

M

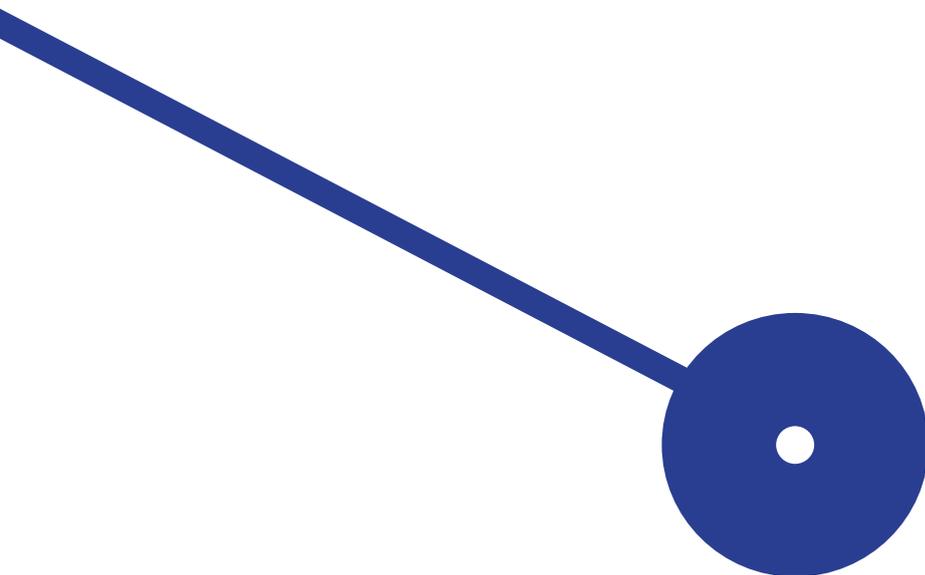
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Rafaela Ferreira da Silva Pereira Dinis

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rafaela Ferreira da Silva Pereira Dinis

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rafaela Ferreira da Silva Pereira Dinis

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Porto, julho de 2022

**O ser humano é aquilo que a educação faz dele.**

Immanuel Kant

## AGRADECIMENTOS

Desde pequena que sonho em poder contribuir para um mundo melhor! Vi na educação essa mesma possibilidade e segui...fui atrás desse sonho. Agora que estou cada vez mais perto de o poder começar a realizar, cheguei a altura de agradecer a todos aqueles que contribuíram para que tudo isto se tornasse possível.

Começo por agradecer aos meus pais...aos principais impulsionadores de todas as minhas decisões, àqueles que estão sempre lá quando é preciso e que me ensinaram que a palavra desistir raramente deve ser utilizada!

Agradeço ao meu irmão...àquele que mesmo estando longe, porque também foi atrás do seu sonho, faz-se sempre sentir quando é preciso e está lá em todos os momentos especiais.

Aos meus avós. Aos paternos que apesar de nunca ter a oportunidade de os conhecer, porque muito cedo partiram, nunca deixaram de ser a minha estrela guia e a minha força divina nos momentos mais precisos e aos maternos que tenho o privilégio de ter ao meu lado diariamente a ensinarem-me que quando é feito com carinho e de corpo e alma, só tem que correr bem!

À minha família em geral! E que grande que é e que sorte que tenho por isso! Por ter as melhores tias e os melhores tios, que me trouxeram os melhores primos e primas. Entre todos eles, um agradecimento especial à minha Madrinha.

E porque a família não é só feita de laços de sangue, quero agradecer aos meus amigos. Aqueles verdadeiros que sabem quem são. A todos aqueles que me acompanharam desde sempre em todos os momentos de riso, choro e um pouco de loucura. Porque não interessa o tempo em que entram na nossa vida, mas sim com a intensidade que o fazem. E por isso, quero agradecer especialmente à minha amiga Joana que sempre me fez acreditar que era possível e que eu tinha tudo para conseguir voar mais longe! Àquela que se tornou confidente e peça essencial na minha vida e que todos os dias me lembra de que sou capaz! Agradeço também ao meu amigo João. Que trouxe alegria e animação à minha vida. Até porque, estar com ele é ter a certeza de ter sempre alguém com um sorriso de orelha a orelha, pronto para rir, chorar, abraçar e aconchegar.

Não podia terminar sem antes agradecer, de uma forma muito sincera, a todos os professores que fizeram parte do meu percurso de formação.

Às supervisoras institucionais, por todo o acompanhamento, dedicação e ajuda ao longo deste que foi o ano mais desafiante de todos.

Às orientadoras cooperantes. Por toda a orientação e plena liberdade para a aplicação das atividades pedagógicas. Pelas conversas e conselhos.

Ao meu par pedagógico. Por todo o apoio ao longo de todos estes meses.

E para terminar, a todas as crianças com quem tive a oportunidade de colaborar, aprender e principalmente perceber, que este é o caminho certo e é nele a que me vou sempre dedicar para fazer mais e melhor!

## RESUMO ANALÍTICO

A presente produção escrita surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta-se como um dos principais requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre e foca o seu propósito na descrição e análise do trajeto vivenciado ao longo de toda a prática educativa, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sob uma perspetiva crítica e reflexiva, será evidenciado o percurso formativo da Mestranda, articulando referentes teóricos e legais com saberes práticos, provenientes da ação. Será ainda realçado o trabalho colaborativo que se estabeleceu entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo e, ainda, a exploração de diferentes estratégias e recursos com vista à diária melhoria da ação docente.

Todos as intervenções e momentos pedagógicos dinamizados ao longo de todo o período da prática basearam-se em metodologias ativas, promotoras de aprendizagens contextualizadas e significativas com principal foco no desenvolvimento holístico da criança.

O processo investigativo apresentado sustenta-se numa Metodologia de Investigação-Ação, na qual através do processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, a prática educativa foi sendo reajustada de forma a promover soluções fundamentadas e transformadoras do contexto, contribuindo para a construção da identidade profissional docente de perfil duplo.

**Palavras-chave:** Prática Educativa; Criança; Metodologias Ativas; Investigação-Ação  
Identidade Profissional.

## **ABSTRACT**

The following production was written in the scope of the curricular unit Supervised Educational Practice, integrated on the study plan of the second year in the Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Compulsory Education Master's Degree. This work presents itself as one of the main requirements necessary for obtaining the master's degree and focuses in both the description and analysis of the path experienced throughout all the educational practice, while in the Pre-scholar and the 1st Cycle of Basic Education.

Upon a critical and reflexive perspective, it will be evidenced the formative pathway of the master's student, by articulating theoretical, legal, and practical concepts, provided during practice. It will also be highlighted the collaborative work established between the different agents involved in this educational process, while also exploring the different strategies applied in this process, taking into view the possible improvement in the teaching action.

Every intervention and pedagogical moments dynamized throughout all of this period of practice, were based in active methodologies, contextualized and significant learning promoters, focusing on the holistic development of the child.

The process of investigation here presented is based on a Methodology of Investigation-Action, in which, through a cyclic process of observation, planification, action and reflection, the educational practice was being readjusted, in order to promote well-funded and context-transforming solutions, while contributing for the construction of a dual-profile teacher professional identity.

**Keywords:** Educational Practice; Child; Active Methodologies; Action-Research; Professional Identity.

# ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	12
1.1. EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO E ATUALIDADE.....	12
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O PRIMEIRO PASSO NO PROCESSO EDUCATIVO.....	20
1.2.1. APRENDER BRINCANDO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	24
1.3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O INÍCIO DO ENSINO OBRIGATÓRIO.....	26
1.3.1. O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.....	34
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	36
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO.....	36
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	37
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO..	45
2.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	50
3. CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	55
3.1. O TRAJETO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	55
3.1. A VIAGEM PELO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	69
METARREFLEXÃO.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

## ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 - Definição do conceito de Investigação-Ação. ....	51
---	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema sistematizador do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). .....	15
Figura 2 - Principais características das abordagens pedagógicas: High/Scope, MEM e Pedagogia em Participação. ....	23
Figura 3 - Esquema sistemático dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....	30
Figura 4 - Rotina diária da sala 3.....	43
Figura 5 - Momento de degustação e classificação das diferentes frutas e legumes trazidos para a sala.....	57
Figura 6 - Organização dos livros na nova estante da biblioteca. ....	62
Figura 7 - Área da Biblioteca antes e depois do início do projeto.....	63
Figura 8 - Momento de construção das varinhas mágicas.....	64
Figura 9 - Cantinho dos cartões de leitor. ....	65
Figura 10 - Construção da teia inicial do projeto do espaço exterior (Jogos Tradicionais). ....	67
Figura 11 - Resumo dos diferentes momentos da atividade dinamizada, organizados segundo a ordem da sua execução.....	76
Figura 12 - Resolução, por parte de três alunos a três dos problemas lançados. ....	80
Figura 13 - Representação de um dos caminhos encontrados, nas aplicações Scratch e Bee-bot online, respetivamente. ....	82
Figura 14 - Exemplo de três respostas, de diferentes alunos, à questão lançada. ....	83

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

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia por Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

STEAM – Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPC – Trabalho para casa

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) integrada no 2º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento pretende dar a conhecer o percurso formativo realizado pela docente estagiária, ao longo de toda a prática educativa. Como tal, de forma fundamentada e reflexiva, serão apresentadas e descritas as ações pedagógicas desenvolvidas, nos contextos das duas valências, que requereram a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação.

Tendo a PES como principais objetivos a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões (Ribeiro, 2021-2022) que permitam e potenciem o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, foram desenvolvidas, ao longo do período de estágio, competências a nível profissional, pessoal e social. Nesta linha, saber pensar e saber agir afiguraram-se essenciais às exigências da profissão docente de perfil duplo.

A estrutura do documento segue as indicações do Conselho Técnico-Científico responsável pelas Orientações para a Elaboração, Entrega e Defesa de Trabalho final de Mestrado e, assim, encontra-se organizado numa estrutura articulada, dividida em três capítulos e respetivos subcapítulos e numa metarreflexão final relativa às experiências e aprendizagens vivenciadas durante o período da PES.

O primeiro capítulo, denominado de “Enquadramento teórico e legal” integra, de forma articulada, os pressupostos teóricos e legais que estiveram na base das ações desenvolvidas pela díade, ao longo de toda a prática educativa. Numa primeira fase são apresentados os paradigmas comuns aos dois níveis educativos e, numa segunda e última fase, são exploradas as especificidades de cada um desses níveis.

O segundo capítulo referente à caracterização e análise do contexto educativo da PES e à metodologia de investigação identifica e descreve os contextos onde foram vivenciadas as práticas educativas e os respetivos grupos de crianças, evidenciando as características específicas destes, consideradas em todos os momentos de planificação, ação e reflexão.

Acrescenta-se ainda a abordagem realizada à metodologia investigativa basilar, a Metodologia de Investigação-Ação (I-A).

Por fim, o terceiro e último capítulo destina-se à fundamentação, apresentação e reflexão das ações educativas desenvolvidas ao longo do período de estágio, que contemplou os meses de outubro de 2021 a maio de 2022. Dada a impossibilidade de serem apresentadas todas as intervenções e momentos pedagógicos, serão destacadas as principais atividades e projetos, desenvolvidos numa lógica de Metodologia de Trabalho de Projeto, em ambas as valências. Salienta-se que esta metodologia inserida no “guarda-chuva” da Investigação-Ação promoveu o trabalho colaborativo e contextualizado, colocando a criança no centro do processo de construção do seu próprio conhecimento.

Finalizando com o momento de reflexão, é de salientar que os períodos reflexivos ocorreram de forma transversal e ao longo de todo o relatório. A Metarreflexão, que se encontra após o último capítulo, destina-se à descrição de forma minuciosa de todas as reflexões realizadas, antes, durante e pós as ações, que permitiram a problematização, a fundamentação e a resposta às questões e dificuldades levantadas. Dá-se conta da edificação da identidade profissional da Mestranda, numa lógica de perfil duplo, deixando sobressair reflexões em torno da tríade: saber-ser, saber-estar e saber-fazer, de ontem e de hoje, conosco, com o outro e com a sociedade.

# 1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O desenvolvimento de uma prática educativa sólida e coerente, que atenta no desenvolvimento holístico da criança, requer que o docente tenha por base os marcos teóricos e legais que a sustentam mobilizando-os sempre que necessário. Neste sentido, no presente capítulo serão apresentados os construtos teóricos e legais que nortearam a PES desenvolvida ao longo de todo o ano letivo. Inicia-se com o subcapítulo “Educação: Evolução e Atualidade”, no qual será abordada a evolução da educação, os principais paradigmas educativos, os pilares da educação, o papel ativo da criança, o papel mediador do docente e, ainda, o processo de transição entre ciclos educativos. Finaliza-se com os subcapítulos nos quais serão retratadas as especificidades das valências da EPE do 1º CEB.

## 1.1. EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO E ATUALIDADE

A educação apoia o direito de participar da vida cultural, fornecendo acesso a recursos culturais que moldam identidades e ampliam visões de mundo. (UNESCO, 2022, p.114)

É inquestionável a importância da educação na vida de qualquer indivíduo. A mesma surge como um “trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social (Delors et al., 1996, p.11). É, atualmente, um direito de qualquer cidadão e a principal via de um desenvolvimento humano mais harmonioso, inclusivo e justo. Contudo, a visão de educação e dos sistemas de ensino, tal como nos é dada a conhecer hoje em dia, nem sempre foi a mesma e ao longo dos séculos foi sofrendo significativas alterações.

Recuando-se ao tempo passado, por volta dos anos 60, o ensino que vigorava era meramente transmissivo e o papel da escola e do docente era o de “alfabetizar, selecionar e educar elites” (Rodrigues, 2012, p.172). A escola não era para todos e não existia a preocupação e a exigência de acompanhar todos os alunos até ao final do seu percurso escolar. A metodologia adotada seguia os modelos expositivos e os procedimentos e conteúdos programáticos em nada se relacionavam com a realidade social e o quotidiano dos aprendentes. A criança era caracterizada como um “mero ouvinte, recetivo e passivo” (Camargo & Aparecida, 2008, p.10121) e tinha a obrigatoriedade de receber, memorizar e posteriormente repetir toda a informação transmitida pelo docente. Se não o fizesse, ficaria pelo caminho, pois a missão do professor centrava-se em ensinar apenas os que aprendiam,

não existindo uma preocupação pelos que não atingiam o pretendido (Camargo & Aparecida, 2008; Rodrigues, 2012).

Com o passar dos anos e com as conseqüentes mudanças e transformações da sociedade e do mundo, a visão da escola e do sistema de ensino sofreu imperiais alterações. Desde o final do século XX que a ciência e a educação passaram por mudanças, que aos poucos romperam com o passado e com os seus ideais e foram instalando uma nova sociedade com novos caminhos e objetivos (Camargo & Aparecida, 2008), traçados na ideia de uma escola de todos e para todos, onde a principal atenção recai sobre a criança e a mesma é reconhecida como um ser individual com ideias próprias e experiências pessoais, tal como defende o Paradigma Humanista (Rojas, 2011). Acompanhando este processo e conjunto de mudanças, surge o primeiro grande passo na reforma educativa (Nóvoa, 1991), em 1986, com a aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) (1986) na qual é estabelecida o quadro geral do sistema educativo. O ensino passa a responder às “necessidades resultantes da realidade social” (Lei nº46/1986, de 14 de outubro, p.3068) e a organizar-se de forma a contribuir para a realização pessoal e comunitária do indivíduo e para o desenvolvimento da sua personalidade, preparando-o para uma “reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (*idem*, p.3068).

De facto, a missão da escola e os objetivos da educação mudaram muito ao longo do tempo e concomitantemente o papel do docente. Contrariamente ao que era defendido pelo paradigma tradicional, atualmente educar não passa pela transmissão monótona de conteúdos e a sua conseqüente memorização e repetição, mas sim pela transmissão de valores e ferramentas que permitam à criança tornar-se um cidadão crítico, consciente e reflexivo, capaz de dar resposta aos desafios e evolução do mundo atual (Oliveira-Martins et al., 2017). Nesta linha e face a um novo paradigma educacional, Delors et al. (1996) defendem que, para que o ensino ocorra de uma forma holística e integrada, a educação deve organizar-se à volta de “quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (p.77).

Os pilares “Aprender a conhecer” e “Aprender a ser” apresentam-se, na sua maioria, indissociáveis e visam uma criança aprendente que beneficie de uma educação ao longo da vida, tornando-se mais apta para “enfrentar numerosas situações” e “trabalhar em equipa” (Delors et al., 1996, p.88). Os pilares “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser” preconizam

também um papel essencial na educação, uma vez que permitem o autoconhecimento e desenvolvimento da personalidade, a compreensão do papel do outro e a vivência num ambiente de cooperação, respeito e paz (*idem*). A educação, que tem como base estas quatro dimensões do saber expostas na (figura 1), propícia à criança o conhecimento de si mesmo e do mundo que a rodeia de uma forma integrada e ativa.

Segundo Gardner (2001) as crianças possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes. Atendendo à Teoria das Inteligências Múltiplas, cada indivíduo possui diversas inteligências modificáveis e ensináveis, que podem ser desenvolvidas ao longo da vida, nomeadamente, a inteligência verbo-linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência corporal/cinestésica, a inteligência interpessoal, a inteligência Intrapessoal e, ainda, a inteligência mais recente validada, a inteligência naturalista. Desta forma e atendendo ao novo paradigma educacional, o docente deve considerar e promover as diferentes formas que a criança tem de construir e expressar conhecimento, proporcionando momentos de aprendizagem diversificados, que se adaptem às potencialidades e capacidades de cada uma (Pavan, 2014; Silver et al., 2010).

De facto, o papel da criança e do docente sofreram significativas mutações e com elas surgiu um novo paradigma, no qual a criança abandona o papel recetivo e passivo e passa a ser o principal agente na construção do seu próprio conhecimento, enquanto o docente abandona o papel de detentor único do saber e ocupa o lugar de mediador no processo de ensino e de aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005). À luz deste paradigma construtivista, o enfoque principal gira em torno da criança e das suas experiências e o ensino está organizado de modo a respeitar a sua participação e vontade de explorar (*idem*). Em conformidade com as dinâmicas desenvolvidas ao longo da PES, as crianças apresentaram um papel ativo e participativo. Os seus interesses e curiosidades foram respeitados e amplamente mobilizados e, em muitos casos, contribuíram para a emergência de novas experiências pedagógicas.

O meio social e as múltiplas interações estabelecidas, entre a criança e os elementos que fazem parte do ambiente educativo, são fulcrais para os momentos de colaboração e partilha do conhecimento que, segundo Vygotsky, potenciam o seu processo de aprendizagem. Ainda, tendo em conta este autor e o paradigma Sócio-construtivista, a aprendizagem pode ser considerada como o produto da interação entre o sujeito e o meio

envolvente, que se vai construindo ao longo do tempo. O conhecimento, culturalmente, produzido apresenta-se como um conhecimento partilhado onde existe a interação levada pela evolução dinâmica de diferentes transformações, interpretações e construções do indivíduo (Cobb, 1998, citado por Boiko & Zamberlan, 2001). O processo de desenvolvimento, de acordo com esta abordagem, é potenciado pelo aprendente e a colaboração de outra pessoa mais capaz conduz esse mesmo processo. Neste seguimento, de acordo com Boiko & Zamberlan (2001) são descritos dois níveis de desenvolvimento (zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial) ligados à evolução dos conhecimentos de cada um (figura 1).

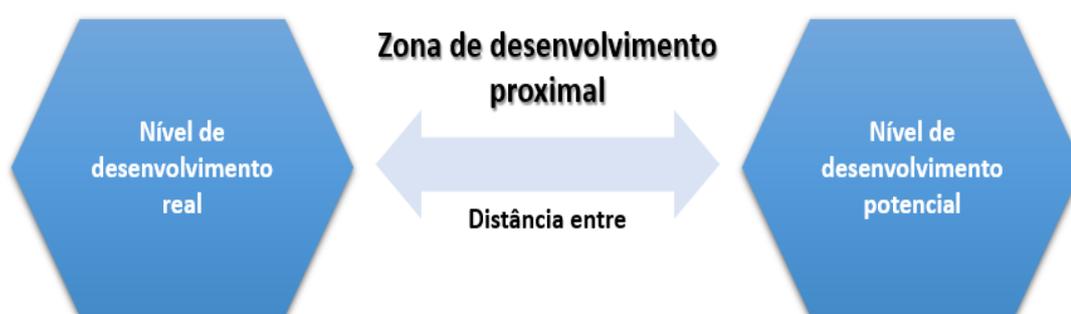


Figura 1 - Esquema sistematizador do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).  
Elaboração própria.

O primeiro nível de desenvolvimento representa a “totalidade das funções mentais já completamente desenvolvidas” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.53) e compreende o conjunto de ações que a criança consegue realizar de forma independente sem a ajuda de um adulto ou de outra criança mais capaz. O segundo nível, por sua vez, compreende o conjunto de ações/problemas que a criança autonomamente não consegue concretizar, mas com a presença e orientação de um adulto ou par mais capaz já consegue realizar. A distância entre estes dois níveis é designada por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e é entendida como o patamar onde as funções mentais, ainda não desenvolvidas, são potenciadas (*idem*).

O conceito de ZDP e os processos daí decorrentes fazem refletir e pensar o papel do docente. Este surge como um facilitador das relações estabelecidas entre a criança e o meio e deve estar ciente e ter em consideração os processos de maturação já completos da criança e os que ainda estão em formação (Boiko & Zamberlan, 2001). Neste sentido, deve orientar a sua prática de modo a funcionar como uma “ponte” entre o conhecimento que a criança já

adquiriu (aquilo que já sabe) e o novo conhecimento que ainda não atingiu (“a nova informação a ser aprendida”) (Vasconcelos, 1997, p.36).

De facto, o papel do docente e a sua prática pedagógica também acompanharam as evoluções da escola e do sistema de ensino. Estas foram sendo evidenciadas nas alterações e atualizações da LBSE. Um profissional da educação que assenta a sua prática numa visão conjunta e integrada de conhecimentos e valores, deve ter sempre em atenção as quatro dimensões espelhadas no Decreto-Lei (DL) nº 240/2001, de 30 de agosto, que traça o perfil geral de desempenho do educador e do professor, nomeadamente, a Dimensão profissional, social e ética, a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e, ainda, a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (pp.5570-5571). Todas estas dimensões assentam na ideia de um profissional de educação que, para além de promover aprendizagens integradas em diferentes áreas do saber, tem em conta as potencialidades da participação de todos os membros da comunidade educativa, respeitando e valorizando as suas diferenças culturais e pessoais (DL nº240/2001, de 30 de agosto).

Segundo a Declaração dos Direitos das crianças toda e qualquer criança tem direito à educação potenciadora da sua cultura e respeitadora das suas diferenças (Unicef, 2019). Assim, o docente deve ser o principal promotor de um ensino inclusivo que responda à diversidade das necessidades e potencialidades de todas e de cada uma das crianças (DL nº 54, de 6 de julho de 2018). Deve, ainda, oferecer oportunidades e incentivos que permitam aos estudantes construir o seu próprio conhecimento (Fosnot, 1998), respeitando as necessidades e ritmos diferenciados de cada um, garantindo um “esforço de compreensão e de aceitação das diferenças não como um obstáculo, mas como uma mais-valia na construção do sucesso educativo de cada aluno e de uma sociedade mais livre, justa e humana” (Leitão & Alarcão, 2006, p.54).

Com todo o processo de mudança educacional, conseqüente do desenvolvimento da sociedade e da visão do papel da criança e do docente, o objetivo primordial das escolas do século XXI centra-se em fazer com que todo e qualquer aluno aprenda de forma a tornar-se num cidadão ativo, responsável e consciente. Para isso, as “escolas enfrentam efetivas dificuldades para concretizar a missão e os objetivos que lhes estão atribuídos no sentido de garantir que todos os alunos (...) atingem níveis de qualidade nas suas aprendizagens”

(Rodrigues, 2012, p.172). Para tal concretização, é necessário um conjunto de alterações aprofundadas nos sistemas de ensino, “nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação” (*idem*, p.172). É, assim, crucial, uma união de esforços, num objetivo comum de compromisso com a mudança e a inovação, de forma a trabalhar segundo um paradigma construtivista e não transmissivo.

Ao longo de todo o percurso formativo, as crianças vão passando por transições que constituem mudanças dos “ambientes sociais imediatos, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). Assim, existem dois tipos de transições (horizontais e verticais) e a maneira como são vividas e ultrapassadas pela criança e pelo meio familiar influencia o seu bem-estar e a sua aprendizagem, merecendo, assim, um olhar cuidadoso e atento por parte do educador (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

Existem transições que são vividas diariamente por qualquer criança que frequenta uma instituição educativa. São designadas por “transições horizontais” e correspondem, por exemplo, à transição do ambiente familiar para o contexto educativo (acolhimento diário), à transição para os momentos de “Animação e Apoio à Família”, entre outras (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). As “transições verticais” correspondem às “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” e a sua passagem para a nova etapa, é definida, maioritariamente, pela idade da criança (*idem*, p.97).

Dos dois tipos de transições acima mencionados, a segunda é a que mais preocupa docentes e famílias. É importante dar uma especial atenção às crianças nesse momento (Ribeiro & Quadros-Flores, 2018), transmitindo-lhe uma visão positiva e favorável dessa mesma passagem e da fase seguinte.

A transição da EPE para o 1º CEB é a primeira grande passagem dentro do sistema educativo e implica grandes mudanças, tanto a nível físico como psicológico. Nesse sentido, os educadores e os professores do 1º CEB, como impulsionadores no estabelecimento de contactos entre os dois níveis, devem facilitar esse mesmo processo e estar presente nos momentos anteriores à transição, nos momentos de transição e, ainda, nos momentos posteriores à mesma, quando a criança se adapta à nova realidade (Cardoso, 2018).

Para que tal se suceda, é essencial a definição de um conjunto de estratégias de sequencialidade que, respeitando as especificidades de cada ciclo, promovam uma articulação contínua e coerente, atendendo a que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, p.5127).

Tendo em conta o exposto, a existência de um docente com perfil duplo nestes ciclos educativos é uma clara vantagem, uma vez que, detém um conhecimento ampliado das características de cada nível, bem como uma visão mais alargada do desenvolvimento da criança. Este conhecimento geral e específico permite-lhe compreender a continuidade e a sequencialidade educativa que existe entre ambos os ciclos, facilitando a adequação dos objetivos a definir (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

A articulação entre os diferentes docentes, a articulação curricular, o envolvimento das crianças e a participação das famílias são algumas das estratégias a adotar de modo a promover o sucesso da transição. Neste seguimento, as crianças, como protagonistas no processo, devem ser ouvidas e as suas opiniões/preocupações devem ser consideradas pelo educador e pela família. Estes devem proporcionar variados momentos de diálogo acerca do assunto e devem ainda familiarizá-las com a escola para a qual vão transitar, para que as mesmas entendam que avançar para esta etapa é continuar a crescer, é continuar a realizar novas aprendizagens e a conhecer novas pessoas e novos contextos (Lopes da Silva et al., 2016).

A articulação curricular é uma das principais estratégias, uma vez que os respetivos currículos apresentam claras diferenças (características de cada nível), mas também semelhanças, que analisadas com cuidado e atenção poderão possibilitar uma articulação curricular, que não passa por lecionar no pré-Escolar os conteúdos do 1º CEB, mas sim antecipar formas de progressão que deem continuidade às aprendizagens realizadas (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido e analisando dois dos principais documentos orientadores para os dois níveis educativos, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é possível compreender que o PASEO foi criado com a intenção de dar continuidade aos objetivos da educação iniciada nas OCEPE. É possível concluir ainda que a principal diferença

entre os dois níveis educativos e os seguintes não está nas áreas do saber, mas sim na metodologia de ensino e organização do ambiente educativo.

Tendo em conta o mencionado anteriormente, uma das estratégias que permite atenuar essa diferença de metodologia pode passar por adotar, nos dois níveis educativos, a mesma metodologia, como, por exemplo, a Metodologia por Trabalho de Projeto (MTP). Esta tem em conta o papel ativo da criança e rege-se pelo paradigma socioconstrutivista, uma vez que se “operacionaliza na construção partilhada do conhecimento e do saber” (Pereira & Fernandes, 2021). É centrada em problemas contextualizados e envolve a participação de todos na procura de respostas. Nesta metodologia os problemas partem do quotidiano das crianças e surgem através dos seus interesses e/ou curiosidades. Pressupõem uma implicação de todos os intervenientes e envolve pesquisas e trabalho de terreno de forma a dar solução ao problema encontrado (Vasconcelos, 2012). A primeira fase (Fase I) desta metodologia intitula-se de “Definição do Problema” e passa por definir o problema ou as questões a investigar. São partilhados e registados os conhecimentos que já se possuem acerca do assunto e esse registo é realizado pelas crianças com a colaboração do adulto. A segunda fase (Fase II) denomina-se de “Planificação e Desenvolvimento do trabalho”. Nela são delineadas as linhas de pesquisa e elaborados os chamados “mapas conceptuais” onde são definidas algumas questões como: “o que se vai fazer”, “onde procurar informação”, “por onde começar”, “como se vai dividir as tarefas”, “quem vai fazer o quê”, “quem pode ajudar?”. Esta organização conduz à terceira fase (Fase III) do processo que diz respeito à “Execução”. É, neste momento, que tudo o que foi previamente planeado entra em ação. As crianças partem para o processo de pesquisa, realizado através de diversas formas, com recurso a diversos instrumentos e aprofundam os seus conhecimentos em relação ao tema. Nesta fase, as teias iniciais são normalmente reconstruídas e utilizam-se uma variedade de linguagens gráficas, de forma a apresentar-se o que se aprendeu e a dar resposta ao problema projetado na primeira fase (Vasconcelos, 2012). A quarta e última fase (Fase IV) refere-se à “Divulgação/Avaliação”. Esta é a fase da “socialização do saber” (*idem*, p. 17) e consiste na divulgação das aprendizagens à comunidade educativa e na avaliação do projeto. Apesar de ser apresentada como a última fase, os momentos de divulgação e avaliação podem ocorrer transversalmente a todas as outras fases, através de pequenos momentos de partilha do trabalho a ser desenvolvido, bem como através de momentos de retrospeção e reflexão das fases do projeto.

Concluída a apresentação dos pressupostos teóricos e legais que norteiam a prática educativa dos dois níveis educativos abordados no presente relatório (EPE e 1º CEB), é essencial conhecer as especificidades desses respectivos níveis, bem como os documentos orientadores que lhe subjazem.

## **1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O PRIMEIRO PASSO NO PROCESSO EDUCATIVO**

Com a aprovação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro) que surgiu no seguimento dos princípios definidos na LBSE, em 1997, a EPE passa a ser a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (p.670) e destina-se às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória (cinco/seis anos). Esta lei veio conceituar a “rede nacional da educação Pré-Escolar, onde os setores públicos e privados se complementam”, assistindo-se, assim, a uma valorização da função educativa, não desconsiderando nunca a “componente de apoio à família” (Marta, 2015, p.32)

Os seus principais objetivos centram-se à volta da promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, da estimulação do seu crescimento global, da aprendizagem de utilização de diversas linguagens e formas de expressão e comunicação, do despertar da curiosidade, da vontade de explorar e do pensamento crítico e ainda na compreensão da criança enquanto ser único em constante interação com o meio (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro).

Apesar do seu caráter facultativo, a frequência deste primeiro patamar educativo apresenta inúmeras vantagens para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. O mesmo não pretende preparar e antecipar a etapa seguinte (1º CEB) (Moss, 2011), mas sim transmitir às crianças, através de ambientes de ludicidade, valores, atitudes e práticas essenciais a uma vida em comunidade.

Deste modo, a EPE desenvolve-se num clima relacional em que o cuidar e o educar estão intimamente ligados e não se podem dissociar. Centra-se à volta de quatro fundamentos espelhados nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) (2016), nomeadamente o Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a Exigência de

resposta a todas as crianças e, ainda, a Construção articulada do saber. Todos eles ligados entre si promovem o desenvolvimento global da criança, uma vez que têm em conta a importância da ligação entre as vertentes do desenvolvimento e da aprendizagem, o reconhecimento da criança como protagonista na construção do seu próprio conhecimento, a preocupação e necessidade de resposta a todas e a cada uma das crianças e ainda a transversalidade de saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

Todos os momentos pedagógicos planeados para as crianças e vividos pelas mesmas dentro do Jardim de Infância (JI) são da responsabilidade do educador, que constrói e desenvolve o currículo através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5572). Esse mesmo currículo deve ter em conta, não só o meio e o grupo de crianças, mas também os projetos curriculares do agrupamento e da escola, de forma a proporcionar experiências pedagógicas contextualizadas, que proporcionem aprendizagens integradas e significativas (DL nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

No âmbito da observação, planificação e avaliação é imprescindível que o educador, antes de agir, observe cada criança individualmente, bem como o grupo de pares, de forma a recolher dados essenciais para a planificação da ação. Para além de observar e registar, o educador deve apoiar-se, também, nos documentos produzidos diariamente no JI e ainda nas informações do contexto familiar (Lopes da Silva et al., 2016). Todo este processo (prática pedagógica) supõe um planeamento prévio e a criação de uma planificação que assenta nos interesses e necessidades das crianças e do grupo e tem em conta os seus conhecimentos, competências e experiências pessoais (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, a planificação deve apresentar um caráter dinâmico e flexível, de modo a ter em conta a evolução do grupo, as suas ideias e curiosidades e ainda as situações imprevistas que possam surgir no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Em relação ao conteúdo, a mesma deve ter em conta todas as áreas do saber e proporcionar atividades contextualizadas que partam do dia-a-dia das crianças e sirvam objetivos “abrangentes e transversais” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

A avaliação da prática e das aprendizagens ocorre formativamente tanto para o adulto, como para as crianças. O educador avalia a sua prática questionando-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam e se a mesma teve em conta os seus interesses,

necessidades e, ainda, se foi capaz de integrar as situações não planeadas que surgiram no momento. Esta avaliação é direcionada para a ação e tem como principal objetivo o reajustamento da prática. A avaliação das aprendizagens de cada criança não compreende a atribuição de valores, nem juízos de valores, mas sim a comparação consigo própria de modo a “situar a evolução da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Alguns exemplos deste tipo de avaliação passam pela “construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens ou fotografias que fazem parte desse registo” (*idem*, p.18). É importante que a mesma acompanhe o seu processo de avaliação para que esteja a par das suas necessidades, mas principalmente para viver as suas vitórias e orgulhar-se das suas conquistas.

A organização do ambiente educativo influencia a prática pedagógica, devendo ser alvo de bastante atenção por parte do educador. Nesta linha, este deve ter em consideração o espaço físico e os materiais, mas também, o grupo de crianças, a rotina e as interações estabelecidas pelos intervenientes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A organização do espaço físico da sala revela as intenções do educador e do grupo de crianças e deve apresentar-se como um recurso facilitador do desenvolvimento curricular. O educador deve organizá-lo em cooperação com as crianças, para que estas se sintam parte do mesmo e a sua funcionalidade e adequação deve ser alvo de uma permanente reflexão que permita a sua modificação sempre que necessário (DL nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016). Os materiais da sala devem ser cuidadosamente escolhidos e a sua aquisição deve ter em conta as necessidades do grupo e o projeto curricular em curso. Estes, devem ser diversificados e estimulantes, mobilizados sempre que necessário (Lopes da Silva et al., 2016).

Numa vida em sociedade as relações são algo natural e diário. Nesta perspetiva sistémica e ecológica em que o ambiente educativo se insere, as interações estabelecidas são essenciais no processo de ensino e de aprendizagem. A relação que o educador estabelece com as crianças deve facilitar a necessária “segurança afetiva” e “promover a sua autonomia” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5573). O mesmo deve fomentar o respeito e a cooperação entre as crianças da sala, de forma que todas se sintam integradas e valorizadas, com à-vontade suficiente para explorar e expor as suas ideias/dificuldades. Todas estas relações devem promover o bem-estar e a segurança das crianças e a relação estreita e saudável com os familiares, já que promovem o sentimento de conforto. Visto o meio familiar ser o contexto

relacional mais próximo da criança, o envolvimento da família nas dinâmicas da escola irá desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que o contexto educacional irá propor às crianças, ao nível do relacionamento com o educador, com as novas tarefas e com o restante grupo. Assim, o educador deve propor atividades que permitam a colaboração da família (DL nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016; Mata & Pedro, 2021). Para além do conhecimento profundo das OCEPE e dos Decretos-Leis que regem e conduzem a educação e o perfil dos docentes, o educador deve ainda orientar a sua prática alicerçada nas abordagens pedagógicas, numa perspetiva indagadora e crítica ajustando-as à sua forma de estar e ser educador. Assim, o seguinte esquema retrata três das abordagens pedagógicas da EPE, segundo Hohman & Weikart (2009), Folque (2014) e Oliveira-Formosinho (2013).

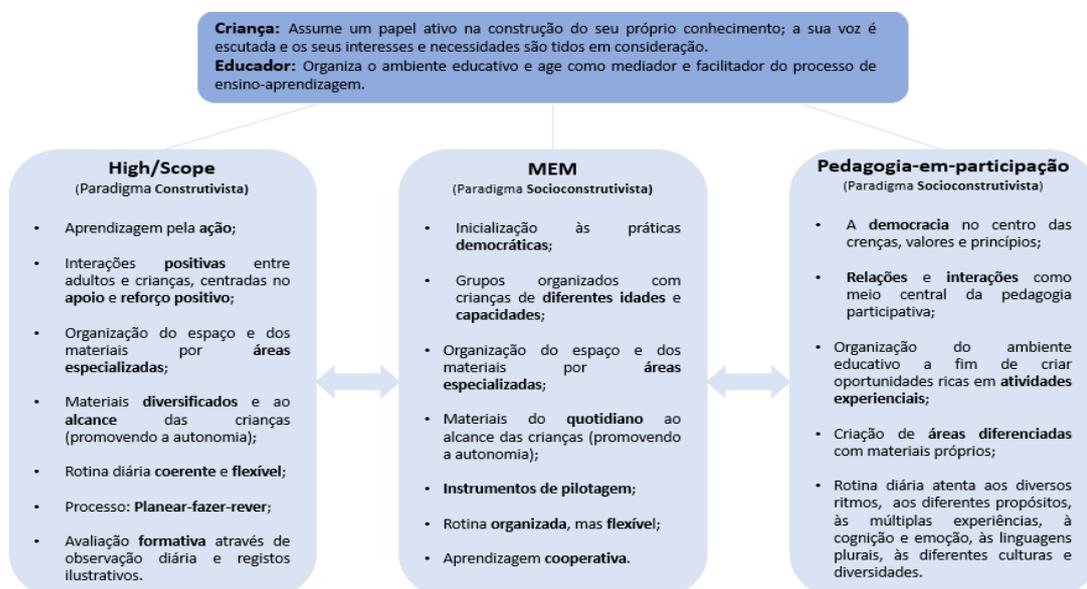


Figura 2 - Principais características das abordagens pedagógicas: High/Scope, MEM e Pedagogia em Participação. Elaboração própria.

Tal como é possível observar através da interpretação da Figura 2, todas as abordagens pedagógicas acima expostas evidenciam o papel central da criança e colocam o educador como facilitador das suas aprendizagens. A criança é considerada um ser ativo e participativo e a sua voz é escutada pelo educador, que orienta o processo educativo. Neste sentido e segundo Hohman & Weikart (2009), a aprendizagem é vista como uma experiência social e envolve múltiplas e significativas interações entre adultos e crianças. Uma vez que cada uma possui experiências pessoais únicas e aprende de maneiras e ritmos diferentes, a probabilidade de “atingir o seu potencial de crescimento total” (p.20) aumenta quando são encorajadas a interagir e a dialogar de forma livre com os colegas e adultos (*idem*). De modo

a criar um ambiente propício às interações estabelecidas na sala de atividades, é necessário que o educador considere o espaço e as suas potencialidades educativas, na medida em que o espaço físico é visto como o “terceiro educador” e, por isso, deve ser meticulosamente pensado. A sua divisão em áreas de interesse diferenciadas oferece oportunidade às crianças de experienciar diferentes momentos relacionados com as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016).

Os materiais presentes na sala, tal como evidenciado nos modelos presentes na Figura 2, devem ser cuidadosamente selecionados e disponibilizados de forma acessível à criança. Refira-se que esta cuidada organização promove a autonomia dos elementos do grupo. Na sua escolha, o educador deve dar prioridade a materiais estimulantes, versáteis e diversificados que apresentem interesse para o processo educativo (Folque, 2014; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Deve optar também por materiais naturais e recicláveis, uma vez que a sua utilização pode “proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com pais/famílias e a comunidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). As paredes da sala, tal como é referido no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), também utilizado na PES, devem servir de expositores permanentes das produções das crianças e devem ainda incluir os instrumentos de pilotagem necessários à planificação, gestão e avaliação das atividades. O tempo deve ser gerido de forma organizada e flexível, tendo em atenção os projetos a serem desenvolvidos, mas também os momentos de exploração livre (Oliveira-Formosinho, 2013).

### **1.2.1. APRENDER BRINCANDO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Brincar é a tarefa mais “séria” da criança, na medida em que esta ação se constitui num patamar de experimentações e aprendizagem. Segundo Rosa (1998, citado por Sarmiento & Silva, 2017) o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagens, mas sim como “uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.” (p.40). A criança quando brinca é “dona de si mesma”. Apesar de necessitar e ser

dependente dos adultos para os diversos cuidados diários, ela, enquanto brinca, “sente que domina parte da sua vida” e é capaz de escolher autonomamente o que quer brincar, como e o que fazer com os materiais à sua disposição (Sarmiento & Silva, 2017). Todo esse poder de iniciativa e de escolha beneficia a criança a tomar decisões e definir percursos, promovendo a sua autonomia e poder decisão.

Concomitantemente, através do brincar, a criança descobre o mundo, as pessoas e tudo o que a rodeia. Permite-lhe ainda conhecer-se a si mesma e expressar-se, uma vez que esta ação é para ela a sua linguagem primária, “aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos (Sarmiento & Silva, 2017). É, ainda, um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente “com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (Neto, 2020).

Os benefícios associados a esta ação, inata a qualquer ser humano nos primeiros anos de vida, são muito significativos, não só em termos de “capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social)” e “cultura de sobrevivência”, mas também em termos de “confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (*idem*, p.39).

É certo que a criança enquanto brinca não tem em consideração os seus benefícios, nem o propósito de aprender e, se aprender algo, não é de forma intencional, porque a criança brinca por prazer, não existe uma racionalização prévia da sua parte de que vai brincar para aprender algo. Contudo, tal como supramencionado, enquanto brinca, a criança desenvolve um “saber-fazer” e um “saber-ser” (Sarmiento & Silva, 2017). Desenvolve capacidades e atitudes que irá mobilizar em diversas situações posteriores no seu quotidiano ao longo de toda a sua vida. Assim, o brincar não pode ser encarado pelos adultos como um simples passatempo, ou diversão, mas sim como um processo de aprendizagem crucial à vida adulta (*idem*).

Brincar é, efetivamente, algo natural e essencial a cada criança. Atendendo a Neto e Lopes (2017), “uma criança que não brinca de forma regular (...) não é uma criança saudável (p.17). Desta forma, é fundamental que todas elas brinquem no seu dia-a-dia, seja em casa, na escola, na rua ou em outro ambiente propício a tal atividade. Para isto, é necessário dar tempo e espaço à criança, para que esta tenha a oportunidade de decidir como e com o que

quer brincar. Seja de forma livre e espontânea, com, ou sem brinquedos. Seja a jogar um jogo que possui regras ou não, ou seja simplesmente a praticar uma atividade física ou desporto.

A privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar atrasos no desenvolvimento de inúmeras capacidades e competências fundamentais, nomeadamente “um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisões” (Neto, 2020, p.40; Neto & Lopes, 2018). Também a nível emocional e social, pode resultar em problemas associados a comportamentos negativos ou inadequados, como agressividade, tristeza, indisciplina, que afetará as relações sociais entre pares e consequente transição da infância para a adolescência (Neto, 2020).

A criança é um ser em desenvolvimento e, como tal, necessita de vivenciar inúmeras situações e experiências que a façam sentir ativa e feliz. Assim, cabe aos familiares e aos educadores providenciarem momentos e ambientes para que a criança possa brincar e explorar, conhecendo o mundo que a rodeia, ao invés de os proibirem ou inibirem.

Concluída a apresentação e problematização dos atores, contextos materiais, processos e referenciais teóricos da EPE é necessário conhecer a etapa que se segue imediatamente a esta, bem como as suas especificidades.

### **1.3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O INÍCIO DO ENSINO OBRIGATÓRIO**

A identidade profissional docente do 1º CEB está sustentada pelos saberes que fundamentam a *práxis* (saberes científicos, técnicos e pedagógicos, o saberes-fazer e atitudes éticas requeridas pelo exercício profissional) e a dimensão espacial e temporal onde esta se realiza (Quadros-Flores et al., 2013).

O ensino básico apresenta um carácter “universal, obrigatório e gratuito” com a duração de nove anos (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, p.3070). Compreende três ciclos sequenciais e interligados, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos. Focando no 1º CEB, este abrange todas as crianças com as idades compreendidas entre os seis e os 10 anos e desenvolve o seu currículo de uma forma integrada e global, sendo da responsabilidade de um único docente (monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas

especializadas como o Inglês, a educação artística, a educação física, entre outras (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, p.3070; Roldão,2009). Atendendo a Pires (2014), a generalização do inglês e as atividades de enriquecimento curricular (AEC), surgiram de forma a possibilitar uma maior focalização no que se poderia “designar por “núcleo forte” do currículo (“*core curriculum*”), traduzida na implementação da medida que define os tempos letivos para as áreas curriculares disciplinares consideradas prioritárias” (p.48), nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Apesar de atualmente obrigatório, a introdução do ensino da língua inglesa nas escolas foi um processo crescente e gradual, sendo dada inicial liberdade às instituições para a lecionação, ou não, do mesmo. Apenas com a aprovação do DL nº 176/2014, de 12 de dezembro, com o objetivo primordial de “elevar os conhecimentos e as capacidades dos alunos” (p.6064), o ensino desta área especializada definiu-se de caráter obrigatório, a partir do 3º ano de escolaridade, considerando a sua crescente importância para mundo moderno.

Inicialmente, os objetivos específicos deste nível de ensino centravam-se no “desenvolvimento da oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, p.3070). Com o passar dos anos, compreendeu-se que estes mesmos objetivos não estavam a permitir aos alunos desenvolver competências e valores, essenciais a uma vida ativa em sociedade. A extensão do programa curricular e o seu cumprimento exaustivo, não permitiam, nem davam espaço, a que outras competências, fora do campo intelectual, fossem também desenvolvidas, nomeadamente competências cruciais, como as competências pessoais e sociais.

Correspondendo a tal necessidade e impulsionados pelas mudanças e avanços da sociedade, atualmente, os objetivos da educação centram-se na conjugação articulada e integrada entre conhecimento, capacidades, atitudes e valores. Os currículos são concebidos a “partir da riqueza dos conhecimentos comuns” e consideram a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, apoiando os estudantes no acesso e na produção de conhecimento” (UNESCO, 2022). É dada principal importância, não só ao desenvolvimento cognitivo e aos conteúdos de conhecimento disciplinar, ou seja, ao saber e saber-fazer, mas também ao desenvolvimento social e emocional, ao nível do saber-estar e saber-ser, fomentando nos alunos “competências que lhes permitam questionar os saberes

estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (*idem*, p.2982).

Todas as reformulações e alterações dos objetivos gerais beneficiam o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo um claro avanço no sistema educacional. Dispõem de uma maior flexibilidade na gestão curricular, dinamizando, assim, o trabalho transdisciplinar e possibilitando a implementação de componentes fundamentais ao exercício da cidadania ativa e da participação democrática, em contextos interculturais de partilha, colaboração e confronto dos temas da atualidade (DL nº 55/2018, de 06 de julho). Potenciam, ainda, a dinamização do trabalho de projeto e a utilização de recursos interativos e inovadores, que acompanham a mudança e evolução dos tempos.

Para que todos os objetivos e propostas consigam ser alcançados com sucesso, são vários os documentos curriculares que, atualmente, auxiliam e orientam as instituições de ensino e as suas equipas multidisciplinares. Atualmente, o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE) assumem-se como os principais guias da ação docente, uma vez que a sua articulação permite não só desenvolver e construir conhecimento, como também, adquirir e promover um conjunto de valores fundamentais a uma vida em sociedade.

De modo a acompanhar as mudanças da educação, consequentes da transformação e evolução dos tempos, a 26 de julho de 2017 foi homologado, através do Despacho nº6478, o PASEO. Este, encontra-se organizado e estruturado em “princípios, valores e áreas de competências”, constituindo-se um referencial para a organização de todo o sistema educativo Português (Despacho nº6478/2017, de 26 de julho, p.15484). Tem em conta e aponta para uma educação escolar aberta e progressista, onde os alunos desenvolvem e fortalecem uma “cultura científica e artística de base humanista”, onde, através das suas experiências pessoais, constroem o seu próprio conhecimento, adquirindo, assim, competências e valores que lhes permitem participar e intervir na sociedade, de uma forma consciente, crítica e responsável (Oliveira-Martins et al., 2017, p.10).

Tendo em consideração as áreas de competência espelhadas no PASEO, a 19 de julho de 2018 foram homologadas, através do Despacho nº6944-A, as AE que estão assentes numa cultura de escola de “autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes” e correspondem a um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir (...) bem como de capacidades e atitudes a desenvolver (...) tendo, em regra, por referência, o ano de

escolaridade ou de formação” (DL nº 55/2018, de 06 de julho, p.2930). Apresentam os conteúdos específicos de cada unidade curricular, bem como as “ações estratégicas de ensino, orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (*idem*, p.2930). Este documento pretende que exista um cruzamento e uma articulação entre as diferentes áreas curriculares, tendo em conta o que deve ser ensinado e quais as ações estratégicas a adotar, para que os alunos “aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho nº6944-A/2018, de 19 de julho, p.19734-(2)).

Partindo dos documentos acima mencionados e tal como é referido no DL nº 55/2018, de 06 de julho, as componentes que integram o currículo devem ser exploradas de forma articulada e contextualizada, pelo professor titular. O mesmo deve ter em atenção a distribuição da carga horária pelas diferentes componentes, sendo que a matriz curricular integra o Português e a Matemática, sendo as que apresentam mais horas destinadas, seguindo-se as componentes de Estudo do Meio, da Educação Artística, com menos horas, mas numa perspetiva de transversalidade são igualmente componentes muito desenvolvidas (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), da Educação Física, do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, do Inglês, no 3º e 4º ano e, ainda, da Educação Moral e Religiosa (Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa). Todos estes tempos constantes da matriz são geridos por cada instituição de ensino que, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular que lhe são conferidas, podem gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, possibilitando o “enriquecimento do currículo com conhecimentos, capacidades e atitudes, que contribuam a alcançar as competências previstas” no PASEO (DL nº 55/2018, de 06 de julho, p.2930). O regime de monodocência, com coadjuvação, característico deste nível educativo, revela vantagens, não só na facilitação da articulação do currículo e na gestão da carga horária, mas também na criação de uma relação de confiança e respeito entre aluno e professor, com clara identificação de uma figura de referência, o que contribui para um profundo conhecimento coletivo e individual da turma e de cada criança (Roldão, 2009), podendo ser assim gerado um clima propício à aprendizagem.

Tal como é visível, a articulação curricular está na base do 1.º CEB. Segundo Carvalho (2010), esta pode ser identificada como a chave do processo curricular, uma vez que diz respeito à interligação de saberes, provenientes de vários campos do conhecimento. Pressupõem uma continuação ao longo de todo o processo educativo e a participação ativa

da comunidade escolar e do meio social, aproximando, desta forma, “escola e vida, sem a pré-determinar” (Leite, 2012, p.91). Esta estreita ligação promove o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, que partem de situações próximas da realidade do aluno e constituem-se mais interessantes, inclusivas e conseqüentemente significativas (*idem*). A articulação curricular visa, assim, integrar e interligar conhecimentos, atitudes e valores e promover a cooperação entre docentes de uma ou de várias escolas, dentro e fora do agrupamento (Lima, 2012).

Refletindo-se sobre a articulação curricular, torna-se essencial clarificar três conceitos distintos que relacionam as disciplinas e os seus conteúdos e que se concretizam em diferentes metodologias de trabalho, nomeadamente, a multidisciplinariedade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Figura 3).

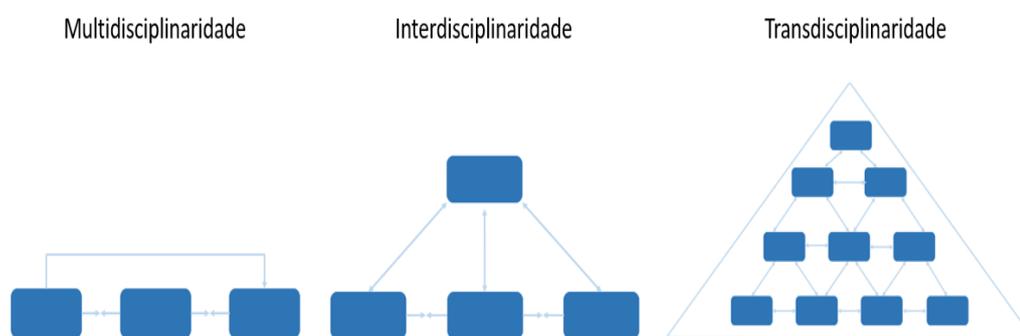


Figura 3 - Esquema sistemático dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Adaptado de Lima (2012).

Segundo Leite (2012), a multidisciplinaridade admite uma organização em que diferentes disciplinas, que geralmente se situam no mesmo nível hierárquico, mantendo as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si. A interdisciplinaridade pressupõem um “grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p.88) e a transdisciplinaridade anula a existência do parcelamento sólido das diferentes disciplinas, não esquecendo e tendo sempre por base os seus conhecimentos (Leite, 2012; Torres Santomé, 1992). De uma forma colaborativa e cooperativa, é desejada uma inter-relação de saberes que permitam o desenvolvimento de conteúdos, atitudes e valores necessários à compreensão e ação de um mundo em constante avanço e mudança.

Tal como é possível observar através da clarificação dos conceitos e da observação da figura 4, a transdisciplinaridade corresponde ao “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e as interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). Deste modo, no decorrer da PES foram aplicadas metodologias ativas, que tiveram por base as várias articulações curriculares mencionadas, destacando-se a transdisciplinaridade, numa perspectiva de projeto e resolução de problemas (cf. capítulo III).

À luz da importância da articulação curricular e da perspectiva transdisciplinar, a mobilização na prática da metodologia de trabalho de projeto, assume-se essencial, na medida em que esta metodologia investigativa parte de problemas contextualizados e pressupõem o envolvimento e a participação ativa de todos os participantes, na resposta aos desafios propostos (Castro & Ricardo, 2001).

A mobilização e exploração de metodologias ativas, em sala de aula, afigura-se cada vez mais essencial a um ensino fundamentado, com base numa escola de todos e para todos. Nelas, os alunos são perspectivados como o “motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem”, tornando-se simultaneamente produtores e consumidores diretos da sua produção” (Quadros-Flores et al., 2019, p.892). Participam ativamente e de forma colaborativa nas diferentes etapas de resolução dos desafios propostos, partilhando diferentes saberes e formas de pensar, atingindo, assim, o seu potencial máximo a nível individual e a nível de grupo (*idem*). A avaliação ocorre ao longo do processo e durante todas as fases, sendo incluídos ciclos rápidos de *feedback*, que proporcionam aos alunos a “procura por novos caminhos para atingir os objetivos”, bem como o redirecionamento de uma ou várias estratégias que não se afigurem vantajosas (Fardo, 2013, p.6). Todo este processo de construção de conhecimento favorece e fomenta o “desenvolvimento da aprendizagem criativa e ativa, oportunizando aos estudantes tomar decisões e avaliar resultados, por meios de projetos interdisciplinares” contextualizados, relacionados com os seus interesses e curiosidades (Maia et al., 2021, p.69).

De forma a acompanhar e a mobilizar estas metodologias, que quebram por completo as crenças do ensino tradicional, as escolas foram reformulando os seus principais recursos e introduzindo novos recursos digitais e novas formas de ensinar a pensar (Quadro-Flores et al., 2015).

No sentido de gerir o currículo e todas as suas reformulações, e de mobilizar as metodologias mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças, torna-se fundamental compreender o papel desempenhado pelo professor do 1ºCEB, tendo em conta o regime de monodocência, característico deste nível educativo. Retomando o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, que corresponde ao Perfil do professor do 1º CEB, o docente deve desenvolver o currículo tendo em conta uma escola inclusiva, onde mobilize e integre os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam, bem como as competências necessárias à aprendizagem dos alunos, de modo a dar resposta ao principal desafio atual das escolas: Todo e qualquer aluno tem de aprender. Para isso, deve assumir um papel de moderador e promotor das aprendizagens, organizando e desenvolvendo o processo de ensino “com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5574).

A diferenciação pedagógica faz parte das medidas universais criadas como forma de dar resposta a todos os alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e participação e melhoria das aprendizagens (Pereira et al., 2018). Assim, assume-se como um “pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem” (p.12) que poderão variar e diversificar quanto às suas finalidades, conteúdos, tempos e modos de realização e, ainda, quanto aos recursos, condições e apoios disponibilizados (*idem*).

Objetivando tudo o que foi explicitado anteriormente, o processo de aprendizagem não pode ser desprovido de significado para os alunos, pois só dessa forma é que os mesmos são capazes de se envolver no processo de construção do seu próprio conhecimento (Dewey, 2010) e atribuir significado às aprendizagens.

O futuro da sociedade pertence maioritariamente à geração que hoje se encontra nas escolas, por essa razão, as instituições de ensino, como espaço de construção do conhecimento e formação de futuros cidadãos capazes de enfrentar e dar resposta aos novos desafios da era digital, têm um papel fundamental na adoção de medidas adaptadas às particularidades de cada aprendente, bem como, na diversificação dos recursos didáticos utilizados e fontes de informação exploradas (Quadro-Flores, 2016).

Nesta ótica, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm provocado uma revolução global no setor da educação, potenciando a mudança, a equidade e a igualdade de oportunidades no ensino (Quadro-Flores, 2016). Para Almeida (2014, citado por Souza et al., 2017) a “inserção das TIC na educação oportuniza romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-a à comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento” (p.8). Através do seu uso, o docente consegue aproximar os conteúdos de estudo com o quotidiano das crianças, explorando estratégias ricas e diversificadas, que promovem a aprendizagem de uma forma lúdica, dinâmica e significativa. Assim, estes materiais educativos digitais apresentam-se como meios potencializadores do processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo “aspectos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho autônomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” (Souza et al., 2017).

As TIC, ao possibilitarem a utilização conjunta de vários utilizadores ao mesmo tempo, promovem e fomentam o trabalho colaborativo, integrando-se nos ideias do paradigma construtivista, defendido pelas escolas do século XXI. A sua manipulação permite ainda à criança ser o agente principal do seu processo de aprendizagem, resolvendo problemas de forma autónoma, encontrando soluções e partilhando ideias para os diferentes problemas (Illich, 1985). Os desafios do século XXI “estimulam inovações que respondem às necessidades e preocupações da sociedade e fortaleçam uma nova profissionalidade docente” (Quadro-Flores & Escola, 2009). Segundo Alonso (2012, citado por Souza et al., 2017) a utilização das TIC, nas salas de aulas, só serão úteis quando houver condições que permitam ao professor conhecer, interpretar, refletir e dominar, criticamente, as tecnologias. Assim, é necessário investir na formação e capacitação docente, e, ainda, equipar as instituições, de forma a proporcionarem as condições necessárias à utilização das TIC.

Para além de proporcionar ao docente uma variabilidade de escolhas e ofertas educativas, que atendem às especificidades e individualidades de cada criança e vão ao encontro das suas necessidades e interesses, as TIC permitem ainda atender e dar resposta às adversidades e contratempos que se vão colocando, como é possível constatar, ainda nos dias de hoje, com a necessidade e possibilidade de se intercalar o ensino presencial, com o ensino a distância, devido à crise pandémica, causada pelo vírus da *covid-19*.

### 1.3.1. O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A sociedade atual é marcada por uma aceleração da transformação tecnológica, caracterizada por uma revolução digital contínua e por avanços em várias áreas. Todas estas inovações têm redefinido a forma como se vive e se aprende e continuará a fazê-lo (UNESCO, 2022). Perante esta era de mudança, torna-se cada vez mais imprescindível ensinar às crianças a pensar por si mesmas e não o que ou como pensar. É proporcionar-lhes ferramentas e estratégias que lhes permitam pensar e orientar as suas ações para a construção de um mundo “pacífico, justo e sustentável” (*idem*, p.62). Desta forma, promover e desenvolver o pensamento computacional nas escolas assume-se como cada vez mais fundamental.

Definir com precisão o que é o pensamento computacional e chegar a acordo por todos os investigadores e interessados na área é ainda algo em aberto e atual discussão. Segundo Oliveira (2016) deve-se visualizar e ter em conta as teorias dos diversos autores, uma vez que todas elas não se excluem e complementam-se entre si.

Um dos primeiros investigadores a falar da relação entre computador, matemática e sociedade foi Seymour Papert. Em todas as suas obras é possível perceber a importância da inclusão da computação no quotidiano das pessoas, principalmente no decorrer do desenvolvimento escolar, como meio de otimização do processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira, 2016; Valente, 2016). Apesar de este autor já explorar e demonstrar o benefício que os computadores trazem ao ensino da matemática e ao ensino geral, o termo “pensamento computacional foi criado e por Jeannette M. Wing. Esta autora desenvolveu diversos trabalhos sobre este tema e todos eles destinam-se a demonstrar que o pensamento computacional deve ser visto como um meio simplificador de problemas, “onde os conceitos aprendidos com a computação seriam um guia para resolvê-los (Oliveira, 2016, p.19).

De acordo com Wing (2006), o pensamento computacional ou *computational thinking* baseia-se “no poder e limites dos processos de computação, quer sejam executados por um humano ou por uma máquina” (p.2). Ainda segundo esta autora, este trata de transformar um problema supostamente difícil de resolver num problema mais fácil, de acessível resolução.

Por esta razão, é uma habilidade fundamental para todos e não apenas para cientistas da computação. À leitura, à escrita e à aritmética deve-se acrescentar o pensamento

computacional à competência analítica de cada criança (Wing, 2006; Valente, 2016), uma vez que esta permite a mobilização de diferentes formas de pensamento e resolução de um mesmo problema.

Tal como referido anteriormente, o pensamento computacional permite transformar um problema complexo e de difícil resolução num desafio mais simples. Para isso, envolve a aplicação de algumas etapas, nomeadamente: a abstração (extração da informação essencial do problema); a decomposição (estruturação da resolução de problemas por etapas de menor complexidade, de forma a reduzir a complexidade do problema); o reconhecimento de padrões (identificação ou reconhecimento de padrões no processo de resolução de um problema e aplicá-los na resolução de outros problemas semelhantes); a algoritmia (desenvolvimento de um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema de modo a que este possa ser implementado/utilizado em recursos tecnológicos, sem necessariamente o ser) e, ainda, a depuração (procura e correção de erros, testagem e otimização de uma dada resolução apresentada) (Wing, 2006; Ministério da Educação, 2021).

Explorar o pensamento computacional nas escolas, é ajudar as crianças a desenvolverem um conjunto de estratégias que lhe permitam, de forma ativa e consciente, dar resposta a uma sociedade que é fortemente marcada pela incerteza e pela mudança.

Ao longo do terceiro capítulo da presente produção escrita serão então evidenciados os projetos e atividades desenvolvidas ao longo de todo o contexto da PES, tendo sempre em consideração e atenção todas as especificidades de cada contexto, elencadas no capítulo seguinte.

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

A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013,p.44)

Uma prática educativa que promove o desenvolvimento integral da criança deve conhecer e compreender os contextos onde esta se desenvolve, bem como as diferentes relações que nele se estabelecem. Neste sentido, o presente capítulo é constituído por dois subcapítulos. No primeiro caracteriza-se o centro de estágio onde foi realizada a PES, iniciando-se com a da EPE, finalizando-se com a do 1º CEB. No segundo descreve-se a metodologia de Investigação utilizada: Investigação-Ação (I-A).

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO**

A instituição pública de educação e formação onde foi realizada a PES pertence a um Agrupamento do Grande Porto integrado no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3). É constituído por duas escolas EB1/JI: uma escola EB1 e uma escola EB que constitui a sede do Agrupamento. Ambas encontram-se geograficamente próximas e, segundo o seu Projeto Educativo (PE), procuram ser uma “instituição de ensino de referência e excelência, destinada a todos os que a procuram, permitindo-lhes construir os seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem” (PEAM, 2021-2025, p.4). Procuram, ainda, garantir a satisfação dos alunos e das famílias pela qualidade do ambiente escolar, proporcionando atividades pedagógicas inovadoras que permitam o desenvolvimento de certas capacidades nucleares: “pensar e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade” (PEAM, 2021-2025, p.4). O agrupamento apresenta como principal missão a promoção de um ensino exigente e de qualidade, a promoção da igualdade de oportunidades de ensino a todos os alunos, o que conduz à exploração plena das suas capacidades e a integração ativa e participativa na escola e na sociedade atual e ainda a formação de cidadãos dotados de competências da área do SABER e do SABER ESTAR (PEAM, 2021-2025).

A EPE e o 1º CEB, onde decorreram as ações da PES, estão sediados no mesmo centro escolar. Este é constituído por dois pisos onde é possível distinguir-se espaços específicos e espaços comuns aos dois ciclos educativos. O primeiro piso é destinado à EPE e é composto por três salas e um espaço comum às mesmas onde se encontram os cabides de cada criança, um ponto comum de água, normalmente utilizado pelas auxiliares, alguns armários de arrumos de materiais e ainda duas casas de banho adaptadas à faixa etária das crianças, o que promove o seu uso autónomo. O segundo piso serve o 1º CEB e é constituído por cinco salas, duas casas de banho destinadas aos alunos e, ainda, um ponto comum de água, também maioritariamente utilizado pelas auxiliares, à semelhança da EPE. Cada sala encontra ao seu lado uma fila de cabides, onde as crianças colocam os seus casacos e outros pertences, como por exemplo, guarda-chuvas.

Para além destes espaços, específicos de cada nível educativo, a instituição apresenta ainda algumas áreas comuns, nomeadamente o espaço exterior, o refeitório, a cozinha, o polivalente, a biblioteca, a sala dos professores, uma casa de banho para os docentes e ainda uma sala de isolamento *Covid-19* (criada devido à situação pandémica atual). É de realçar que o espaço exterior da escola é reduzido e constituído, principalmente, por cimento. O espaço verde é escasso e, mesmo assim, a sua exploração não é permitida. No que diz respeito aos seus equipamentos, é possível encontrar dois baloiços, um escorrega e duas balizas de futebol que apenas podem ser utilizadas pelos alunos do 1ºCEB. No chão encontram-se desenhados dois jogos tradicionais: “Macaca” e o jogo da “Glória” e ainda um medidor de salto em comprimento.

Descrito o centro de estágio onde decorreu a PES, segue-se a análise, pormenorizada, dos diferentes contextos característicos dos diferentes níveis educativos.

### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Considerando-se o ambiente educativo como uma “textura delicada e dinâmica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43) e como o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), é de extrema importância analisar a forma como o mesmo está organizado, apurando se esse

respeita os direitos das crianças e o seu bem-estar e se proporciona momentos de aprendizagem significativos. Neste subcapítulo será retratado o ambiente vivenciado na sala três, onde foi concretizada a PES, e conseqüentemente será apresentada a organização do grupo, do espaço, dos materiais e das interações entre os diferentes intervenientes.

No que concerne à organização do grupo, este era constituído por dezasseis crianças (oito do sexo feminino e oito do sexo masculino), apresentando uma delas Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). As idades estavam compreendidas entre os três e os cinco anos, cinco crianças tinham três anos, quatro tinham quatro anos e sete tinham cinco anos. Apesar de ser um grupo heterogéneo, no que correspondia aos seus interesses foi possível verificar, através de uma observação da criança enquanto ser individual e enquanto agente integrado numa sociedade (Lopes da Silva et al., 2016), que existiam interesses transversais e interesses específicos no grupo. De uma forma geral, todos revelaram interesse pelas atividades: motoras, musicais, de recortes e colagens, de construção e pelos momentos: “faz-de-conta”, leitura de histórias e vivência no espaço exterior. As atividades de experimentação culinária alimentos e confeção de algumas receitas foram muito bem acolhidas, por todas as crianças, tendo despertado a sua curiosidade.

Além dos interesses elencados, foi possível identificar algumas dificuldades, salientando-se: a baixa capacidade de concentração, a dificuldade em articular as suas ideias e produzi-las num discurso fluído, a dificuldade em recontar momentos do seu quotidiano e/ou histórias acabadas de ouvir e ainda a dificuldade de articulação de certas palavras e sons, principalmente, das crianças mais novas, que tentaram ser trabalhadas através de situações variadas e focalizadas no desenvolvimento da linguagem.

Ao longo da PES, dinamizaram-se diversas atividades e projetos focalizados nos interesses e necessidades do grupo de crianças, das quais se destacam: “A minha novidade”, “A Hora do Conto”, “A experimentação das frutas e dos legumes”, “A minha varinha mágica”, “O nosso doce de abóbora” e ainda, o projeto “Era uma vez...”. Constituíram-se experiências pedagógicas que, partindo dos interesses das crianças, pretenderam dar resposta às necessidades acima mencionadas e desenvolver valores e competências que lhes permitam tornar-se cidadãos autónomos, ativos e conscientes, capazes de participar e dar resposta aos problemas e desafios impostos pela sociedade moderna (Oliveira-Martins et al., 2018).

Para que sejam criados momentos de aprendizagem significativos, a criança tem de se sentir motivada e com vontade de explorar, pelo que o espaço educativo da sala deve-lhe transmitir um sentimento de segurança e tranquilidade. A organização do espaço, apesar de ser um “processo em progresso” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43), deve refletir o conhecimento que o educador tem do grupo e das diferentes oportunidades de aprendizagem que o espaço físico pode oferecer. Sublinha-se a importância, na ótica de Lopes da Silva et al., (2016), de uma organização do espaço educativo dinâmica e flexível, isto é, sempre que necessário o espaço deve ser modificado de acordo com os interesses, necessidades de aprendizagem e evolução das crianças.

No que diz respeito ao espaço educativo da sala 3, onde foi desenvolvida a PES, este apresentava-se amplo, constituído por uma frente de janelas, o que permitia a entrada da luz solar durante todo o dia e a visão para o espaço exterior. Os materiais encontravam-se ao alcance das crianças, potenciando a sua autonomia. Salienta-se, que tudo o que punha em causa a segurança das mesmas era guardado em armários e móveis mais altos, de forma a ficarem fora do seu alcance.

De modo a sensibilizar as crianças para a importância da reciclagem, existia na sala um caixote preto para colocar o lixo orgânico, um amarelo para colocar o plástico e um azul para colocar o papel e o cartão. Todas as crianças respeitavam esta separação e sempre que tinham dúvidas sobre onde colocar determinado lixo, questionavam o grupo ou o adulto presente.

No que se refere às paredes do espaço, a maioria era revestida de cortiça e de plástico colorido. Este tipo de revestimento permitia uma maior facilidade na exposição de todos os registos realizados pelos diferentes elementos do grupo. Essa mesma exposição tinha como primordial objetivo a valorização e reconhecimento das diferentes produções das crianças. Para além dos trabalhos expostos, nos placards também se encontravam instrumentos de pilotagem (MEM), tais como: o quadro mensal das presenças (tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e os dias do mês); o quadro semanal do tempo (apresentado através de uma tabela de dupla entrada que continha os diferentes estados do tempo e os dias da semana); o quadro das tarefas (que indicava quem realizava determinada tarefa durante a semana); o quadro das frutas (construído pela díade durante a PES e que pretendia incentivar as crianças a trazerem fruta para o lanche); e ainda os balões de aniversário (continham as idades de cada criança e a data do seu aniversário). É de realçar que, quer o quadro das

tarefas, quer os balões de aniversário se encontravam a um nível demasiado alto para o grupo, impossibilitando, assim, o seu manuseamento autónomo.

No que concerne à organização da sala, esta norteava-se pelo modelo curricular *High/Scope* e dividia-se em cinco áreas de atividade diferenciadas: a área da casinha, a área dos jogos de chão, a área do desenho e da escrita, a área dos jogos de mesa e a área da biblioteca.

A área da casinha era uma das áreas preferidas do grupo e onde mais brincavam ao “faz-de-conta”. Através do jogo simbólico, entendido como “a forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis” (Neto, 2020, p.38), as crianças imergiam na vida quotidiana e assumiam diferentes papéis sociais e familiares (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta área era composta por uma cozinha e por um quarto. Na cozinha estava presente um fogão, um frigorífico, um lava-loiças, um micro-ondas, uma torradeira, pratos, copos, talheres, alimentos de plástico, alguns utensílios de limpeza e ainda uma mesa com três cadeiras. No quarto, existia uma cama com um colchão e uma proteção, uma almofada, um guarda-roupa, um armário com gavetas e ainda um aspirador. É importante salientar ainda que, devido à situação pandémica, muitos dos objetos da área da casinha não puderam ser utilizados, visto não ser prática a sua desinfeção. Pelo facto destes objetos estarem guardados em alguns dos armários pertencentes a esta área, as crianças não os puderam utilizar livremente e incluí-los nas suas brincadeiras.

A área dos jogos de chão era composta por um móvel com diferentes caixas e cestos de plástico. Neles encontravam-se os legos, animais e ainda blocos, carros, comboios, pistas e uma caixa de ferramentas construídos todos em madeira. Esta área despertava muito o interesse do grupo, principalmente das crianças mais novas. Diariamente, os legos e os blocos de madeira eram utilizados nas mais variadas construções. Aliada a esta área encontrava-se a área dos jogos de mesa. Esta incluía um armário com vários tipos de jogos que promoviam a motricidade fina, a capacidade de concentração, o desenvolvimento do raciocínio e ainda o desenvolvimento de algumas competências matemáticas básicas, como a contagem, a seriação, a classificação e ainda a sequenciação. Por se encontrarem ao alcance das crianças, sempre que as mesmas queriam explorar um dos jogos, dirigiam-se ao armário, pegavam nele e sentavam-se numa das mesas disponíveis.

A área da expressão plástica e da escrita funcionavam em simultâneo no mesmo local e eram a área “base” que servia de auxílio à maior parte das experiências pedagógicas dinamizadas. Nela encontrava-se todo o material de escrita e desenho. Era lá que as crianças se dirigiam sempre que precisavam da sua caixa de lápis, de papel, de cartolinas, de tesouras, de cola, de cartão, entre outros. Estava presente ainda um cavalete de plástico onde se encontravam as tintas e os pincéis e onde eram realizadas algumas das atividades de pinturas que envolviam guaches.

Finalmente, existia ainda a área da biblioteca que no início da PES era apenas representada por uma pequena estante de madeira (não fixa ao chão) com poucos livros. Entretanto, foi dinamizada e reformulada, através de um projeto que envolveu todos os participantes da sala, nomeadamente a tríade educativa e as crianças do grupo (cf. Capítulo III).

Encontrava-se também à disposição, na sala de atividades, um computador e um projetor que, apesar de não pertencerem a uma área específica, estavam sempre disponíveis para pesquisas ou jogos do interesse do grupo.

A divisão do espaço em áreas de atividade, conforme suprarreferido, tinha como principal objetivo a promoção de diferentes aprendizagens curriculares. Pretendia, ainda, criar oportunidades “ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento da manipulação, da exploração e da representação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.38). Cada área, apresentava uma fotografia com o seu nome e com o número de crianças que poderiam permanecer ao mesmo tempo naquele espaço, aumentando assim a autonomia e poder de decisão do grupo.

De referir que as fronteiras de cada espaço, ao serem difusas entre si, permitiam às crianças e aos adultos a livre circulação pelo espaço e a observação de todos os elementos do grupo. É importante salientar, ainda, que a maior parte das áreas apresentavam alguma mobilidade e não estavam necessariamente no mesmo sítio. Por vezes as crianças realizavam algumas atividades de expressão plástica na área dos jogos de mesa e assim sucessivamente.

Os materiais integrados em cada espaço foram sofrendo alterações. Ao longo da PES foram retirados alguns desses materiais, ou porque não permitiam o cumprimento das normas impostas pela Direção-Geral-de-Saúde (DGS) no combate à *covid-19*, ou porque já não se apresentavam suficientemente desafiantes para as crianças. Foram, ainda, disponibilizados

novos materiais que atenderam a critérios de “qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, na versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”, conforme recomenda Lopes da Silva et al. (2016, p.26). Refira-se que todos os materiais foram selecionados de forma intencional pela educadora. Esta definiu prioridades de aquisição, conforme as intencionalidades educativas e conforme o nível de desafio que estes apresentavam.

O grupo usufruía de um espaço exterior, que apesar de não se apresentar muito rico em termos de equipamentos, exibia excelentes oportunidades de aprendizagem e era o espaço preferido das crianças. Este era bastante privilegiado pela educadora, uma vez que o mesmo permitia às crianças desenvolverem “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Propiciava, ainda, o desenvolvimento de múltiplas atividades físicas, tais como: correr, saltar, trepar, jogar diferentes tipos de jogos, entre outros (Hohman & Weikart, 2009). Os baloiços e os escorregas eram os únicos equipamentos a que a sala tinha acesso e por isso eram preteridos pelo grupo. Os jogos como o “esconde, esconde” e o da “apanhada” também eram jogos privilegiados pelo grupo, sendo possível ao longo da PES notar-se um interesse crescente pelos jogos tradicionais desenhados no chão (jogo da “Macaca” e o jogo da “Glória”).

Para que as crianças tenham conhecimento dos diferentes momentos em que podem explorar os diversos espaços e as diversas áreas, a rotina diária deve ser dialogada e explorada com as mesmas, porque a vivência das diferentes unidades de tempo permite à criança uma progressiva apropriação de referências temporais que servem de fundamento para a compreensão do tempo passado, do tempo presente e do tempo futuro (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à rotina diária do grupo, esta, apesar de apresentar uma distribuição flexível, envolvia momentos que se repetiam com uma certa periodicidade. Todos os momentos diários eram intencionalmente planeados e do conhecimento do grupo (Oliveira-Formosinho, 2013) (Figura 4).

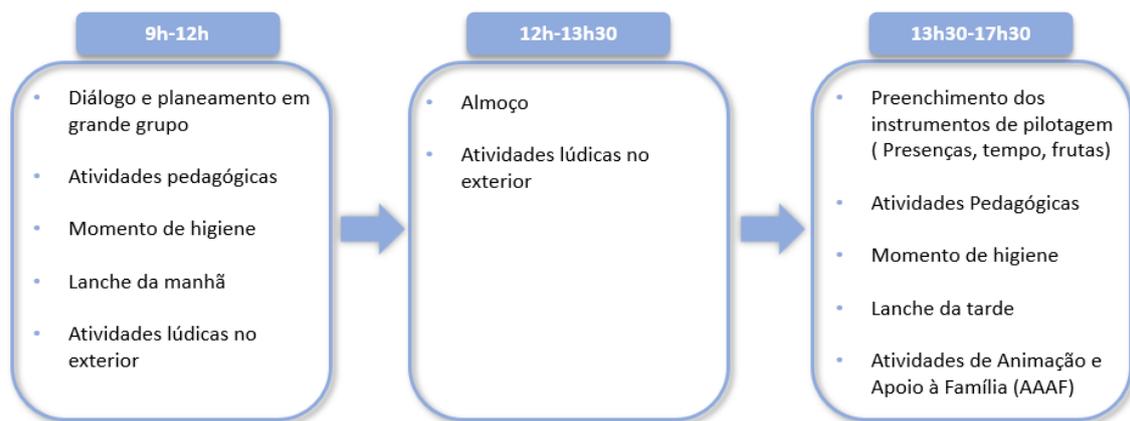


Figura 4 - Rotina diária da sala 3. Elaboração própria.

Tal como observado na figura 4, o dia tinha início às 9h00. O acolhimento era realizado pela tríade educativa e pela auxiliar. No compasso de espera até o grupo estar completo, eram promovidos momentos de diálogo onde as crianças tinham a oportunidade de partilhar novidades e/ou acontecimentos experienciados. Depois de cantada a canção dos bons dias eram apresentadas as atividades planeadas para o período da manhã, que se estendiam até ao momento do lanche. Essas atividades eram propostas pelo par pedagógico e pela educadora cooperante, existindo liberdade de modificação, sempre que necessário, ou sempre que alguma criança tivesse curiosidade de explorar um determinado assunto. Findado o momento do lanche, o grupo seguia para o espaço exterior onde brincavam livremente até à hora de almoço. Tal como espelhado no plano semanal da sala, à segunda-feira a manhã iniciava-se com “as novidades de casa” onde as crianças partilhavam os acontecimentos do fim-de-semana e, posteriormente, através do desenho e do computador, registavam essa mesma partilha. À quinta-feira, cada elemento do grupo, organizava o seu dossiê, colocando nas suas capas todas as produções realizadas, ao longo da semana, e posteriormente, com a orientação da educadora e do par pedagógico, realizavam a avaliação dessas mesmas produções.

O período da tarde iniciava às 13h30, com o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, nomeadamente o quadro do tempo, das presenças e das frutas. Posteriormente, eram continuadas as atividades que se tinham iniciado de manhã, ou eram propostas novas experiências pedagógicas. Após o lanche da tarde, no momento de prolongamento, o grupo ficava ao encargo da auxiliar e exploravam livremente as áreas da sala. Às segundas e terças-

feiras o período da tarde era conduzido por professores exteriores, de música e de educação-física.

Apesar de à sexta-feira a dinâmica das atividades recair sobre a educadora que substitui a educadora cooperante, a mesma tinha sempre em conta a rotina diária previamente estabelecida e integrava as suas atividades de forma a respeitar esses tempos. Este tipo de rotinas estruturadas e ao mesmo tempo flexíveis são importantes, pois possibilitam que as crianças saibam “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

A organização do espaço e do tempo são condição necessária, mas não suficiente, para que a criança realize uma aprendizagem ativa e significativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

As relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo são essenciais para o desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, no que concerne às diferentes interações estabelecidas no decorrer da PES, foi possível observar que todos os elementos do grupo mantinham entre si uma relação saudável, de respeito e interajuda. As crianças mais velhas, sempre que necessário, ajudavam as mais novas a realizarem algumas das tarefas integradas no seu quotidiano. O tipo de relação que a educadora estabelecia com o grupo também era baseada num clima de segurança, confiança e bem-estar. Os momentos de diálogo e de partilha eram diariamente promovidos, o que permitia à criança ser escutada e consequentemente incentivada à participação, de forma ativa, nas experiências pedagógicas propostas. Na sala de atividades reinava um ambiente de autonomia e democracia, onde as crianças apresentavam o papel principal no processo de construção do seu próprio conhecimento. O grupo, desde o início, recebeu e aceitou da melhor maneira o par pedagógico. Este facto possibilitou a construção de uma crescente relação de confiança entre as crianças e a díade. Também com a educadora e com a assistente operacional foi possível estabelecer uma relação de cooperação e interajuda que visava sempre o bem-estar na sala de atividades.

A família e a instituição educativa são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Neste sentido, é fundamental que exista uma relação positiva entre os dois sistemas. As interações estabelecidas entre o contexto descrito e a família ocorriam principalmente através de troca de *emails* e de algumas

conversas informais com os encarregados de educação no momento de irem levar e buscar as crianças. Devido à situação pandémica em que vivemos, o envolvimento da família não pôde decorrer de forma pessoal dentro do recinto escolar. Contudo, através da sua participação em certos momentos das experiências pedagógicas dinamizadas, foi possível à criança ver “representados os contributos dos seus pais/famílias” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

## **2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O desenvolvimento humano pode ser compreendido “como um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Assim, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade relacional estabelecida influenciarão o trajeto desenvolvimental (Bronfenbrenner 1979, citado por Assis et al., 2021). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da criança é influenciado pelo meio ambiente que a rodeia e, por isso, é essencial, numa fase primária, observá-lo antes de agir, compreendendo os seus limites, potencialidades e interações.

No que se associa ao contexto do 1ºCEB, onde foi desenvolvida a PES, este contava com uma turma do 4º ano de escolaridade, constituída por 22 alunos, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A faixa etária do grupo era marcada por alguma heterogeneidade, com as idades compreendidas entre os nove e os 10 anos. Salienta-se, a existência de duas retenções e três crianças com NAS, duas diagnosticadas desde o Pré-Escolar e uma em processo de avaliação.

No que concerne às necessidades e interesses dos alunos, é relevante salientar que a turma não apresentava um ritmo de aprendizagem homogéneo, sendo possível observar diferenças significativas, não só ao nível do tempo de realização de determinada tarefa, mas também ao nível da compreensão e articulação de determinados conteúdos. No que respeita às competências socio emocionais, foi possível observar fragilidades na identificação e autorregulação de emoções, na aceitação do outro na sua diversidade de pensar/sentir (empatia) e, conseqüentemente, no trabalho colaborativo e cooperativo.

Considerando o quadro acima exposto e a necessidade de garantir um ensino inclusivo, dando oportunidade a todos os alunos de aprender e construir conhecimento, eram aplicadas,

em sala de aula, estratégias ativas provenientes da diferenciação pedagógica que, segundo De Corte (1990), são entendidas como o “conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (p. 280). Estas, no contexto específico da PES, centravam-se maioritariamente na adequação do tempo estipulado para a realização de determinadas atividades e, ainda, na proposta de desafios extras, para que os alunos que normalmente terminavam as tarefas mais rapidamente não ficassem parados, sem nada para fazer.

Quanto à participação, a turma, de uma forma geral, era participativa e empenhada, evidenciando-se um pequeno grupo de cinco/seis crianças que colaboravam ativamente em todos os momentos propostos, bem como em todas as questões e desafios lançados. Contudo, apesar do seu interesse em querer saber sempre mais e partilhar as suas ideias, o grupo apresentava bastantes dificuldades no cumprimento das regras básicas da sala de aula, nomeadamente, no colocar o dedo para falar, esperar pela sua vez, não falar por cima dos outros, respeitar a opinião dos colegas e, ainda, argumentar e expor o seu ponto de vista de forma construtiva e ordeira.

Todos os assuntos que ocorriam no mundo eram alvo do interesse da maioria dos alunos, bem como muitos outros relacionados com a disciplina de Estudo do Meio. Também as atividades que envolviam a expressão plástica e a manipulação de recursos digitais cativavam em grande escala os alunos, que demonstravam sempre uma grande predisposição e vontade em explorar todo esse tipo de desafios. As suas fragilidades, ao nível dos conteúdos abordados, incidiam, sobretudo, na área da Matemática, nomeadamente na resolução de problemas e, ainda, na área do Português, na construção e escrita de textos. Uma vez que estas eram as áreas onde a turma apresentava maior dificuldade, a docente investia a maioria do tempo letivo, na lecionação das mesmas.

Através dos momentos de observação sistemática, foi possível compreender que as aulas se guiavam, predominantemente, pelo modelo expositivo e transmissivo. Apesar de a professora recorrer ao manual escolar digital para a exposição dos conteúdos facilitando, assim, o acompanhamento entre a oralidade e a escrita, e de dar a palavra aos alunos, para comentarem e exporem as suas dúvidas, questões, ou curiosidades, as aulas seguiam sempre o mesmo ciclo de ação, baseado na transmissão, repetição e correção. Depois de lecionados

os conteúdos, espelhados no manual escolar, as crianças realizavam um conjunto de exercícios que tendiam para a repetição do que tinham acabado de ouvir. De imediato seguia-se a correção desses mesmos exercícios e iniciava-se um novo ciclo.

Considerando todos estes registos, provenientes dos momentos de observação sistemática, nas planificações construídas pelo par pedagógico, em colaboração com a supervisora institucional, foram desde logo incluídos momentos de trabalho em cooperação e colaboração e ainda momentos constantes de debate e partilha de ideias, orientados pela díade, para que todos pudessem participar e dar a sua opinião. Foi, ainda, tida em conta a diferenciação pedagógica, acima elencada, de modo a adaptar as atividades aos diferentes ritmos dos alunos, assegurando a todas as crianças as condições necessárias à sua aprendizagem.

No que diz respeito à organização do espaço educativo, este dividia-se em dois: o espaço interior (sala de aula) e o espaço exterior (recreio). Iniciando pelo espaço da sala de aula que, na ótica de Vieira (2000), caracteriza-se por ser um espaço facilitador da comunicação e interação, especialmente entre o professor e o aluno e entre o mesmo e os colegas, este, ao estar organizado por filas viradas para o quadro, seguia o modelo tradicional e, para além de não propiciar o trabalho em grupo, as aulas eram maioritariamente expositivas, o que levava à desconcentração e inquietação da maioria dos alunos, incitando, por vezes, a determinados conflitos. Devido à sua dimensão reduzida, apresentava pouco espaço para arrumação, existindo apenas dois armários para tal função. A presença de luz solar era um ponto positivo, contudo, a utilização de luz artificial era uma constante diária em todo o tempo letivo.

A fim de alterar este cenário tradicional e no sentido da mobilização e adoção de um paradigma construtivista, defensor da ideia de que os alunos constroem o seu “próprio conhecimento apoiados na resolução de problemas em colaboração com os outros” (Quadros-Flores, 2016, pp. 216-217), a disposição da sala foi sendo alterada, atendendo ao trabalho colaborativo e participativo, realizado ao longo das intervenções pedagógicas da PES. Quanto à decoração das paredes da sala, esta prendia-se, essencialmente, com trabalhos realizados pelos alunos em anos anteriores e no presente ano letivo e com posters de conteúdos programáticos, provenientes do manual escolar. Encontrava-se ainda exposto um cartaz com as principais regras da sala, construído pelos alunos, no início do ano letivo. Realce-se a

importância da exposição dos diferentes trabalhos na sala de aula, permitindo o reconhecimento e valorização do esforço e empenho dos alunos, nas tarefas propostas.

Quanto ao espaço exterior este circundava todo o edifício, sendo composto maioritariamente por cimento. O espaço era predominantemente utilizado pelo 1.º CEB para jogos de futebol, sendo que as duas balizas que a escola dispunha eram frequentemente utilizadas pelas crianças durante o tempo do recreio. Salienta-se a inexistência de um coberto amplo, que permitisse nos dias de chuva a livre circulação das crianças pelo espaço exterior. Por sua vez, nesses dias, os alunos permaneciam nas salas de aulas a realizar trabalhos manuais, ou a conversar. Apesar de pouco explorado por parte da professora cooperante, o espaço exterior apresentava potencialidades de aprendizagem para as crianças. O espaço onde se encontrava delineado o campo de futebol era amplo e aberto, o que permitia a realização de várias atividades motoras.

No que concerne aos principais materiais disponibilizados em sala, o computador, utilizado regularmente pela docente cooperante, era bastante antiquado, o que dificultava a sua utilização em aulas mais interativas. O projetor era, também, um recurso diariamente utilizado, maioritariamente para a exposição do manual e visualização de alguns vídeos. No início da PES chegaram à sala quatro computadores cedidos pelo Agrupamento, o que se apresentou uma mais valia e um incentivo para aulas com uma dinâmica menos expositiva e mais ativa. Devido aos teclados serem espanhóis e não apresentarem todos os sinais de pontuação da Língua Portuguesa, atividades que mobilizavam mais a escrita e a construção de textos eram maioritariamente realizadas com os restantes computadores da escola.

Ao longo da PES, em todos os momentos e intervenções pedagógicas, de forma a variar os recursos explorados e, assim, conseguir atender a todos os alunos e às suas especificidades, foram utilizados, conjuntamente e articuladamente, materiais digitais e materiais analógicos. Através da interligação entre estes dois tipos de recursos, foi possível compreender quais os mais favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem dos elementos da turma, adequando assim a prática pedagógica ao contexto e acompanhando a evolução dos objetivos da educação atual, baseada num paradigma humanista e construtivista. Apesar de facilitadores do processo de aprendizagem (cf. Capítulo I), os recursos digitais mobilizam e exigem, maioritariamente, um conjunto de equipamentos eletrónicos, aos quais as escolas, por vezes não conseguem dar resposta. Assim, é necessária uma gestão pensada e antecipada

dos recursos, por parte das instituições e do corpo docente, de maneira a que a sua utilização seja um fator favorável à aprendizagem e não um entrave.

Através dos momentos de observação, foi ainda possível perceber a forte ligação sentimental que todas as crianças mantinham com a docente que já os acompanhava desde o 1º ano. Com a díade, criou-se também uma forte ligação de carinho e segurança onde todos gostavam de partilhar as suas histórias pessoais umas com as outras e com a professora titular. Todo este ambiente saudável de respeito mútuo e de afetividade promoviam a ajuda entre os todos os elementos da sala, o que contribuía para melhores momentos de aprendizagem, promotores não só do desenvolvimento cognitivo, mas também do desenvolvimento socioemocional. Com a restante comunidade escolar foi possível observar que os alunos mantinham uma relação melhor com um leque muito restrito de auxiliares e de outros alunos, estabelecendo maior contacto com a turma e a docente que se encontravam na sala ao lado.

A escola e a família são os principais contextos de interação e formação humana (Matos & Pires, 1994). Assim, a relação entre os dois deve ocorrer num ambiente de proximidade e partilha, para que de forma conjunta proporcionem à criança as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Quanto às interações e ao envolvimento familiar, ocorrido no contexto da PES, de um modo geral, os encarregados de educação apresentaram bastante interesse no percurso dos seus educandos, mantendo contacto direto com a professora cooperante, via email e *WhatsApp*. Contudo, existiam dois alunos que não apresentaram o devido acompanhamento pelos seus familiares. Um deles raramente trazia lanche para a escola e o outro estava sempre cansado e desmotivado, em razão de não dormir as horas de sono aconselhadas a uma criança da sua faixa etária.

Debruçando agora o olhar sobre o tempo educativo e sabendo que a sua organização e gestão influenciam as aprendizagens desenvolvidas, torna-se relevante salientar as suas particularidades. Neste sentido, o horário escolar iniciava-se às 9h e terminava às 17h30. O tempo educativo curricular encontrava-se “segmentado em dois turnos: um na parte da manhã e outro na parte de tarde (...) divididos em duas interrupções: um intervalo a meio da manhã com a duração de 30 minutos” (Santos, 2016, p.60), das 10h30 às 11h00, e a pausa para almoço com a duração de 1h30. À tarde, existia também um intervalo de cerca de 30 minutos que normalmente acontecia por volta das 15h30 até às 16h. As horas diárias eram

repartidas pelo tempo letivo da professora titular, pelas AEC e, ainda, pela componente intitulada Atividades Livres, orientadas pela professora titular. De referir que as duas últimas atividades mencionadas eram de cariz voluntário e nem todas as crianças as frequentavam.

As diferentes AEC existentes eram lecionadas por professores exteriores à escola, sendo atividades de Física-Desportiva, Oficina de Teatro, Oficina da Música, Ciências e Matemática Experimental. Ao contrário do que acontece normalmente noutras instituições de ensino, estas não se realizavam somente ao final do dia, mas sim ao longo do mesmo. As Atividades Livres ocorriam ao final da tarde de segunda-feira e de sexta-feira e durante esse momento a professora titular auxiliava os alunos inscritos a finalizar tarefas em atraso, esclarecia dúvidas que existiam, demonstrava vídeos alusivos aos temas exploradas em aula e ajudava ainda na realização dos trabalhos de casa (TPC). Em relação ao TPC, a turma demonstrava bastante desagrado, afirmando que não tinha tempo para os realizar, devido às atividades extracurriculares fora da escola, que a maioria frequentava. A docente cooperante tendo em conta a situação, durante a semana, evitava marcar uma grande quantidade de TPC, contudo, no final da semana ou em vésperas de feriados, selecionava uma maior quantidade de trabalho, principalmente de conteúdos ainda não explorados em sala de aula, para que os alunos, de uma forma autónoma, os estudassem durante os tempos livres.

Todas as observações descritas foram alvo de reflexão por parte da formanda, em colaboração com a restante equipa educativa, de forma a objetivar planificações que atendessem às singularidades de cada criança e, conseqüentemente conduzissem a práticas construtivas e contextualizadas, capazes de impulsionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Apesar de essencial, o conhecimento e a reflexão do contexto não é suficiente para a promoção de aprendizagens com sentido. Paralelamente a estes processos, é fundamental a investigação docente contínua, ao longo de toda a ação pedagógica, tal como se evidencia no subcapítulo seguinte.

## **2.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Vivemos atualmente numa sociedade em constante evolução, acompanhada de diversas mudanças e exigências, pelo que um profissional da área da educação deve acompanhar e adequar a sua prática a essas transformações. A I-A, por se tratar de uma das metodologias mais “aptas a favorecer a mudança nos profissionais e/ou nas instituições

educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo” (Coutinho et al., 2009), foi a metodologia base mobilizada no decorrer da PES. Esta metodologia faz referência a um conjunto de estratégias que têm como objetivo primordial melhorar o sistema educativo e social (Latorre, 2003). Contudo, a sua definição não é linear e parece não existir ainda um consenso entre os diferentes investigadores da área. Nesta linha, são apresentadas, na tabela 1, diferentes definições do conceito de Investigação-Ação, segundo Coutinho et al. (2009), Elliot (1993) e Guerra (2007).

*Tabela 1*  
*Definição do conceito de Investigação-Ação.*

<b>Autores</b>	<b>Definição da I-A</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Papel do docente</b>
<b>Coutinho et. al. (2009)</b>	Uma união de metodologias de investigação que incluem “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p.360).	Ação e mudança num processo cíclico de ação/reflexão crítica	O docente assume o papel de investigador participante no processo
<b>Elliot (1993)</b>	Um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.	Melhorar a qualidade da ação pedagógica	
<b>Guerra (2007)</b>	Neste modo de investigar, o ponto de partida não passa pela teoria e um quadro de hipóteses, mas sim por uma “situação, um problema, uma prática real e concreta” (p.53).	Resolução de problemas reais	

Todas as definições supracitadas na tabela 1 remetem para um primeiro momento de compreensão dos ambientes e das práticas que requerem uma mudança, mediante a investigação e o conhecimento dos mesmos (Máximo-Esteves, 2008), seguindo-se, ciclicamente, um processo de ação e reflexão crítica.

Assim sendo, para ser possível o conhecimento do ambiente e a sua intervenção de modo fundamentado, é necessário saber observar (Estrela, 1984). A observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008). É através dela que é possível ser caracterizada a situação educativa à qual o profissional terá de fazer face a cada momento e identificar o problema principal que vai investigar (identificação da ideia inicial) (Elliot, 1993 como citado em Coutinho et al., 2009).

Relativamente ao processo de observação que atravessou a PES, evidencia-se o seu cariz direto, participativo, sistemático e intencional (Estrela, 1984). Assumiu-se de extrema importância na primeira fase da PES, tendo como principal intenção o conhecimento do

contexto, o conhecimento dos diferentes intervenientes no processo educativo, bem como as múltiplas interações que nele se estabeleceram. As notas de campo, a grelha de observação direta e ainda os registos fotográficos, foram alguns dos meios utilizados para a recolha dos dados provenientes da observação quotidiana em contexto. Todos estes registos foram, posteriormente, transportados para o diário de formação, uma vez que este se apresenta como uma técnica narrativa que permite recolher “observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática” (Fonseca, 2012). Todo este registo pós observação é essencial, pois permite “contextualizar o que foi observado e situar essas mesmas informações no tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Anota-se, ainda, fundamental neste processo de I-A, já que observar, registar e refletir são os momentos que antecedem a planificação da ação.

É importante salientar que a qualquer planificação antecede uma reflexão cuidada e sustentada, que apoia o educador acerca das intenções educativas e da adequabilidade ao alvo. Este deve ter em atenção o caráter dinâmico e flexível da planificação, deixando margem de liberdade para intervenções espontâneas, situações e experiências de aprendizagem emergentes (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Pelo exposto, conforme recomenda Zabalza (1998), as planificações não se devem cingir a planos rígidos onde tudo é fechado e previsto, mas sim deixar espaço de manobra para improvisar e incluir atividades, que apesar de não previstas antecipadamente, podem-se apresentar como excelentes oportunidades de aprendizagem.

Transpondo toda esta visão para as planificações concretizadas ao longo da PES, estas foram realizadas, semanalmente, e foram construídas colaborativamente pela díade e docentes cooperantes. Durante a sua realização foram considerados os interesses e necessidades do grupo e as imprevisibilidades dos seus centros de interesse. De referir que as planificações (sempre com vista à melhoria de uma determinada prática), foram enviadas para a supervisora institucional e posteriormente reenviada para a díade com a sua apreciação (análise crítico-construtiva). Nos momentos que antecediavam a supervisão da prática, era construído um guião de Pré-Observação que particularizava as intenções pedagógicas e que servia como guia/elemento de reflexão conjunta.

A dinamização do plano de ação procurou sempre a articulação entre a teoria e a prática. Em todos os momentos de ação ocorridos na PES, para além de dinamizadas as propostas pedagógicas previamente planificadas, procurou-se dar espaço e voz às crianças. Durante o processo de escuta estas expunham as suas intenções e as suas sugestões (Oliveira-Formosinho, 2013). Salienta-se que estes momentos de diálogo e partilha de opiniões são fundamentais porque promovem a emergência de novas experiências pedagógicas e novos projetos, num ambiente de autoria.

Após a ação, inevitavelmente, segue-se o momento de reflexão sobre a ação. Nesse processo, o docente questiona-se acerca do que as crianças “experienciaram e aprenderam” e analisa se o que foi planeado correspondeu ao que era pretendido e como pode ser melhorado em práticas futuras (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Na metodologia de investigação descrita, a reflexão sobre os resultados obtidos serve como ponto de partida para uma nova sequência de ciclos similares obtidos através da reformulação da prática anterior (Coutinho et al., 2009). Contudo, é importante salientar que a reflexão não se deve cingir apenas aos momentos pós-ação, mas deve ocorrer em todos os momentos. De acordo com Shön (1987) citado por Oliveira & Serrazina (2002), podem distinguir-se três tipos de reflexão. A reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e ainda a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos são essencialmente “reativos” e separam-se apenas pelo momento em que ocorrem. Enquanto o primeiro modo de reflexão ocorre durante a prática e permite reajustes momentâneos no plano de modo a dar resposta aos imprevistos, o segundo ocorre depois do acontecimento, quando é “revisto fora do seu cenário” (p.3). A reflexão na ação ocorreu frequentemente ao longo da PES e teve um papel crucial ao permitir integrar, em tempo real, os interesses e necessidades do grupo, enriquecendo e dando maior significado às experiências pedagógicas. A reflexão sobre a reflexão na ação é o terceiro tipo de reflexão anotado por Shön e sugere um pensamento sério, distante da ação. Auxilia o docente a progredir no seu “desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). Trata-se de olhar de uma forma retrospectiva para a ação e refletir sobre esse momento, “analisando o que aconteceu, a forma como o profissional executou a sua ação, o que observou, que significados retirou e ainda que possíveis significados as crianças poderão ter retirado (*idem*).

Todos os momentos de observação, registo, planeamento, reflexão e avaliação estão interligados entre si. A avaliação que deve ser realizada de uma forma “reflexiva e sensível” e deve recolher informações necessárias de modo a adequar o planeamento ao grupo de crianças e aos seus diversos ritmos de evolução. A avaliação na prática educativa decorreu de uma forma sistemática, pela díade, colaborativamente com a educadora cooperante e com a supervisora, sendo possível adequar a prática e originar propostas pedagógicas adaptadas ao contexto (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

A adoção e utilização dos processos da metodologia de Investigação-ação foram essenciais à prática educativa desenvolvida. Permitiram o conhecimento detalhado do ambiente educativo, onde se realizou essa mesma prática e, através dos diversos ciclos que alternavam entre observação, planificação ação e reflexão, foi possível desenvolver experiências pedagógicas que atenderam às necessidades e interesses do grupo.

### **3. CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Valorizamos uma escola humanizada, democrática e livre, em que cada sujeito possa buscar o conhecimento por conta própria e produzir algo de novo, “fora da caixa” (Neto, 2020, p.130).

Para que o processo educativo se desenvolva segundo princípios democráticos e humanos, que atentam no desenvolvimento holístico da criança, o docente deve ter pleno conhecimento dos referentes teóricos e legais e deve ainda ser capaz de os articular, de uma forma fundamentada e integrada com a prática educativa. Seguindo esta linha de pensamento, o presente capítulo apresenta as principais ações desenvolvidas durante o período da PES, que foram sustentadas pelo quadro teórico apresentado no Capítulo I e planeadas tendo em conta o contexto e o grupo de crianças abordado no Capítulo II. O atual capítulo é constituído por dois subcapítulos sendo que o primeiro diz respeito ao trajeto e às ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de EPE e o segundo ao trajeto e às ações pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1º CEB.

Em ambos, os níveis educativos todos os momentos e experiências pedagógicas partiram dos interesses, das necessidades e das curiosidades do grupo de crianças. Foram adotadas pedagogias participativas e ativas, onde a própria criança explora o que a rodeia de uma forma autónoma, construindo, assim, o seu próprio conhecimento. Neste sentido, foi dado principal enfoque à MTP, uma vez que esta parte de um problema encontrado e pressupõem uma envolvente participação de todos os intervenientes, para dar resposta a esse mesmo problema (Vasconcelos, 2012).

#### **3.1. O TRAJETO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A EPE, como primeira etapa da Educação Básica, tem um papel essencial na educação de futuros cidadãos conscientes e dotados de características próprias, capazes de participar de forma ativa nos desafios impostos pela sociedade atual. Desta forma, as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores devem fomentar esse sentido de democracia e

autonomia no grupo, tendo em consideração as especificidades do próprio e do contexto em que se inserem.

Antes da apresentação dos momentos pedagógicos processualmente realizados ao longo da PES, é relevante salientar a importância que as duas primeiras semanas de observação participante tiveram, possibilitando um conhecimento mais profundo do contexto, dos intervenientes e das rotinas das crianças. Desta forma, foi possível identificar as principais necessidades do grupo e de cada criança individualmente e também os seus interesses e curiosidades, que serviram de base a todas as ações planeadas.

No presente relatório, dada a impossibilidade de relatar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, serão apenas descritas a título de exemplo quatro atividades. Duas realizadas paralelamente ao projeto desenvolvido e duas incluídas nesse mesmo projeto. Será, ainda, apresentado um outro projeto de dinamização do espaço exterior, que partiu da necessidade de exploração do mesmo. As restantes experiências pedagógicas realizadas estarão retratadas no relatório de estágio do outro elemento do par pedagógico.

Uma das primeiras atividades pedagógicas dinamizadas pela díade partiu da necessidade do grupo praticar uma alimentação mais saudável, nomeadamente ingerir mais frutas e legumes. Esta atividade inseriu-se no projeto a ser implementado pela educadora cooperante, de trazerem lanches mais equilibrados para a escola e de apenas comerem fruta no lanche da manhã. Teve como principal objetivo o conhecimento e o reconhecimento de diferentes frutas e legumes, usando quatro dos cinco sentidos: toque, olfato, visão e paladar.

Num primeiro momento, através de um diálogo em grande grupo, foi questionado às crianças sobre quais as frutas e os legumes que conheciam e já tinham provado e quais as suas favoritas. A partir das respostas dos diferentes elementos do grupo, foi possível compreender que a maioria conhecia e consumia frutas como: banana, maçã, pera, uvas, melão e melancia e legumes como tomate e alface. Neste sentido, o par pedagógico preparou um momento de apresentação e degustação de outras frutas e legumes, diferentes das referidas previamente pelas crianças, para que, a partir de uma experiência nova e em grupo, ganhassem gosto em ingerir este tipo de alimentos saudáveis. Atendendo à importância do envolvimento parental nas dinâmicas desenvolvidas na sala de atividades, foi solicitado às crianças, que em casa, pedissem uma peça de fruta, ou um legume, para trazer para a sala.

Reunidos ao redor da mesa grande, o grupo começou por tentar identificar as frutas e os legumes que se encontravam no centro da mesa. Comentários como: V.: “Eu já comi este, mas não sei o nome”; L.R.: “Eu não gosto disto”; R.: “O que é isto professora?” B.: “Isto é dióspiro, tem na casa da minha avó”, foram algumas das frases mais ouvidas ao longo de toda a experiência pedagógica. Depois de identificadas as frutas e os legumes apresentados, procedeu-se à sua separação por conjuntos, quanto à sua categoria. De um dos lados da mesa encontrava-se uma folha branca relativa ao conjunto das frutas e do outro, uma folha branca dirigida ao conjunto dos legumes. À medida que experimentavam cada um dos alimentos, iam colocando no conjunto a que pertenciam (Figura 5).



*Figura 5 - Momento de degustação e classificação das diferentes frutas e legumes trazidos para a sala.*

Esta atividade permitiu ao grupo o conhecimento de novas frutas e legumes, usualmente utilizados nas refeições de sua casa e nas da escola, num ambiente descontraído e animado. Daí resultou que muitas crianças que à hora do almoço se recusavam a comer esses mesmos alimentos, os experimentassem e os apreciassem com grande animação.

A contagem do número total de frutas e legumes, a separação pelos seus conjuntos e, ainda, a contagem de quantos alimentos cada conjunto tinha, permitiu a exploração da identificação da quantidade, através de diversas formas de representação. A valorização do diálogo e da partilha das diferentes opiniões promoveu no grupo o desenvolvimento do espírito crítico e o sentido do respeito pelo outro e pelas suas opiniões (Lopes da Silva et al., 2016).

Com a realização de outras atividades complementares à alimentação saudável e, ainda, com a implementação da tabela das frutas, onde o chefe da sala apontava quem tinha trazido fruta para o lanche da manhã (bolinha verde) e quem não tinha (bolinha vermelha), a tríade educativa assistiu a uma mudança significativa e muito positiva nos lanches do grupo,

principalmente no lanche da manhã. Crianças que antes nunca traziam fruta para o Jardim de Infância começaram a trazer, chegando a mostrar-se aborrecidas quando verificavam que o seu lanche não era saudável. Crianças que antes colocavam na borda do prato os legumes do almoço, passaram a comê-los e a saboreá-los. Todas estas mudanças contribuíram para o desenvolvimento da consciência alimentar do grupo e da prática de uma alimentação mais rica e equilibrada.

A partir desta experiência foram surgindo ainda outros momentos pedagógicos que partiram do interesse e curiosidade do grupo e que serviram para explorar diferentes áreas de conhecimento. Um desses momentos partiu do comentário de uma das crianças que, no momento de exploração de uma abóbora oferecida à sala de atividades, referiu que gostava muito de doces. Ao ouvir o comentário da amiga, outra criança partilhou que já tinha provado doce de abóbora e que tinha gostado muito. Depois da maioria do grupo afirmar que nunca tinha provado este doce e de, inclusivamente, uma das crianças ter exprimido que de certeza que não era bom, decidiu-se, em grande grupo, confeccionar compota de abóbora. Esta atividade seguiu todas as etapas de confeção de qualquer compota e iniciou com um diálogo acerca do que era necessário para o confeccionar. Todas as ideias partilhadas foram registadas num papel, onde o código escrito era acompanhado por desenhos das crianças, para que todas compreendessem o que lá estava representado.

Depois de chegarem à conclusão de que era necessário terem uma receita, para saberem quais os ingredientes necessários, bem como as suas quantidades, o grupo, com a colaboração da díade e da educadora, pesquisou no computador e em alguns livros receitas para este tipo de compota. Uma das crianças trouxe inclusivamente uma receita de casa, escrita pela sua avó. Identificados os ingredientes a utilizar e as suas quantidades, surgiu o interesse de criarem a sua própria receita, específica da sua sala. Esta, para ser diferente, foi construída a três dimensões, já com os ingredientes selecionados e trazidos pelas crianças das suas casas. Para identificação das quantidades, um elemento da díade trouxe para a sala uma balança comercial digital, para que, de uma maneira diferente e lúdica, pudessem ser as crianças a aperceberem-se das quantidades necessárias.

A criação da receita e a exploração da balança comercial permitiu não só trabalhar o domínio da matemática nas suas diferentes componentes, principalmente ao nível da Organização e Tratamento de dados e ainda ao nível das Medidas (Lopes da Silva et al., 2016),

como também observar e comparar diferentes objetos culinários, com recurso à exploração da área da casinha.

O momento de confeção da compota foi sempre realizado com a ajuda e supervisão dos adultos da sala, uma vez que envolvia cortar a abóbora em pequenos pedaços. Nesse mesmo momento, muitas crianças aproveitaram para explorar os diferentes ingredientes, tocando-os, cheirando-os e provando-os. Depois de tudo colocado na panela e enquanto o doce confeccionava na cozinha da instituição, o grupo aproveitou para observar e relembrar os registos iniciais que tinham realizado. Rapidamente identificaram o que lá estava representado e acrescentaram o que tinham aprendido de novo.

À hora do lanche da tarde, o resultado final foi provado pelas crianças dentro do pão que é fornecido pela escola e levaram um frasquinho para casa para que pudessem partilhar com os seus familiares. De uma forma geral, todos se entusiasmaram com a atividade e muitas crianças, mais tarde, desafiaram os seus pais e irmãos a confecioná-lo em casa e a seguirem a receita da sala, que tinham construído em conjunto. É de realçar que muitas crianças, a partir da realização desta experiência, começaram a rechear o pão trazido de casa com compota de abóbora e de outros sabores, abandonando recheios menos saudáveis.

O projeto principal, desenvolvido ao longo da PES, contou com a colaboração da díade, das crianças e da educadora cooperante da sala 3. Intitulou-se de “Era uma vez...” e baseou-se na reformulação da área da biblioteca da sala de atividades. Surgiu da necessidade e do interesse que o grupo tinha de ter um espaço fixo onde, de uma forma relaxada e prazerosa, pudesse folhear os seus livros, ouvir e recontar histórias e, até mesmo, através de diferentes formas, criar e apresentar as suas próprias narrativas.

O único elemento alusivo a uma biblioteca que existia até ao momento era uma pequena estante (não fixa a nenhum lugar específico) com cerca de 10 livros, distribuídos por “três caixas” organizadas em forma de escada. Esta estrutura dificultava o alcance dos livros que se encontravam na parte superior e apresentava um risco para a segurança das crianças mais novas do grupo, que usualmente subiam à estante, ao associá-la a uma escada.

A problemática foi identificada através de momentos de observação, bem como através de alguns diálogos e comentários que as crianças foram tecendo, principalmente nos momentos de leitura e exploração de contos e nos momentos de arrumação de cada área, tal como se pode comprovar pelos seguintes excertos: T.F.: “Professora onde vamos ler este livro?”; L.R.:

“Professora este livro é de onde?”; L.: “Põem na prateleira à beira dos outros livros.”; T.F.: “Mas a K anda sempre a subir à prateleira!”; V.: “Porque ela acha que é uma escada e estraga os livros”.

Identificado o problema e o objetivo de trabalho conjunto, houve lugar a uma reunião em grande grupo, à volta da mesa grande, onde se refletiu e se partilhou a ideia que cada criança tinha sobre o que era uma biblioteca, o que se podia encontrar e fazer lá e, ainda, o que era necessário para remodelar a que existia na sua sala. É de salientar que apenas uma das crianças do grupo tinha visitado uma Biblioteca Municipal. Os conhecimentos prévios que o grupo em geral tinha sobre “o que é e o que tem de ter uma biblioteca” eram muito reduzidos.

Depois de definirem o que queriam descobrir: “Como é uma biblioteca?” (Fase I), discutiu-se como o poderiam fazer e onde teriam de ir procurar a informação (Fase II). Uma das crianças sugeriu, de imediato, o computador e outra comentou que a irmã mais velha já tinha ido a uma biblioteca e, por isso, lhe iria perguntar. A biblioteca da escola em nenhum dos momentos foi mencionada pelas crianças. A mesma existe, contudo, está reduzida a uma pequena sala, com três estantes altas, três computadores, uma impressora e três mesas à dimensão do adulto. De anotar que apenas pode ser utilizada pelos docentes e pelas assistentes operacionais e que serve o propósito de tirar fotocópias e de espaço para apoio escolar, onde os professores do 1º CEB dão apoio aos seus alunos. Tudo isto impossibilita a exploração do espaço enquanto biblioteca por parte das crianças.

Planificado o projeto e definidos os seus objetivos, as crianças dividiram-se em pequenos grupos e à vez dirigiram-se ao computador disponível na sala para realizarem as suas pesquisas (Fase III). À medida que iam visualizando diferentes imagens sobre bibliotecas e espaços de leitura, iam dialogando acerca do que cada uma tinha e como estavam organizadas. Todos ficaram muito entusiasmados com as bibliotecas observadas, principalmente com a área destinada às crianças. A educadora cooperante aproveitou para comentar com o grupo que perto da sua escola existia uma Biblioteca Municipal, intitulada “Florbelas Espanca”, mostrando algumas imagens da mesma no computador. No decurso desta observação, uma das crianças perguntou se podiam ir lá. A educadora logo respondeu que sim e, de imediato, outra exclamou que assim também podiam ver o que tinha, compreendendo que a visita à biblioteca também era uma forma de pesquisa.

Chegado o dia da visita, todas as crianças estavam entusiasmadas, pedindo mesmo aos seus pais para chegarem mais cedo à escola. Visto ter passado muito tempo desde a última visita de estudo, antes de saírem do portão, a educadora e a díade dialogaram com as crianças sobre cuidados a ter no percurso a pé até à biblioteca, nomeadamente: não largar a mão do colega com quem faziam par; não sair da fila; atravessar apenas nas passadeiras e só quando o sinal estiver verde para os peões; não ultrapassar a educadora (que ia à frente); e, ainda, olhar para frente, para não correrem o risco de caírem e/ou baterem em algum obstáculo. Durante o caminho até à biblioteca, as crianças foram observando tudo com bastante interesse e curiosidade e sempre que viam algo na rua que lhes despertava a sua atenção questionavam sobre o que era e para que servia.

Na biblioteca, as crianças tiveram a oportunidade de explorar várias zonas, inclusive o auditório principal, onde três elementos do grupo contaram uma história criada por si, no momento. Contaram ainda com a presença de um guia e de uma contadora de histórias que, à medida que apresentavam os diferentes locais, explicava qual a sua finalidade. A visita terminou no espaço destinado às crianças, com a leitura e exploração, por parte da animadora de histórias, do conto: *A melhor camisola do mundo!* de David Bedford e Caroline Pedler e, ainda, com o manuseamento de alguns livros, cedidos pelo guia da biblioteca.

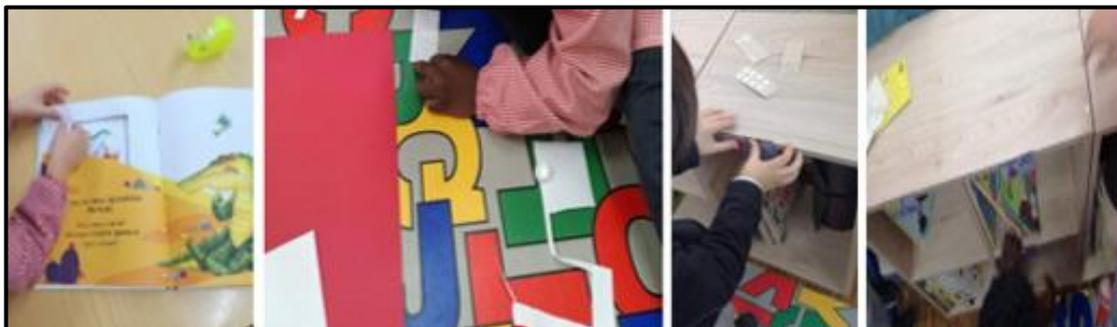
No período da tarde, já na sala de atividades, em grande grupo, as crianças dialogaram sobre a experiência da visita à biblioteca, lembrando o que fizeram, o que viram, o que ouviram e ainda o que mais gostaram. Todo esse momento foi registado numa grande folha branca onde, à medida que as ideias eram partilhadas, um elemento da díade escrevia e a criança ilustrava, para que todas pudessem identificar o que estava representado. No final, foi proposto que cada uma representasse, através do desenho, o que mais gostou ou lhe marcou na visita. A ideia foi muito bem aceite por todas as crianças que sugeriram, ainda, afixar a folha que construíram em grande grupo, bem como os seus desenhos, no mural em frente à sala, para que os outros amigos da escola pudessem ver como foi a sua visita e o que observaram na biblioteca (Fase IV). Esta divulgação que partiu do grupo demonstra que a visita foi significativa, uma vez que sentiram vontade de a partilhar, com as outras crianças e os restantes elementos da comunidade educativa.

No momento de partilha e explicação das suas produções, uma das crianças afirmou que tinha visto livros, prateleiras, computadores, mesas e jornais, sendo que um elemento da

díade voltou a apresentar a teia do projeto inicialmente construída, para que o grupo pudesse confrontar as suas ideias prévias, com tudo o que tinham investigado no computador e observado na visita à Biblioteca Municipal.

A reformulação da área contou com uma nova estante de madeira, maior, com mais espaço para colocar os livros, mais segura e adaptada à faixa etária do grupo de crianças da sala. O processo de montagem da mesma, realizado pela díade, suscitou curiosidade a alguns elementos do grupo que se juntaram para observar a construção, havendo uma criança que quis mesmo ajudar a montar a estante. A participação da criança na montagem foi feita em segurança, sempre em vigilância e em colaboração com a díade.

Com a nova estante montada, foi decidido em grande grupo o local destinado à biblioteca no espaço da sala, sendo que se elegeu um dos cantos da mesma, que incluía o quadro de ardósia e uma zona para as construções de legos. Após esta decisão uma das crianças referiu: “Agora faltam as almofadas, como tinha na outra biblioteca”. Partindo da afirmação da criança B, alguns elementos do grupo foram buscar duas almofadas que se encontravam na sala de atividades, bem como dois peluches, para colocarem na “nova biblioteca” (expressão utilizada por uma das crianças). Em seguida, surgiu a necessidade de passar os livros que se encontravam na antiga estante para a nova e acrescentar os novos livros, oferecidos à sala, pela educadora e pela díade (Figura 6).



*Figura 6 - Organização dos livros na nova estante da biblioteca.*

As crianças começaram por contar o total de livros que já possuíam, para ver se não faltava nenhum, e aproveitaram para observar se algum deles se encontrava danificado e necessitava de ser reparado. Depois de acrescentarem os novos livros, começaram por eleger o espaço da estante em função da categoria de livros. A seleção, escolhida pelo grupo, seguiu os critérios de preferência e frequência de leitura, ou seja, no primeiro quadrado ficaram os

livros de histórias tradicionais, que eram os mais lidos em sala, no segundo as histórias sobre animais e assim sucessivamente, até estarem todas as prateleiras da estante ocupadas.

Ao longo das semanas, o par pedagógico e a educadora cooperante foram acrescentando objetos/jogos novos no espaço da biblioteca, sem os explicar às crianças, para que fosse possível o efeito surpresa e a sua livre exploração. De referir que alguns destes objetos/jogos já eram do conhecimento de alguns elementos do grupo, por no ano transato os terem explorado. Foi notório o contraste entre o entusiasmo das crianças que já tinha frequentado a sala no ano anterior com a curiosidade das crianças que os estavam a ver pela primeira vez. Os elementos surpresa e o envolvimento de todo o grupo nas diferentes fases do projeto levou a que a criação da nova área da biblioteca se tornasse num espaço mais acolhedor e do interesse de todos (Figura 7).



*Figura 7 - Área da Biblioteca antes e depois do início do projeto.*

Tal como referido no capítulo anterior, a maior parte das crianças apresentava dificuldades na memorização e no reconto de histórias ou de episódios acabados de ouvir. Partindo desta necessidade, uma das primeiras atividades realizadas na nova área da biblioteca intitulou-se “A minha varinha mágica” e partiu do interesse demonstrado por todos os elementos do grupo em ter uma varinha mágica que realizasse os seus desejos. A atividade dividiu-se em dois momentos distintos e iniciou-se com leitura e exploração da obra *Mimi e Rogério: E a varinha mágica* de Valerie Thomas e Korky Paul. Depois de solicitado às crianças que, em grande grupo, recontassem a história acabada de ouvir, foi-lhes questionado acerca do seu interesse em ter uma varinha mágica, como gostariam que ela fosse e qual o desejo que sonhavam ver realizado. Depois de partilhadas algumas ideias de alguns elementos do grupo, todos foram convidados a desenhar a sua varinha no papel para posteriormente a construírem, a partir de diferentes materiais recicláveis e não recicláveis. Como esta atividade

foi desenvolvida perto da época natalícia, muitos dos desejos estiveram associados ao Pai Natal e aos brinquedos que gostariam de receber.

O momento pedagógico da construção das varinhas iniciou-se com um diálogo, em grande grupo, sobre o que tinham realizado no dia anterior e, ainda, com o reconhecimento, por parte de cada criança, dos desenhos das suas varinhas. As crianças mais velhas identificaram logo as suas produções, enquanto as mais novas, principalmente as de três anos, apresentaram alguma dificuldade.

Para que fosse possível um acompanhamento mais individualizado, de modo a permitir à estagiária uma atenção mais cuidadosa do processo utilizado por cada criança durante o momento de produção da sua varinha, a atividade decorreu em pequenos grupos (cinco crianças). Enquanto estas se juntavam à volta da mesa grande, as restantes exploravam as restantes áreas pedagógicas da sala e à medida que uma terminava a proposta, trocava com outra que estava numa das áreas pedagógicas da sala. O envolvimento do grupo nesta atividade foi notório, não só nos momentos de construção, mas também e principalmente, no momento de exposição e partilha das suas produções (Figura 8).



*Figura 8 - Momento de construção das varinhas mágicas.*

A especificidade que cada varinha mágica apresentava retratava, de uma forma única, a individualidade de cada criança.

Assim, de uma forma lúdica, foi possível promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas, a exploração de diferentes elementos expressivos da comunicação visual e, ainda, o manuseamento de diferentes materiais de uso utilitário e recicláveis (Lopes da Silva et al., 2016).

Todo o projeto foi desenvolvido sob a égide da perspetiva construtivista onde, de forma articulada e coerente, em todas as etapas, foi possível abordar diferentes áreas do saber.

O diálogo, os debates e todas as conversas estabelecidas ao longo das diferentes fases, promoveram a partilha de diferentes ideias e consequente desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, como pelo desenvolvimento de atitudes críticas e interventivas em relação ao mundo que as rodeia. Através dos momentos vivenciados foi possível proceder à contagem dos livros, à catalogação, e, ainda, investigar e responder às curiosidades que foram partilhadas pelas crianças. Destaca-se o enfoque no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, enquanto se procedeu à identificação de quantidades, seriação e catalogação, bem como através de diferentes formas de representação e resolução de problemas. Sublinhe-se que, através da leitura e exploração de contos, foi possível promover o desenvolvimento da linguagem oral, incentivando a criança a partilhar as suas opiniões, a relatar acontecimentos ou histórias, promovendo, desta forma, a progressão na clareza do seu discurso, bem como na sequência temporal dos acontecimentos (*idem*).

Depois de todo o processo de construção e reformulação da área lúdica da biblioteca, o grupo continuou a elencar aspetos que gostariam de acrescentar e ver presentes neste espaço, tais como, cartões de leitores, para colocarem sempre que estivessem a explorar a área e, ainda um fantocheiro, para poderem manipular os seus fantoches e criar histórias.

A ideia de criação dos cartões de leitores foi sugerida por uma das crianças, que recordou que a contadora de histórias tinha mencionado a necessidade de possuírem este cartão sempre que quisessem requisitar um livro. A partir dessa lembrança construíram-se os cartões de leitores das crianças da sala 3 (Figura 9).



Figura 9 - Cantinho dos cartões de leitor.

Deste modo, sempre que se encontram no espaço da biblioteca, pegam no seu cartão de leitor e colocam-no no quadro correspondente. Os cartões foram elaborados num modelo, já conhecido pelas crianças, igual aos cartões que usam para colocar no quadro das tarefas. Na senda deste processo, foi discutido em grande grupo a necessidade de definir o número

de crianças que poderiam estar naquela área ao mesmo tempo, chegando-se, unanimemente, à conclusão de que quatro crianças seria o número máximo.

Visto o projeto tratar-se da reformulação de uma nova área da sala de atividades e diariamente surgirem ideias para o personalizar (evidenciando o envolvimento das crianças no projeto) este continua em marcha e a sofrer alterações, provenientes dos principais usufrutos do espaço: as crianças da sala.

Tal como caracterizado no capítulo II, o espaço exterior da instituição é reduzido e constituído, maioritariamente, por cimento. O espaço verde é escasso e a sua exploração não é permitida às crianças. Apesar disso, é um espaço privilegiado pela educadora e muito apreciado pelo grupo, pelo que a necessidade de o dinamizar e de conferir intencionalidade educativa às vivências neste espaço foi algo que a díade teve em consideração ao longo do trajeto de aprendizagem vivenciado.

Partindo da importância que este espaço apresenta para o desenvolvimento integral da criança e, considerando que é partilhado pelos grupos das outras salas da educação pré-escolar e do 1º CEB, o projeto a seguir descrito emergiu na senda de uma dinamização colaborativa (díade e restantes salas da EPE). Contudo, tal não foi possível, devido às limitações impostas pela situação pandémica atual (regras de segurança e higiene impostas pela direção da escola e do agrupamento, em resposta às ordens do SNS). Assim sendo, o projeto foi sofrendo várias alterações ao longo do tempo e acabou por ser desenvolvido apenas pelas crianças da sala 3, em colaboração com a tríade educativa (educadoras estagiárias e educadora cooperante).

O projeto consistiu na criação de um baú, com diferentes jogos, maioritariamente tradicionais, para que as crianças, durante o período de exploração do espaço exterior, os pudessem manusear. O seu desenvolvimento partiu do crescente interesse e curiosidade que a maioria das crianças do grupo foi apresentando pelos jogos desenhados no chão do recinto (“Jogo da Macaca”, “Jogo da Glória”, “Salto em comprimento”), bem como pelas atividades desenvolvidas em algumas sessões de expressão motora (saltar à corda; saltar por cima de obstáculos; deslocação em cima de apoios e apanhada).



A fase de pesquisa ocorreu ao longo de algumas semanas e não foi concluída devido à interrupção natalícia e devido ao aumento de casos provenientes do vírus *Covid-19*, que afetou a maioria das crianças do grupo, bem como a educadora e um dos elementos do par pedagógico. Apesar de não ter sido possível a concretização do projeto na sua totalidade, ficou o compromisso de ser continuado pela educadora e pelo grupo de crianças, já tendo sido recolhidos alguns brinquedos e materiais para poderem colocar no seu baú, nomeadamente, cordas para saltar, giz para desenhar no chão, alguns jogos, e ainda, um peão.

Em todos os momentos e experiências desenvolvidas ao longo da PES, a avaliação das atividades e projetos esteve sempre presente, numa perspetiva formativa, onde se privilegiou “a avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Neste processo de avaliação formativa, tanto a díade, como a educadora cooperante, incentivavam e desafiavam, diariamente, as crianças a partilharem o que já sabiam, o que tinham aprendido de novo, o que ainda queriam saber e como o poderiam descobrir. Aliada a esta partilha diária, a organização dos dossiês, desenvolvida de forma individual e todas as quintas-feiras, permitiu que a criança relembresse todas as atividades que desenvolvera ao longo da semana e comparasse com trabalhos anteriores, observando a sua evolução e melhoria contínua. Em todos os momentos pedagógicos e atividades dinamizadas, a criança surgiu como protagonista do processo de aprendizagem. É de salientar ainda que durante o período da PES foi notório o desenvolvimento do grupo. Este foi observado através de atitudes e posições que as crianças foram tomando à medida que iam desenvolvendo o seu projeto e concretizando as suas atividades.

Ao longo de todo o trajeto vivenciado foram muitos os períodos de reflexão, antes, durante, e pós ação com o objetivo de analisar e adequar práticas futuras. O confronto entre as vivências pedagógicas contextualizadas, os interesses, as necessidades conjuntas e individuais, balizadas pelas orientações das OCEPE e pelas convicções pedagógicas da Mestranda, foram uma constante ao longo de todos os meses.

### 3.1. A VIAGEM PELO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo retrata as ações desempenhadas no decorrer da PES no 1º CEB, bem como a consequente análise reflexiva de todo o processo formativo. Todas as atividades desenvolvidas, à semelhança da EPE, partiram dos interesses, capacidades e necessidades dos alunos pertencentes ao contexto descrito no capítulo anterior e tiveram em conta as metodologias ativas e o desenvolvimento do currículo espelhado no primeiro capítulo. Dada a impossibilidade de serem relatadas todas as ações pedagógicas desenvolvidas, será dado principal destaque ao projeto promovido e a três momentos das atividades, nele incluídas.

Numa sociedade em constante evolução e mudança, onde diariamente se é confrontado com um “crescimento exponencial de informação a uma escala global” (Oliveira-Martins, 2017, p.7) a escola, enquanto ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e ferramentas essenciais à prática de uma vida em sociedade, deve reconfigurar-se de modo a garantir, da melhor forma possível, situações de aprendizagem contextualizadas que reflitam o quotidiano dos alunos e fomentem as competências (capacidades, conhecimentos, atitudes e valores) necessárias à formação de cidadãos autónomos e responsáveis. Uma vez que a inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos, implicando, assim, o envolvimento dos diferenciados agentes do processo educativo (Pereira et al., 2018), ao longo da PES foram diversificadas as interações e colaborações entre todos os intervenientes do contexto escolar.

A prática educativa foi promovida, ao longo de todos os meses, segundo um ambiente de articulação e mobilização de saberes. Pautou-se pela participação ativa de todos os alunos e, ainda, pela fomentação do trabalho colaborativo e cooperativo em sala de aula. Assim, o projeto desenvolvido com a turma, bem como todas as intervenções pedagógicas, ocorreram de forma gradual e contextualizados e tiveram por base metodologias ativas que valorizaram a criança e a colocaram no centro do processo de construção do seu próprio conhecimento.

A metodologia por trabalho de projeto, a abordagem *STEAM*, a abordagem *Made to them by them* e a metodologia baseada na simulação, potenciadoras e promotoras de uma aprendizagem construtivista, baseada na resolução de problemas do quotidiano através da participação colaborativa de todos os participantes (Batista & Cunha, 2021) (cf. Capítulo I), foram as principais metodologias exploradas ao longo de todos os momentos e intervenções

pedagógicas. A utilização de recursos digitais e recursos analógicos foram também uma constante, uma vez que a sua exploração conjunta é uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem, não só pelas potencialidades que lhes são reconhecidos, mas também por agirem como impulsionadores de motivação, crucial à construção de conhecimento.

Reforçando-se a importância que os momentos de observação das situações educativas apresentam, as primeiras semanas de observação e colaboração no contexto foram fulcrais, na medida em que possibilitaram, tal como afirma Estrela (1984) “situar-se criticamente face aos modelos existentes” e “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la” (p.58). Toda essa observação permitiu conhecer e compreender os interesses da turma em geral e, em particular, os principais momentos da sua rotina diária e as principais dificuldades e necessidades do grupo (cf. Capítulo II). Toda a informação registada, proveniente dos sistemáticos momentos de observação, assumiu-se essencial nos momentos de planificação e delineação da prática, nos momentos de ação e, ainda, nos momentos de reflexão, antes, durante e pós ação.

Através de as duas primeiras semanas de observação e colaboração no ambiente educativo, tal como descrito no capítulo II, foi possível compreender que a turma apresentava fragilidades na identificação e autorregulação de emoções e na aceitação do outro na sua diversidade de pensar/sentir (empatia), o que conseqüentemente afetava e dificultava o trabalho em grupo. Seguindo esta linha de pensamento e de modo a tentar colmatar essa mesma necessidade de aprenderem a trabalhar em equipa e a respeitar as diferentes ideias, opiniões e ritmos de aprendizagem do outro, um dos primeiros momentos pedagógicos dinamizados pelo par pedagógico com os alunos da sala consistiu na visualização de um vídeo motivacional sobre a importância e como se deve trabalhar em equipa e posterior debate sobre o papel que cada um tem quando se trabalha em conjunto. Após a partilha de todas as ideias, a pares, os alunos escreveram um pequeno texto sobre a importância do trabalho de equipa e do papel que cada um desempenha e posteriormente apresentaram-no à turma. Para a apresentação das diferentes produções, cada par tinha total liberdade, a única regra imposta era a participação dos dois elementos. É de salientar que a maioria dos pares optou por encenar o seu texto, o que tornou o momento mais dinâmico e lúdico. Foi perceptível, através de diálogos posteriores na sala de aula e no espaço exterior, que as crianças conseguiram compreender na totalidade a principal mensagem passada no vídeo, percebendo

que cada colega tem direito à sua própria opinião e que todos são importantes e precisos na turma, pois é nas diferenças e especificidades de cada um que está a riqueza do mundo.

A valorização da criança e a escuta das suas opiniões, interesses e necessidades, tal como referido anteriormente, foi uma constante ao longo de todo o período da PES. Assim, e tendo em conta a vontade daqueles que são os principais agentes no processo de construção do seu próprio conhecimento, o projeto e as atividades desenvolvidas com a turma partiram do interesse que todos os alunos tinham em continuar a explorar o tema iniciado no 1º semestre. Perguntas e afirmações como : F.: “Com vocês vamos continuar a trabalhar com o CaMt’arte”; B.: “Podemos continuar a trabalhar nos grupos em que estávamos?”; D.: “Nós queríamos continuar a explorar Matosinhos e trabalhar nos computadores.”; J.: “Ainda há muita coisa sobre Matosinhos que não vimos.”; C.: “É que nós gostamos muito de trabalhar com os computadores e com os nossos grupos”, foram alguns dos comentários que a turma foi tecendo à diáde, ao longo das primeiras semanas no contexto.

Tendo em consideração a importância que a aprendizagem contextualizada apresenta na atribuição de sentido às atividades desenvolvidas, ao longo de todas as intervenções pedagógicas, foi privilegiada e continuada uma aprendizagem pela simulação. Através da correspondência simulada de emails, entre a turma e um guia do Departamento da Cultura de Matosinhos, foram diariamente lançados aos alunos desafios, baseados em problemas reais, que pretendiam a mobilização, de diferentes áreas do saber, para a resolução completa dos mesmos. Esses mesmos emails eram dirigidos à empresa que a turma tinha criado, ainda no semestre passado.

Tal como referido no capítulo I, a sociedade atravessa uma era de mudança, pelo que se torna essencial, promover nas escolas, atividades que ensinem as crianças a pensar, a planear, a investigar e a analisar, por si próprias, promovendo o seu sentido crítico e indagador, crucial a agirem de forma ativa e consciente, perante as adversidades do mundo. Assim, a educação para o empreendedorismo afigura-se vantajosa para promover essas mesmas competências essenciais, uma vez que se baseia no desenvolvimento e incentivo de competências gerais, como a iniciativa, a responsabilidade, a curiosidade, a autonomia, a criatividade e, principalmente, a coragem para assumir riscos e tomar decisões ativas e ponderadas (Comissão Europeia, 2006).

Identificado o tema principal do projeto que partiu da curiosidade e interesse da turma, viabilizando, assim, o seu desenvolvimento, foi construído, inicialmente e em grande grupo,

um mapa conceitual, de modo a compreender quais os conhecimentos prévios que a turma tinha relativamente à cidade de Matosinhos e ao seu património, bem como perceber o que ainda gostariam de explorar, como e quando o poderiam fazer e quais as dúvidas que ainda se mantinham em relação ao tema. Para isso, foi utilizada a aplicação online e interativa *bubbls.us*, que já era do conhecimento da turma, o que facilitou a sua utilização e motivou todos os alunos. Através da criação do mapa conceitual inicial, foi possível observar que houve um interesse geral em continuar a explorar a cidade Matosinhense, mais concretamente a sua gastronomia e comércio típico. Este momento de partilha e discussão foi ao encontro das duas primeiras fases da MTP, nomeadamente: Definição do Problema e Planificação e desenvolvimento do trabalho. Todo o projeto foi desenvolvido segundo as linhas orientadoras desta metodologia, por esta tratar de problemas reais, explorar diferentes áreas do saber e, ainda, mobilizar um conjunto de competências, atitudes e valores, promotoras de um desenvolvimento holístico e integrado (Castro & Ricardo, 2001).

A terceira fase do projeto, que segundo a metodologia adotada intitula-se “Execução”, incluiu a maioria das atividades desenvolvidas na PES, pensadas e planeadas de modo a articular o projeto com os conteúdos abordados em sala e em anos anteriores, ressaltando a importância da articulação curricular na educação.

Todas as intervenções pedagógicas foram iniciadas com um breve momento de relaxamento com o principal intuito de acalmar a mente e aumentar o foco dos alunos para as atividades a serem realizadas no momento posterior. Para isso, foi dada primazia à visualização de vídeos integrantes do Projeto *Spotlighters* que tem como principal objetivo alertar educadores e professores sobre os malefícios que o *stress* provoca em crianças e jovens e providenciar-lhes competências para reduzir a emergência dessas potenciais complicações.

Todo o processo desenvolvido, tal como mencionado anteriormente, sustentou-se em metodologias ativas baseadas na simulação para a resolução de problemas, de forma colaborativa (cf. Capítulo I). Ao possibilitar uma aprendizagem que “engloba estratégias de comunicação e relação humana”, privilegiando o trabalho de equipa e proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, que vão desde questões éticas até à gerência de conflitos” (Ferreira et al., 2015, p.36), as crianças compreendem os conteúdos

curriculares através dos problemas reais, concretizando esses mesmos conceitos e atribuindo significado ao processo de construção de aprendizagem.

Deste modo, a leitura inicial de um email simulado pelo Departamento fictício da Cultura de Matosinhos, em voz alta, por parte de um aluno da turma, a desafiar o grupo a dar resposta aos problemas diários, foi também uma ação constante em todas as atividades desenvolvidas, uma vez que o mesmo servia de mote ao momento dinamizado. Neste email, o representante fictício do departamento que se dirigia ao grupo e os acompanhava em todas as atividades assumia-se como guia turístico da cidade e apresentava-se como Gustavo.

Ao longo de todo o projeto, a turma simulou uma equipa que ajudava esse mesmo Departamento fictício a mostrar e promover a cidade Matosinhense a um grupo de turistas recentemente chegados. Tais ações foram fomentando não só o espírito crítico, criativo e de iniciativa, transpondo as suas ideias em atos concretos e ações empreendedoras, como também permitiram, através de experiências e problemas reais, apoiar o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o relacionamento interpessoal, intercultural e, ainda, a cidadania ativa e a inclusão (Comissão Europeia, 2006; Oliveira-Martins et al., 2017).

Nas várias atividades foi dado principal destaque à gastronomia e ao comércio, característicos da região. O envolvimento das famílias foi também uma preocupação por parte da diáde, sendo que para além da visita de uma das encarregadas de educação à escola, para contar e partilhar um pouco da sua experiência em relação à venda de peixe no mercado e ao uso de pregões tradicionais, também, através de desafios para casa, os familiares puderam ter contacto e envolvimento com o projeto.

No presente relatório serão descritas e analisadas algumas das atividades dinamizadas, na primeira, quarta e quinta semana do roteiro de atividades . Apenas a primeira semana será descrita no seu todo, uma vez que deu origem ao nome do projeto, desenvolvido ao longo de toda a PES.

A semana de atividades, denominada de “Quais os caminhos a percorrer?”, surgiu do planeamento de uma visita ao Museu da Memória de Matosinhos (MUMMA), integrado na rede de museus de Matosinhos que pretende, através da cooperação entre as diferentes instituições que albergam museus no território Matosinhense, dar a conhecer o passado e o presente da cidade e incentivar a aplicação de corretas práticas museológicas e museográficas.

Iniciou-se com a visualização de um pequeno vídeo de relaxamento denominado de “Respiração Quadrada” e seguiu com a leitura em voz alta, por parte de um dos alunos da turma, do email remetido pelo Departamento fictício da Cultura de Matosinhos. Nesse mesmo email, a personagem Gustavo desafia a turma a ajudá-lo a levar um grupo de turistas até ao MUMMA, partindo da escola onde se encontram, EB1/JI Augusto Gomes. Para isso, anexado ao email, encontrava-se uma malha, adaptada do mapa da cidade, com o nome das ruas pela que os turistas teriam de passar e as principais condições impostas. Compreendido o desafio, foi lançada a questão orientadora: “Conseguem ajudar o Gustavo a guiar os turistas, segundo as condições impostas no email?”; “Então, quais são os caminhos possíveis?”. Todas estas questões orientadoras e desafiadoras pretendiam fomentar o desenvolvimento do seu pensamento e a estruturação do seu raciocínio, seguindo as diferentes fases, características do pensamento computacional (Ministério da Educação, 2021).

De forma a todos perceberem a malha projetada, uma vez que para muitos era a primeira vez que se confrontavam com uma, foi realizado, inicialmente em grande grupo, um pequeno momento de exploração e discussão da mesma. Essa mesma exploração inicial foi ao encontro do momento de abstração, correspondente à primeira fase do pensamento computacional (cf. Capítulo I). Criou-se a oportunidade de os alunos representarem o problema de forma simplificada, focando-se na informação mais importante. Concentraram, assim, a sua atenção no trajeto que tinham de cumprir e nas ruas em que era obrigatório os turistas passarem.

Após a exploração, de forma voluntária, um dos alunos dirigiu-se ao quadro e seguindo a indicação descrita no email e relembrando alguns dos conceitos explorados em anos anteriores sobre “Direções perpendiculares e quartos de volta”, “Direções horizontais e verticais” e “Coordenadas em grelhas quadriculadas” (Damião et al., 2013), traçou um dos possíveis caminhos, iniciando por indicar as coordenadas do ponto de partida e do ponto de chegada. Assim, através da decomposição, estruturou a resolução do problema, por etapas de menor complexidade, para que fosse mais fácil a sua resolução.

Posteriormente, depois de representar no quadro todas as coordenadas que definiam o caminho, por ele desenhado, foi questionado à turma se existia uma outra alternativa de representar o caminho representado, para além das coordenadas. Uma das crianças

imediatamente afirmou que também se poderiam utilizar setas e dirigiu-se ao quadro para demonstrar o seu pensamento.

Exemplificado o primeiro caminho e reconhecidos os padrões essenciais à resolução do problema, tendo em consideração a importância e as vantagens que o trabalho cooperativo em sala de aula apresenta, a turma, dividida em grupos de quatro elementos cada, continuou a dar resposta ao desafio colocado e a encontrar todos os caminhos possíveis que os turistas poderiam fazer, seguindo as indicações dadas pelo guia. Para isso, desenvolveram um procedimento que, passo a passo, lhes permitiu chegar à resolução final da questão (Ministério da Educação, 2021). Para que todos os seus raciocínios e representações matemáticas pudessem ser registadas e, posteriormente, apresentadas oralmente ou por escrito, foi disponibilizado a cada aluno uma folha de papel que apresentava o desenho da malha, as indicações a serem respeitadas e um espaço destinado às diferentes representações dos trajetos.

Após várias discussões e partilhas de ideias entre os diferentes elementos de cada grupo e entre os diferentes grupos e, ainda, após várias tentativas erradas, a turma chegou à conclusão que só existia um caminho possível de ser realizado, respeitando todos os pontos das indicações. É de reforçar que durante o tempo de resolução do desafio, várias crianças colocaram-se de pé e deslocaram-se pela sala, colocando-se no papel dos turistas e realizando os diferentes trajetos e “quartos de volta necessários”. Todo este processo até chegar à conclusão final foi muito importante, porque através de diferentes raciocínios e formas de pensar, as crianças foram partilhando as suas ideias, trabalhando em conjunto. Para verificar se o caminho encontrado era definitivamente o único e, assim, completar a última fase do pensamento computacional, que remete para a depuração, ou seja, para a procura e correção de erros, testagem, refinação e otimização da resolução dada (Ministério da Educação, 2021), projetou-se a aplicação *Scratch* e introduziu-se as coordenadas previamente partilhadas, de modo a ser gerado um código que permitiu a visualização da realização do caminho, por parte da personagem Gustavo. Apesar de a turma, num momento posterior à atividade dinamizada, já ter trabalhado com a aplicação, uma vez que surgiam ainda dúvidas basilares sobre o manuseamento da mesma, a díade optou por voltar a explicar passo a passo o seu funcionamento.

Num segundo momento da aula, de forma a pôr em prática os conhecimentos construídos, foi lançado a cada grupo o desafio de indicarem o caminho inverso, ou seja, o caminho mais curto possível de volta para a escola, sabendo que os turistas não podiam subir, nem virar à direita e que tinham de passar pela rua 1º de Maio, para descansarem e relaxarem. Para que fosse possível o registo dos diferentes raciocínios e representações matemáticas estabelecidas, à semelhança do primeiro desafio, foi também entregue, a cada elemento de cada grupo, uma folha de papel que apresentava o desenho da malha, as indicações a serem respeitadas e um espaço destinado às diferentes representações dos trajetos.

Com o objetivo final de identificarem o caminho mais curto, os grupos perceberam que, primeiramente, teriam de encontrar e identificar todos os caminhos possíveis. Todas essas conclusões surgiram da promoção de vários momentos de partilha dos diferentes raciocínios e formas de pensar de cada criança. Compreendendo que teriam de utilizar os mesmos padrões da resolução do desafio anterior na resolução do novo problema, a turma começou por identificar através de coordenadas e setas, o caminho mais curto possível. Posteriormente, seguiram para a verificação do mesmo, na aplicação *Scratch*. Cada grupo, de forma autónoma, programou e deu as indicações necessárias ao programa para gerar o código que fez com o que a personagem se realiza o trajeto descrito (Figura 11).

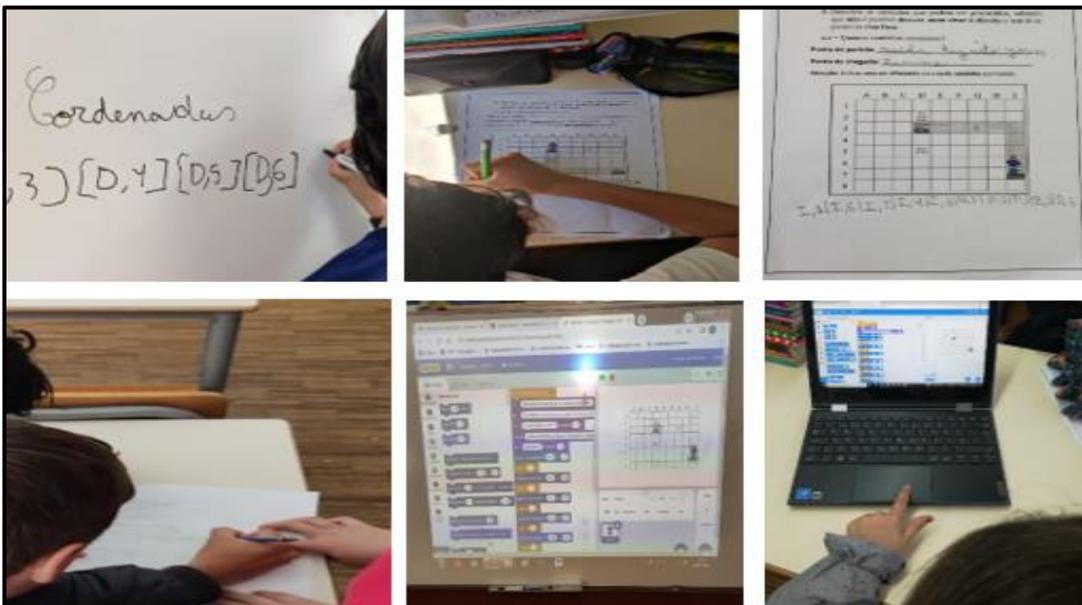


Figura 11 - Resumo dos diferentes momentos da atividade dinamizada, organizados segundo a ordem da sua execução.

Através da articulação entre o Património Cultural (costumes, tradições, símbolos, efemérides) e os itinerários (Estudo do Meio), foi possível desenvolver o Pensamento Computacional das crianças, promovendo diferentes formas de resolução de um mesmo problema, explorar diferentes raciocínios e representações matemáticas, estabelecendo conexões e associações com a realidade e ainda promover a orientação espacial, descrevendo posições recorrendo à identificação de coordenadas (Matemática) (Ministério da Educação, 2021). Através destes momentos de resposta aos desafios lançados, foi promovido o pensamento crítico, reflexivo e criativo e, ainda, a capacidade de comunicação e o trabalho cooperativo e colaborativo.

De forma a dar a conhecer e a partilhar todo o trabalho desenvolvido e valorizando as iniciativas e ideias da turma, ainda durante a dinamização da presente atividade, foi proposto, num momento final, a criação de um *storytelling* que narrasse a história dos turistas e o trajeto por eles realizado até ao Museu. Elegeu-se a utilização deste recurso, uma vez que a turma apresentava bastante curiosidade na exploração de ferramentas digitais (cf. Capítulo II) e este recurso permite a utilização, por parte de todos os alunos, de várias ferramentas de criação e narração de histórias, aliadas ao texto escrito, como imagens, vozes, vídeos, entre outros. Assim, a sua utilização, para além de ir ao encontro dos interesses dos alunos, confere uma maior riqueza à história e vai ao encontro de uma das metodologias ativas mobilizadas no contexto “Made to them by them” (cf. Capítulo I). Assim, lembrando alguns conteúdos da área do Português e fomentando a leitura e a escrita de textos, foi lançada a principal questão orientadora: “O que é preciso para criar uma história?”. A partir da mesma, dinamizou-se um pequeno momento de discussão, em que, de forma democrática, se optou pela criação de uma revista digital intitulada de “À Descoberta de Matosinhos.”, que descreveu, através de diferentes capítulos, todo o projeto desenvolvido.

No que concerne a atividade “Apregoar é que está a dar!”, incluída na semana “Olha a sardinha! Fresquinha e baratinha!”, através da visualização de um vídeo sobre pregões tradicionais portugueses e da análise e adaptação do poema *Leilão de jardim*, de Cecília Meireles, os alunos, a pares, criaram os seus próprios pregões para a venda de alguns produtos, por eles selecionados. Esta dinâmica, para além de exploração e desenvolvimento de competências, ao nível do português, objetivava, ainda, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através do reconhecimento e contacto, com atividades económicas de venda de

produtos característicos do seu país e da sua cidade, e, ainda, o desenvolvimento do seu espírito de iniciativa e espírito empresarial, que correspondem, segundo a Comissão Europeia (2006), “à capacidade de os indivíduos passarem das ideias aos atos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como, a capacidade de planejar e gerir projetos para alcançar objetivos” (p.19).

Partindo da atividade e dos momentos pedagógicos dinamizados na semana anterior acerca da pesca da sardinha e do trajeto que o peixe faz depois de pescado e até chegar aos mercados ou às empresas de embalamento, ao observar-se o interesse da turma pela respetiva temática, o par pedagógico projetou um vídeo relacionado com o momento da venda desse mesmo peixe nos mercados e os pregões que os vendedores usam para atrair clientes para as suas bancas. A projeção teve como principal objetivo explorar a atividade económica do comércio e dar a conhecer a ação de apregoar, que tanto caracteriza a venda dos produtos nos mercados populares portugueses. Durante a visualização do vídeo, a criança D partilhou com a turma que a sua mãe também vendera peixe no mercado da cidade e na rua e que se recordava de, quando era mais novo, a ouvir proferir alguns dos pregões mencionados no vídeo. Todos os alunos ficaram entusiasmados e demonstraram interesse na partilha do colega, pedindo até para contar, de forma mais pormenorizada, as suas experiências vivenciadas no mercado. Perante o contagioso entusiasmo da turma, a diáde, refletindo sobre a importância que o envolvimento parental apresenta no processo de aprendizagem da criança, uma vez que representam seu contexto relacional mais próximo e significativo (Mata & Pedro, 2021), convidou a mãe do aluno D. a dirigir-se à escola para partilhar a sua experiência.

Após um levantamento e uma partilha de ideias, que se proporcionou após a visualização e a exploração do vídeo, sobre o que os alunos sabiam acerca de apregoar e se já alguma vez tinham ouvido alguém proferir algum pregão, elaborou-se, no quadro, um esquema-síntese sobre alguns dos produtos normalmente vendidos “ao som de pregões”. Bolas de Berlim, batatas fritas, peixe e castanhas foram os principais produtos lembrados e registados pelos alunos.

Prosseguindo a exploração da temática e em contínua articulação com a área curricular do Português, colocou-se a questão orientadora “Será que só se podem apregoar produtos?” e analisou-se e explorou-se o poema *Leilão de jardim*, de Cecília Meireles. O momento

dinamizado iniciou-se com a entrega do poema sem o título e em formato de papel. A primeira leitura foi realizada em voz alta e de forma expressiva, por um elemento da diáde, considerando que a fase de leitura propriamente dita, que deve ser destinada à orientação “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101), requer uma primeira leitura realizada pelo professor, já que a leitura efetuada por este funciona como um modelo para os alunos. No que concerne à releitura, esta ocorreu de forma individual e silenciosa (Sim-Sim, 2007), para que os alunos pudessem treinar a sua leitura e apropriar-se do poema.

Após a leitura, em voz alta, por parte de todos os alunos e a exploração oral do poema, em grande grupo, foi-lhes solicitado que, individualmente, propusessem um título para o mesmo e justificassem, oralmente, as suas escolhas. Desta forma, os alunos, partindo da compreensão literal e inferencial do poema, elencaram um título que resumia as ideias-chave do texto em análise.

Este momento permitiu não só observar a capacidade de síntese da turma e a capacidade de identificação das ideias-chave, percebendo se os alunos tinham ou não compreendido o poema lido, bem como promover a sua capacidade de argumentação. Note-se que alguns alunos, no sentido de justificar a sua opção, releeram versos do poema, evidenciando que esta atividade foi realizada sobre o texto e partindo do texto.

O último momento dinamizado, descrito no presente capítulo, intitula-se “Regresso a casa” e apresenta-se como uma das últimas atividades desenvolvidas. O mesmo seguiu o fio condutor de todo o projeto e consistiu no regresso dos turistas que tinham estado a visitar a cidade aos seus países de origem. O lançamento do desafio foi colocado de uma forma diferente da habitual, com a entrada na sala de uma das auxiliares da instituição, para a entrega de um envelope que chegara à escola, destinado à turma. A inquietação e a curiosidade dos alunos fizeram-se logo sentir, pelo que o aluno R.C prontamente se voluntariou a abrir o envelope e a ler o que estava lá escrito. No momento de abertura, o R.C observou um conjunto de sete envelopes cinzentos muito enigmáticos e uma folha de papel antiga com uma mensagem. Imediatamente, procedeu à sua leitura em voz alta. A mensagem, escrita de forma diferente, pela personagem habitual Gustavo, desafiava a turma, a ajudá-lo, pela última vez, com o grupo de turistas. Desta vez, pedia-lhes ajuda para identificar o país ao qual a encomenda de cada turista estava dirigida. Para isso, precisariam de dar resposta aos

três desafios contidos em cada envelope, de forma a descobrirem os três últimos números da nota fiscal eletrônica de cada encomenda e, assim, saberem para que país teria de ser enviada.

Atendendo a que o conceito de nota fiscal eletrônica era novo para a maioria dos alunos e essencial à atividade a ser desenvolvida, a díade procedeu à explicação e exemplificação prévia do conceito, realizando uma analogia entre o mesmo e um cartão de cidadão, explicando que a nota fiscal eletrônica de uma encomenda contém as suas informações principais, inclusive para que país é destinada. Foi-lhes explicado, também, que em todas as notas fiscais eletrônicas das encomendas dos turistas, os seis primeiros dígitos eram iguais e que eram os três últimos, que eles tinham de descobrir, que as diferenciavam.

O entusiasmo do grupo foi tão notório que, já divididos em grupos de trabalho, pediram logo para distribuírem os envelopes e iniciar o desafio. Cada trio ficou encarregue de um envelope e, conseqüentemente, de uma encomenda (Figura 12).

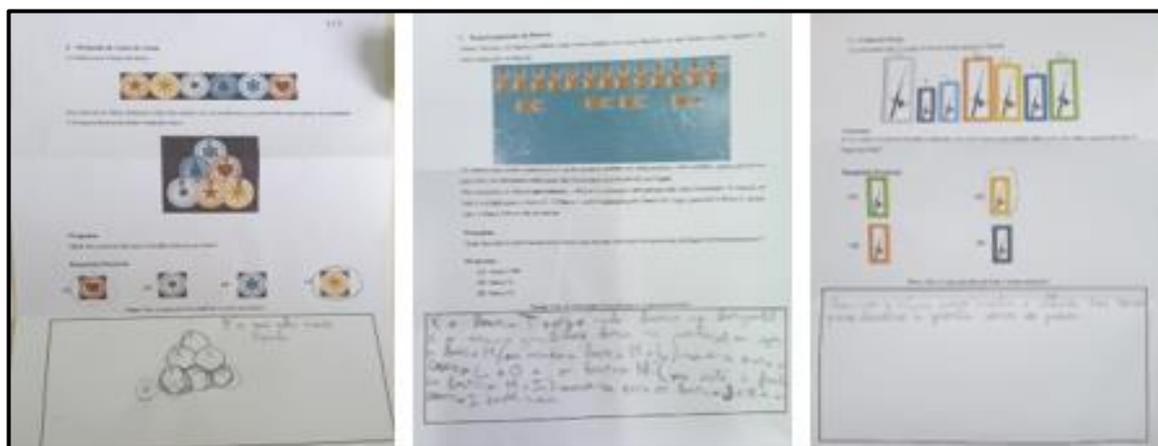


Figura 12 - Resolução, por parte de três alunos a três dos problemas lançados.

Todos os desafios de cada envelope foram retirados do site “Bebras – Castor Informático” e adaptados pela díade ao tema principal do projeto. Estes desafios tinham como principais objetivos introduzir a informática, mobilizar e desenvolver o pensamento computacional, aplicar e adaptar diferentes estratégias de resolução de problemas, em diversos contextos, e, ainda, exprimir ideias matemáticas e explicar raciocínios, através de diferentes formas de representação.

Resolvidos os desafios e descoberta a nota fiscal eletrônica da sua encomenda, cada grupo dirigiu-se ao portátil que se encontrava na sua mesa e abriu o *PowerPoint* que estava guardado no ambiente de trabalho. Ao abrirem este documento, depararam-se com um vídeo da personagem Gustavo a apresentar-se e a desafiá-los a descobrirem um pouco mais sobre

os países aos quais a sua encomenda se dirigia. Para tal, cada grupo começou por identificar qual a bandeira que estava associada à nota fiscal eletrónica da sua encomenda. De seguida, depois de carregarem na bandeira e lerem a mensagem contida no slide correspondente, acederam aos *links* que direcionavam os alunos para uma aplicação interativa online e para dois *sites* com a informação necessária à resolução do desafio, dessa mesma aplicação.

Em todos os desafios propostos pela aplicação, os grupos tinham de completar um texto informativo, através do preenchimento de espaços em branco, acerca da cultura de origem dos turistas europeus e para os quais tinham sido enviadas as suas encomendas.

De forma a finalizar o momento dinamizado e a auxiliar os turistas na receção das encomendas, foi proposto, aos sete grupos da sala, um último desafio. Através da visualização de uma malha do mapa do continente europeu, os alunos tinham de descobrir qual o percurso mais curto que o avião, que levava as encomendas, podia realizar, sabendo que tinha de passar pelos sete países correspondentes às encomendas dos turistas, descolando em Portugal e aterrando em Itália.

Nos mesmos moldes da atividade inicial “Quais os caminhos a percorrer?”, durante a exploração da malha e dos caminhos possíveis, todos os raciocínios dos alunos foram registados, através de diferentes representações matemáticas, numa folha branca, previamente entregue, que apresentava o desenho da malha, as indicações a serem respeitadas e um espaço destinado às diferentes representações dos trajetos.

Depois do tempo estipulado para a resolução da primeira parte do desafio, um elemento de cada grupo dirigiu-se ao quadro e apresentou todos os caminhos, por eles encontrados, selecionando, de entre as descobertas, o mais curto. No fim, após todos terem partilhado as suas respostas e de, em conjunto, se terem discutido as diferentes descobertas, concluiu-se que existia mais do que um trajeto possível, tendo em consideração as condições fornecidas.

A segunda e última parte da dinamização desafiou cada grupo, através das aplicações *online* e interativas *Scratch* e *Bee-bot online*, a criar e verificar um dos caminhos que se assumiu como mais curto (Figura 13).



Figura 13 - Representação de um dos caminhos encontrados, nas aplicações Scratch e Bee-bot online, respetivamente.

Assim, para além de desenvolverem um “procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar o seu problema, de modo a que possa ser implementado em recursos tecnológicos, “sem necessariamente o ser (Algoritmia) (Ministério da educação, 2021, p.16), também conseguiram procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar a resolução encontrada e apresentada (Depuração) (*idem*).

De forma a realizar uma avaliação final do projeto, no último dia no contexto, foi questionado aos alunos: “De todas as atividades realizadas, qual a vossa preferida?” Para isso, foi-lhes pedido que, através de um desenho acompanhado por um pequeno texto, dessem resposta à pergunta e justificassem. Esta forma de recolha de dados insere-se numa técnica de investigação denominada *Photovoice* (Fotovoz), que junta a imagem visual à narrativa. Tal como o próprio nome indica, pretende “dar voz à experiência individual ou coletiva através das fotos” (Santos et al., 2018). Desta forma, torna-se mais fácil a compreensão dos fenómenos ou das experiências, acrescentando ao sentido da audição o da visão, expandindo a consciência sensorial e aumentando o processo reflexivo (Padgett et al., 2013, citado por Santos et al., 2018).

Através das diferentes respostas (Figura 14) foi possível compreender que as atividades que envolviam a exploração e manipulação de recursos digitais, foram as preferidas da maioria dos alunos. De entre os recursos utilizados, as aplicações *Scratch* e *Bee-Bot online*, foram as mais destacadas.



Figura 14 - Exemplo de três respostas, de diferentes alunos, à questão lançada.

Possibilitando a divulgação das ações desenvolvidas e indo ao encontro da quarta e última fase da metodologia de projeto mobilizada e partindo da importância que o uso de histórias combinado com as TIC apresenta no envolvimento de docentes e alunos no processo de ensino e de aprendizagem, ao longo de todo o projeto, foram construídos capítulos que culminaram na revista, referida na primeira atividade descrita. Através de textos híbridos que combinaram a leitura verbal com a visual, de forma a atribuir emoção a elementos técnicos e estáticos (Machado, 2015), foi possível captar uma maior atenção e envolvimento da turma.

Todas as intervenções pedagógicas, dinâmicas e desafios lançados tiveram sempre por base não só a articulação das diferentes áreas curriculares, mas também a articulação entre os conteúdos disciplinares. Pautaram-se pela constante transdisciplinaridade e primaram, em todos os momentos, no desenvolvimento holístico da criança, onde esta foi capaz de construir o seu conhecimento, de forma articulada e contextualizada. A avaliação foi realizada “sobre o contexto, os processos e os resultados do método, sobre a sua prática, sobre o desempenho e a participação de professores e alunos, observando-se, sobretudo, a garantia da aprendizagem do conhecimento em seus aspectos e conceitos essenciais” (Rangel, s.d, p.18).

Ao longo de todo o percurso realizado, através da mobilização de metodologias ativas, a criança foi sempre colocada no epicentro da ação. Visou-se, em todos os momentos o desenvolvimento das características individuais de cada uma, respeitando o seu ritmo, interesses e necessidades. De forma colaborativa, foi possível a criação de um projeto, que mobilizou diferentes áreas do saber e principalmente, permitiu a rutura da ideia de que as crianças só aprendem quando estão sentadas e a fazer fichas, onde de forma repetitiva e mecânica.

## METARREFLEXÃO

Aproximando-se a conclusão deste trajeto que habilita o profissional de perfil duplo na docência na EPE e no 1º CEB, reflete-se, neste subcapítulo, sobre todo o percurso formativo vivenciado ao longo de toda a PES. Numa visão retrospectiva, este foi, sem dúvida, um caminho difícil e desafiante, mas simultaneamente enriquecedor e gratificante. Ao longo destes meses foi possível a aquisição de novas aprendizagens a vários níveis, nomeadamente científico, teórico, legal, didático e pedagógico, essenciais à prática docente futura.

Tomando como referência os objetivos definidos para a Prática Educativa Supervisionada, à luz deste percurso construtivo e reflexivo, julga-se poder afirmar a correspondência, de forma plena, do seu cumprimento, uma vez que todas as conceções foram desenvolvidas, na senda de uma postura reflexiva e investigativa dinâmica, conforme recomendam as etapas cíclicas da metodologia de investigação mobilizada.

Na lógica espiralada que a I-A supõe, dar-se-á conta do percurso da formanda, tomando como inspiração e referência as quatro aprendizagens fundamentais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) que Delors et al. (1996) preconizam e que ao longo da PES se tomaram como pilares do conhecimento.

No que concerne ao “aprender a conhecer”, todas as intervenções e momentos pedagógicos dinamizados foram concebidos tendo sempre em consideração o contexto e os seus intervenientes, de forma a atentar aos ideais de uma escola inclusiva e, assim, criar um ambiente educativo propício à aprendizagem de todas e de cada uma das crianças. De facto, as inquietações iniciais prenderam-se, principalmente, com a capacidade de atender a todas as crianças e conseguir, de forma ajustada, ir ao encontro das suas idiosincrasias, necessidades, interesses e curiosidades. Neste sentido, a observação de cada uma, individualmente e em grupo, foi uma das principais formas de colmatar este receio, uma vez que estas se desenvolviam diariamente e de forma sistemática, dentro e fora da sala, permitindo perceber as suas individualidades e escutá-las, de modo a “ouvir o que foi dito e compreender o não dito” (Machado et al., 2018, p.142). Ademais, todos esses momentos de observação e diálogo estabelecidos foram registados no diário de bordo, permitindo uma posterior reflexão e análise, individualmente e colaborativamente com o par pedagógico e as supervisoras institucionais, com vista à organização e adequação da prática pedagógica.

Atendendo ao “aprender a fazer” todo este percurso formativo foi uma verdadeira “montanha-russa” de experiências, onde conquistas foram celebradas e decepções transformadas em aprendizagens. Todas as inquietações, dúvidas e receios, tanto iniciais, como as que surgiram ao longo da ação, foram sempre partilhadas e dialogadas, tanto com o par pedagógico, como com as professoras supervisoras, o que permitiu, colaborativamente, refletir e delinear estratégias que as colmatassem.

A Metodologia de Investigação-Ação, norteadora da presente prática, revelou-se fundamental ao longo de todo o processo, possibilitando a adoção de um perfil reflexivo e investigativo e o desenvolvimento de um olhar crítico e indagador sobre a ação, procurando adequar todas as práticas educativas aos elementos de cada contexto e, assim, ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança, considerando os princípios de equidade e inclusão. A adoção desta metodologia tanto na EPE, como no 1º CEB, demonstrou, ainda, que para além de facilitar o processo de transição, pois as crianças já se encontram familiarizadas com a metodologia, esta permite respeitar as individualidades de cada uma, comprovando que não é necessário, nem vantajoso, todas as crianças trabalharem ao mesmo tempo em igual tarefa e ainda, articular diversas áreas curriculares, com um tema do interesse do grupo, motivando e envolvendo cada criança nas diversas atividades desenvolvidas, permitindo uma aprendizagem integrada e integradora, potenciadora do desenvolvimento holístico.

O trabalho colaborativo estabelecido entre os diferentes intervenientes do ambiente educativo, como o par pedagógico, as professoras cooperantes, as supervisoras institucionais e ainda, certos elementos da instituição, ao permitir a partilha de diferentes práticas e saberes, contribuiu para o enriquecimento do perfil profissional docente e para a transformação do ambiente educativo, permitindo a co-construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas desenvolvidas (Ribeiro, 2021-2022).

Neste seguimento ressalta-se a importância da aprendizagem pela experiência que permitiu a aproximação do sentimento, na primeira pessoa, do que é e como é ser educador e professor do 1º CEB. Das suas realizações, adversidades, lutas e conquistas. Dos momentos de observação, das estratégias pensadas e planeadas, dos períodos de reflexão e reorganização das práticas. Tudo de forma a atentar a todas e a cada uma das crianças, para que cada uma, ao seu ritmo seja capaz de construir o seu próprio conhecimento e desenvolver

competências não só ao nível do saber-fazer, mas também ao nível do saber estar e do saber ser.

Concomitantemente, importa salientar a importância da PES no desenvolvimento do perfil profissional, permitindo o contacto com as duas valências, experienciando a adequação de diferentes estratégias e recursos, tendo em conta o nível educativo. Desta forma, foi possível compreender a importância da formação que habilita para um perfil duplo, na medida de uma melhor compreensão de todo o processo de desenvolvimento natural da criança, e na possibilidade de uma visão mais alargada da educação e das características e especificidades de cada nível, contribuindo para a facilitação da transição e para adoção de estratégias e projetos pedagógicos que visam a articulação de saberes transversais aos dois níveis educativos e permitem a continuidade educativa.

Tal como as histórias que mais nos fazem sonhar têm um final em aberto, dando a oportunidade ao leitor de imaginar como e se quer que a história acabe, também o percurso profissional docente o tem. Pois a vida é feita de ciclos e cabe-nos a nós encarar o fim de um, como o início de outro ainda melhor, cheio de novas experiências, quedas e conquistas, que vão enriquecendo a bagagem profissional e pessoal e vão dando coragem para seguir em frente e não temer o desconhecido, porque se há algo que não nos devemos esquecer, é que o céu não é o limite, porque alguém foi mais além e pisou a lua!

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. ISBN: 972-0-34734-1.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Texto Editores, LDA.
- Bidarra, M., G. & Festas, M., I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.
- Batista, M., L & Cunha, P., M., V. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revistas Unasp*, 2(1), 60-70.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular* [Doctoral Dissertation, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%  
c3%a3es%20Freitas%20Bravo.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%c3%a3es%20Freitas%20Bravo.pdf)
- Boiko, A. T., Zamberlan, M.A.T (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O brincar no Pré-Escolar. *Psicologia em Estudo* 6(1), 51-58.
- Brito, J. S., Brito, M. J. P., Guedes, C. O., Machado, G. J. & Machado, V. T. (2010). Importância das Aplicações da Transdisciplinaridade na Educação Humana. *Revista Graduando*, 1.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investig  
a%  
c3%a7%  
c3%a3o\\_Ac%  
c3%a7%  
c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investig%<br/>a%<br/>c3%a7%<br/>c3%a3o_Ac%<br/>c3%a7%<br/>c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Camargo, C. & Aparecida B. (2008). Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. *Educere, CIAVE: Formação do professor*.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Cardoso, S. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono E/1. Edições Afrontamento. ISBN: 972-36-0349-7.

- Comissão Europeia (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Relatório da European Conference on Entrepreneurship Education. 26-27.  
[http://www.alerteducation.eu/files/oslo\\_report\\_final\\_2006.pdf](http://www.alerteducation.eu/files/oslo_report_final_2006.pdf)
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.
- Dewey, J. (2010). *A pedagogia de Dewey*. (7ª ed.). Melhoramentos. Grácio, S. (2004). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural) Uma discussão. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 40, 61-86.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción em educación*. Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de classes - Uma estratégia na formação de professores*. Porto Editora.
- Fardo, M. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, 11(1), 1-9.
- Faria, A. L. (2015). *A Importância da Aprendizagem Ativa no 1º CEB: "Aprender a aprender"*. (E. S. Ulrich, Ed.)
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000) *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. (3ªEd.) Coleção Polígono E/2. Edições Afrontamento. ISBN: 972-36-0350-0.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.  
<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1937>
- Fonseca, k., (2012). Investigação - Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31.
- Folque, M.A. (2014). *O Aprender A Aprender No Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico da Escola Moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-117). Porto Editora

- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J., Spoked, B., Brown, P., Lino, D., & Sérgio, N. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªEd.). Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo – Teoria, Perspetivas e Prática Pedagógica*. (S. Costa, Trad). Artmed.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (C. Soares, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação – O Planeamento em Ciências Sociais*.
- Gomes, S. L. G. (2014). *Materiais didáticos e desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dislexia: plano de intervenção para o treino da consciência fonológica*. Trabalho de projeto. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2650>
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno: um estudo exploratório*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia. Acedido em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33623/1/ulfpie052918\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33623/1/ulfpie052918_tm.pdf)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa da Educação*, 19 (2), pp. 51-84.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos, curriculares*. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Illich I. (1973). *Sociedade Sem Escolas*. Editora Vozes Ltda.

- Lima, M. S. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no Âmbito da Disciplina de Inglês*.
- Machado, N. S., Carmen, M., & Barbosa, S. (2018). Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. *P O I É S I S*, 135-153.
- Maia, L. D., Carvalho, A. R., Appelt, K. V. (2021). Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. *Revista Tecnologia e Sociedade* 17(49), 68-88.
- MATOS, A. & PIRES, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Publicações Politeama.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 143-159.
- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. ISBN: 978-989-666-239-4.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. Cascais. ISBN: 978-972-637-278-3.
- Oliveira, E, J, S. (2016). Pensamento computacional e robótica: um estudo sobre habilidades desenvolvidas em oficinas de robótica educacional. *Centro de Ciências Aplicadas a Educação Departamento de Ciências Exatas*. Rio Tinto - PB
- Oliveira, L., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-49) APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (4.ª ed.)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., Machado, I. (2016). O bem estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-

- Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto Editora
- Pavan, K. (2014). Ensino Orientado pelo respeito às inteligências múltiplas: as contribuições de Howard Gardner para o exercício da docência. *Administração: ensino e pesquisa*, 2(3), 631-646.
- Pereira, H. & Ribeiro, J. (2018). Aprendizagens STEAM. *Revista Ciência Elem.* V7 (02):029 doi.org/10.24927/rce2019.029.
- Pereira, G., Fernandes, F. (2021). A Metodologia de Trabalho de Infância: percursos de promoção da literacia científica. *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*, 179-194.
- Pires, C., (2014). *Escola a tempo inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. De FACTO Editores
- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2008). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. *Observatorio Journal*, 8, 77-96
- Quadros-Flores, Escola e Peres (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico, In VI Conferência Internacional de TIC na Educação– *Challenges* (pp. 715-726), Braga, Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*, pp. 885 - 894. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL\\_FloresPaula\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf)
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rangel, M. (s.d.). *Métodos de Ensino para a aprendizagem e a Dinamização das aulas* (2ªed.). Papyrus Editora.
- Ramos J. (2007). *Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola*. Porto Editora.

- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros- Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *In Atas III Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 324-333), Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. D. L. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI. Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176.
- Rojas, G.H. (2011). *Paradigmas en Psicología de la educación*. Editorial Paidós
- Roldão, M, C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Santomé, T, J. (1992). *El curriculum oculto*. EDICIONES MORATA.
- Santos, M., Lopes., M. & Botelho, M. (2018). *O PHOTOVOICE COMO MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS: O PODER DAS IMAGENS*. WEBQDA. qualitative data analysis. <https://www.webqda.net/o-photovoice-como-metodo-de-recolha-de-dados-o-poder-das-imagens/>
- Santos, A. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar: Estudos da criança*, 21, 50-65.
- Silver, H., Stron, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem -Para que todos possam aprender*. Porto Editora.
- Silva, T. (2014) *A simulação como estratégia de motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira*. Relatório de estágio. Universidade de Coimbra.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017) O brincar na infância é um assunto sério.... In Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Siva, A. N., Rocha, M. L., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017) *Brincar e Aprender na Infância*, (pp. 39-52). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. de C. M., & Rodrigues, M. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48-50.

- Valente, J, A. (2016). Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista e-Curriculum*. 14(3), 864-897.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Editorial Presença.
- Wing, J.M. (2006) Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

## **REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf)
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Regime Jurídico da Educação Inclusiva.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014 – Série I. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Determina os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho nº 6478/2017, 26 de julho. Diário da República nº 143/2017 – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 49/05, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005 – Série I-A. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

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).

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-466-5.

Ministério da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/aemat\\_4a\\_2021.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_4a_2021.pdf)

Oliveira-Martins, G., Gomes, c., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M, J., Saragoça, M, J., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- PEAM. (2021/2025). Projeto Educativo do Agrupamento M.
- Ribeiro, D. (2021/2022). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM.
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comitê Português para a UNICEF.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

M

MESTRADO

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

**Relatório de Estágio**  
Rafaela Ferreira da Silva Pereira Dinis

