

Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Graça, V.; Quadros-Flores, P.; Raposo-Rivas, M.; & Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras de cooperação*. Lisboa.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Lima, A., Nascimento, G., & Nishiyama, M. (2018). A apreciação e escuta ativa como destaque no processo de educação musical. Associação Brasileira de Educação Musical. [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersd/v3/papers/3194/public/3194-11161-2-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3194/public/3194-11161-2-PB.pdf)
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 94-136). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mendonça, A. (2006). A evolução da política educativa em Portugal. Universidade da Madeira. <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/05/politicaeducativaalicemendonca.pdf>
- Micheletto, I. & Levandovski, A., (2008). *Ação-Reflexão-Ação: Processo de Formação*. UENP. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

- Montessori, M. (n.d.). *Ideas Generales sobre mi método: Manual Práctico* (8th editii). Madrid: CEPE.
- Mooney, C. (2000). *Na introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. Refleaf Press.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Moreira, A. (2001). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. In Ponte, José (org). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 207-218. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9)
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança - introdução*. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. (pp. 5-9). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. ISBN: 978-666-239-4.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação*. (1ªed.). Edições Tinta-da-China.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto Editora.
- Niza, S., Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. R. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta-da-China.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular para a Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 137-156). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projeto da Infância. In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 51-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Pereira, B. O. & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres, M. Pinto, M. Sarmiento (coord.), *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. (pp. 85-107). Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2005). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Artmed Editora.

- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Instituto Piaget.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa. *Revista IBICT*.  
<https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>
- Ponte, J. (2002). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Quadro-Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*. 3(2), 60-76.  
<http://hdl.handle.net/10400.22/12486>.
- Raposo-Rivas, M., Garcia-Fuentes, O. & Martinez Figueira, M. (2021). La robótica educativa desde las áreas steam en educación infantil: una revisión sistemática de la literatura. (pp. 94-113) *Revista de Ciencias Sociales*.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro; Estudos multidisciplinares sobre identidade(s) e práticas interculturais*. (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de formadores. *Revista de Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 5(1), 35-46.  
[https://www.estreialogos.com/\\_files/ugd/eb8d33\\_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf](https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf)
- Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.

- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante? Em F. A. Sousa, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina.
- Rua, M. A., & Ramos, F. (2001). Fundamentação: A ideia, a filosofia e os objetivos do projeto. In E. Leite, *Dança. Educação pela Arte: Retratos de uma experiência* (pp. 7-9). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Sá, C. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Revista Escola Moderna*, (8), 30-33.  
[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_08/2000\\_em08\\_isantana\\_praticaspedagdiferenciadas\\_pg30.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf)
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21).
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2018). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. (pp. 111-118). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico-Didática*. Edições ASA.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Brown, P. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica in B. Spodek (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

Torres, J., Rodrigues, M. R., & Chambel, A. F. (2020). *Utilização de robótica educativa na aprendizagem da adição no 1º ano de escolaridade*.

UNESCO (2016). *Glossário de Terminologia Curricular*.  
[https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario\\_unesco.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf)

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comitê português para a UNICEF*. (pp. 23-25).  
[https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario\\_unesco.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf)

Varela, B. (2013). *Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*.  
[https://www.researchgate.net/publication/269463473\\_Evolucao\\_dos\\_paradigmas\\_educacionais\\_e\\_novas\\_tendencias\\_nas\\_abordagens\\_pedagogico-didaticas](https://www.researchgate.net/publication/269463473_Evolucao_dos_paradigmas_educacionais_e_novas_tendencias_nas_abordagens_pedagogico-didaticas)

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania. Saber (e) Educar*.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A\\_ImportanciaTeresa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf)

Vasconcelos, T. (2015). *Transição Jardim de Infância – 1.º ciclo: um campo de possibilidades. Transição entre ciclos de ensino.*

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* (1.a ed.). Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, Y. L., & Manzi, S. M. S. (2017). PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E O PARADIGMA CONSTRUTIVISTA. *Interfaces Científicas - Educação*, 5(3), 65–74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v5n3p65-74>

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.* Phorte editora.

Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson).* Faculdade de Medicina do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9133/2/13864.pdf>

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* Porto: Edições ASA.

# DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

## NORMATIVOS

Artigo n.º 74, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Aprova a Constituição da República Portuguesa*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06-07-2018.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 147/1997, do Ministério da Educação (1997). *Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*. Diário da República n.º 133, 1.ª Série de 11-06-1997.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/147/1997/06/11/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação (2016). *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65, 1.ª Série de 04-04-2016.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001) *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 20/08/2001.  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06-07-2018.  
<https://data.dre.pt/eli/declei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06-07-2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *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*. Diário da República n.º 128, 2.ª Série de 05-07-2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º 138, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 19-07-2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística: Artes Visuais – 1.º CEB*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física - 3.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio - 3.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português: 3.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática: 3.º ano*. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14-10-1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/73 da Presidência da República (1973). *Aprova as bases que deve obedecer a reforma do sistema educativo*. Diário da República n.º 173, 1.ª Série de 25-07-1973. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf>

Lei n.º 5/77 da Assembleia da República (1977). *Sistema público da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 26, 1.ª Série de 01-02-1977. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1977-138532>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10-02-1997. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

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

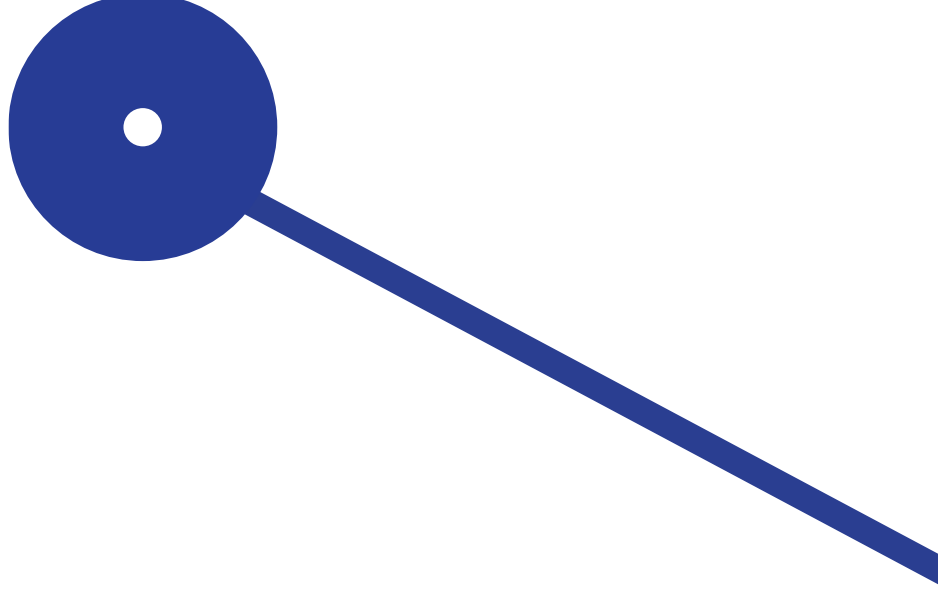
PEA. (2022-2025). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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



**Relatório de Estágio**  
Ana Rita Gandra Martins