

Junho 2022

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

Educar em (trans)Formação: dinâmicas educativas em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Rita Oliveira Ferreira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Educar em (trans)Formação: dinâmicas educativas
em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório de Estágio

AUTORA: Ana Rita Oliveira Ferreira

ORIENTADORA: Prof. Doutora Daniela Gonçalves

Porto, 2022

DEDICATÓRIA

Dedico este relatório de estágio a todos os professores que tive ao longo da minha vida; alguns foram mais do que mestres e deixaram lições para sempre.

Aos meus pais, a quem devo muito, pelo seu amor, zelo, incentivo, carinho e admiração.

À Mafalda, a minha irmã por me dar forças para vencer os obstáculos encontrados no percurso da minha vida.

Aos meus sobrinhos de sangue e do coração, Leonora, Francisco, Tomás e Francisco que me ajudam a olhar para cada criança, com carinho, com sensibilidade e com admiração, como se fosse um deles.

A todos os meus amigos.

A todos que trabalharam, trabalham e irão trabalhar comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à Professora Daniela Gonçalves, mais do que uma orientadora, esteve sempre presente e atenta a todos os detalhes, orientando-me de uma forma valiosa. Pelo apoio e por acreditar nas minhas capacidades e competências.

A todos os outros professores que colaboraram para a realização deste estudo, em especial à Educadora Cooperante Anabela Silva, à Professora Cooperante Liliana Freitas, às Supervisoras Pedagógicas da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Ivone Neves, Brigitte Silva e à Professora Daniela Gonçalves.

Aos colegas de Mestrado pela alegria e pela amizade que me proporcionaram ao longo desta jornada, em especial, à Rita Fidalgo, à Raquel Silva e à Inês Lima por todo o carinho e força que me deram.

À escola que colaborou para a realização deste trabalho, pela prontidão e boa vontade em me tirar dúvidas e disponibilizar os documentos necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos pela compreensão e bondade em acompanhar com paciência a minha pesquisa.

Às pessoas para quem trabalho e que trabalham comigo, que conseguiram suportar todas as minhas ausências, em especial, à Daniela Espinheira e ao John Lambe.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar e a todas que ainda virão, são elas o motivo de eu amar e querer ser professora de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico...e querer continuar a sê-lo.

Por fim, a todos que ainda não foram mencionados que contribuíram para o desenvolvimento do estudo mesmo que por meio de palavras de amizade.

Obrigada a todos.

RESUMO

O objetivo principal proposto por este Relatório de Estágio, consiste na reflexão sobre as abordagens educativas essenciais mais significativas, resultantes da experiência de um estágio efetuado, no decurso deste curso de mestrado, nos planos da organização escolar e práticas pedagógicas.

As reflexões foram obtidas, mediante uma profunda investigação bibliográfica e um estágio profissionalizante em dois contextos – valência da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - no sentido de conhecer as diferentes perspetivas de cada abordagem educativa para no futuro poder adotar, de uma forma fundamentada, monitorizada e melhorar não só formas de fazer aprender, mas também poder dar resposta aos desafios que irão surgir no âmbito da educação, perspetivando este exercício profissional como uma experiência que poderá alterar a configuração da escola num futuro próximo.

Nesse sentido, houve a necessidade de, não só perceber como estas abordagens educativas circulavam nas escolas, mas também de compreender o tipo de conhecimento crítico das diferentes abordagens educativas. Foi também essencial perceber, a forma como se processa a sua aplicação e que tipo de ferramentas eram utilizadas para a sua implementação.

O presente estudo permitiu, portanto, olhar para este tema com uma atitude diferente e perceber que a definição de aprendizagens essenciais exige uma alteração profunda nas práticas pedagógicas que ainda predominam nas escolas. A sala de aula deve tornar-se num espaço de descoberta, reflexão e construção, onde as crianças possam ter acesso as ferramentas necessárias para criar e construir o seu conhecimento. O professor deverá ser um guia nessa aprendizagem, tendo uma ação efetiva no acompanhamento das crianças ao longo de todo o processo. Esta integração de conhecimentos, competências e valores é indispensável para a construção de um projeto que contemple as crianças como atores e agentes de ação sobre a realidade, numa perspetiva do Saber e do Ser.

Palavras-chave: abordagens educativas essenciais; praticas pedagógicas; (trans)Formação; aprendizagens; intervenção educativa.

ABSTRACT

The main objective proposed by this Internship Report is to reflect on the most significant essential educational approaches, resulting from the internship experience carried out, during this master's course, in terms of school organization and pedagogical practices.

The reflections were obtained through a deep bibliographic research and a professional internship in two contexts - valence of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education - in the sense of knowing the different perspectives of each educational approach in order to be able to adopt in the future , in a well-founded way, to monitor and improve not only ways of making learning, but also being able to respond to the challenges that will arise in the context of education, considering this professional exercise as an experience that may change the configuration of the school in the near future.

There was a need not only to understand how these educational approaches circulate in schools, but also to understand the type of critical knowledge of the different educational approaches, the way in which their application is processed and what kind of tools are used for their implementation.

The present study, therefore, allowed us to look at this topic with a different attitude and to realize that the definition of essential learning requires a profound change in the pedagogical practices that still predominate in schools. The classroom must become a space for discovery, reflection and construction, where children can have access to the necessary tools to create and build their knowledge. The teacher should be a guide in this learning process, having an effective action in accompanying the children throughout the process. This integration of knowledge, skills and values is essential for the construction of a project that considers children as actors and agents of action on reality, in a perspective of Knowing and Being.

Keyword: essential educational approaches; pedagogical practices; (trans)Formation; learnings; educational intervention.

ÍNDICE

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico.....	2
1. Abordagens Educativas Essenciais	2
1.1. O Panorama de ensino em 2020.....	2
1.1.1 Educação no Regime à Distância.....	2
1.1.2 O Papel do Professor	6
1.1.3. O Regresso à Escola.....	6
1.1.4. Síntese	9
1.2. Abordagens Educativas e curriculares	10
1.2.1.1. Contextualização	11
1.2.1.2. Caraterísticas da Abordagem Reggio Emilia	11
1.2.1.3. Os Principais Protagonistas do Processo Educativo: Crianças, Educadores e Pais	13
1.2.1.4. Papel de Loris Malaguzzi no delineamento da abordagem	13
1.2.1.5. Síntese	14
1.2.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)	14
1.2.2.1. Princípios Pedagógicos	16
1.2.2.2. Operacionalização do Modelo Movimento Escola Moderna no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
1.2.2.3 Síntese	19
1.2.3. Pedagogia Montessori	20
1.2.3.1 Síntese	22
1.2.4. Pedagogia Florest School e Waldorf.....	22
1.2.4.1. Contextualização	23
1.2.4.2. Princípios da <i>Forest School</i> no Processo Educativo	24
1.2.4.3. Síntese	25
1.2.5. Pedagogia de Waldorf	25
1.2.5.1. Fundamentos da Pedagogia de Waldorf.....	26
1.2.5.2. Síntese	27
1.2.5.3 Relação entre as duas metodologias.....	27
1.2.6. Aprendizagem baseada em Projetos/Problemas/Fenómenos	28
1.2.6.1. Síntese	29
Capítulo II – Enquadramento Empírico	31
1. Âmbito e objetivos de investigação.....	31

2. Contexto e Participantes da investigação	32
2.1 Contexto na Educação Pré-Escolar	35
2.2 Contexto no Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
3. Intervenção Educativa	43
3.1 O essencial da intervenção educativa na Educação Pré-Escolar	44
3.1.1 Intervenção Educativa A	44
3.1.2 Intervenção Educativa B	47
3.1.3 Intervenção Educativa C	50
3.2 O essencial da intervenção educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	52
3.2.1 Intervenção Educativa A	52
3.2.2 Intervenção Educativa B	54
3.2.3 Intervenção Educativa C	58
Considerações Finais.....	61
Referências Bibliográficas	63

LISTA DE SIGLAS

MEM- Movimento da Escola Moderna

ZDP - zona de desenvolvimento proximal

TEA - tempo de estudo autónomo

PIT - plano individual de trabalho

ATL- atividades de tempos livres

RTP- Radiotelevisão Portuguesa

DGE- Direção-Geral da Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos alunos

Gráfico 2 – Residência dos alunos

Gráfico 3 – Atividades extracurriculares

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Confeção do leite creme

Imagem 2- Registo da receita e fases processuais.

Imagem 3- Registo das crianças na execução da atividade com os pais.

Imagem 4- Identificação das cores primárias e construção das cores secundária

Imagem 5- Registo individual na sala.

Imagem 6- Sieriação dos objetos

Imagem 7- Identificação de seres vivos e não vivos no exterior

Imagem 8 - Construção de frases a partir de palavras com o dígrafo “lh”

Imagem 9- Procura de palavras com o dífrago "lh" em revistas

Imagem 10- Apresentação das frases contruídas à turma

Imagem 11- Construção dos cartazes

Imagem 12- Divulgação dos trabalhos realizados no jardim de infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação tem por finalidade apresentar o percurso formativo realizado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O presente documento deve “refletir o percurso formativo, bem como a atitude crítica e reflexiva em relação a esse percurso” (Artigo 12.º, Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Deste modo, este relatório tem como finalidade descrever o percurso realizado ao longo do estágio pedagógico e refletir sobre as aprendizagens significativas que estes nos proporcionaram.

Com base na experiência na prática de ensino supervisionada é importante referir que o estágio permitiu complementar as aprendizagens realizadas no decurso da formação e ofereceu a possibilidade de interagir com as crianças nos diversos contextos formativos. Permitiu, ainda, fortalecer a perceção da importância dos profissionais da educação básica na formação da criança.

O presente relatório encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo, contempla o enquadramento teórico, iniciando com o panorama de ensino em 2020 integrando a educação no regime à distância e termina com abordagens educativas essenciais evidenciando/destacando algumas metodologias/pedagogias ativas. O segundo capítulo, abrange o enquadramento empírico, pretendendo clarificar os objetivos da investigação, fornecendo aos leitores a finalidade da investigação realizada, as instituições onde decorrem a investigação, os agentes implicados na prática de ensino supervisionada, assim como os instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados no presente estudo e as considerações finais.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

O atual enquadramento teórico, encontra-se organizado a partir de três segmentos, o primeiro inicia-se com uma parte onde se explana o ensino em Portugal, no ano de 2020, e todas as implicações que a pandemia (Covid-19) teve no mundo.

Numa segunda parte, prende-se compreender a urgência de serem integradas mudanças educativas e conseqüentemente a necessidade de inovações pedagógicas.

Por fim, numa terceira parte serão ainda apresentadas a confluência de várias abordagens educativas essenciais nas suas diferentes áreas do conhecimento e uma articulação entre todas que se assuma como significativa para os alunos, de acordo com a natureza transdisciplinar do projeto.

Tenciona-se estudar as intencionalidades de cada uma dessas abordagens, procurando perceber a origem e a finalidade das mesmas, nomeadamente, as suas orientações para dar resposta ao tipo de sociedade e de cidadão que preconizamos e, por conseguinte, ao tipo de escola que queremos construir.

1. Abordagens Educativas Essenciais

1.1. O Panorama de ensino em 2020

1.1.1 Educação no Regime à Distância

Em março de 2020, todas as escolas do país teriam que suspender as suas atividades letivas. Esta decisão abrangeu escolas, creches e ATL's, do setor público ou privado. A notícia foi inicialmente avançada pela RTP e foi anunciada nessa noite formalmente pelo Primeiro-Ministro.

Entre os 78 casos confirmados de infeção por covid-19 em Portugal (dados da DGE-Direção-Geral da Saúde), havia professores e alunos de escolas básicas, secundárias e do ensino superior, o que havia motivado o encerramento voluntário de várias instituições de norte a sul do país. Ainda que a decisão estivesse a cargo do governo, este esperava a recomendação do Conselho Nacional de Saúde Pública, que se mostrou contra o encerramento das escolas e de todos os outros estabelecimentos públicos e privados sem que tal ocorresse com “a autorização expressa das autoridades de saúde”.

Portugal, seguiu o exemplo de países como Espanha e Polónia, onde o governo decidiu suspender o ensino em todo o país como medida de prevenção. Segundo Pedroso (2020),

“a Necessidade de fechar as escolas por razões de saúde pública trouxe em enorme desafio ao sistema educativo” (Pedroso, 2020, p.3).

Para Leal (2020), a inesperada e repentina pandemia, requereu a todos mudanças de hábitos e novas rotinas numa adaptação social que lhes foi imposta e que ficara na mente de todos.

O governo, dado a pandemia que estava a viver, impôs às instituições escolares um ensino à distância, mais concretamente do Decreto-Lei nº10-A/2020.

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, importa acautelar, estrategicamente, a previsão de normas de contingência para a epidemia SARS-CoV-2.

Esta situação excepcional exigiu assim a aplicação de medidas extraordinárias e de carácter urgente, sendo uma delas, como refere o 9.º artigo deste mesmo decreto, a suspensão de atividades letivas e não letivas presenciais.

Posteriormente, saiu em Diário da República no dia 13 de abril 2020 diretrizes sobre como as escolas deverão promover a realização das aprendizagens em regime não presencial.

Sendo que no artigo 2.º refere que

na situação de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações do Ministério da Educação.

Este foi um processo de adaptação para todos, o que levou o governo a programar uma nova resposta a todos dado haver algumas crianças com impossibilidade de acesso a novas tecnologias. Segundo Costa (2020), foi lançado um programa com plano digital para o acompanhamento na Educação, o “Estudo em casa” que foi transmitido pelo canal RTP Memória e RTP Play, de forma a assegurar que todas as crianças tivessem acesso aos conteúdos lecionados no decorrer do 3.º período.

Ainda para Costa (2020), nenhum sistema educativo estava preparado para uma mudança tão repentina e abrupta no ensino. Tanto a escola como os professores estavam-se a reinventar dando o seu melhor para a transição de regime presencial para não presencial. Segundo a DGE, o “Estudo Em Casa” disponibilizou conteúdos educativos em parceria com o Ministério da Educação, a RTP e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Este recurso foi construído e disponibilizado pensando nas crianças que não teriam possibilidade de aceder à internet. No entanto, esta visualização segundo a DGE, não era suficiente, não garantido por si só as aprendizagens dos conteúdos. Neste sentido, as

crianças teriam de ser acompanhadas e orientados com a comunicação acessível e sistemática ao professor titular de turma.

Para além destas transmissões, a DGE também lançou materiais de apoio para a consolidação das aprendizagens visualizados no “Estudo Em Casa”, sendo assim não só um apoio para as crianças como para os professores titulares de turma.

Pedroso (2020, p.3) refere que “a resposta do Ministério da Educação para o acesso básico aos conteúdos foi realista. E a promessa de procurar chegar a todos os alunos expressam uma real preocupação com que possam continuar a desenvolver atividades significativas”. Neste sentido é importante referir que “O Estudo Em Casa” não foi uma substituição da escola. Foi uma escola que se fez próxima sempre em articulação com aquela que tinha as portas fechadas, mas que tinha os profissionais “em linha” para encurtar distâncias” (estudoemcasa.dge.mec.pt).

Para Filipe (2020, p.4), na modalidade de ensino à distância o professor deveria focar-se nos conteúdos essenciais do programa, pois é impossível trabalhar todos os conteúdos no regime à distância, devendo assim, centrar-se nas “competências e em valores humanos assentes na justiça, na reciprocidade e na solidariedade. É preciso educar também para a humanidade”, vendo assim a educação, não só na perspetiva curricular, mas também humana, olhando para a criança enquanto futuro cidadão que integrará a sociedade e para a qual estas competências são essenciais.

Nesta perspetiva de Karine e Danieli (s/d, p.2),

a sociedade atual transforma-se diariamente e a educação tem o dever de acompanhar esta transformação. Para as Instituições Educativas cabe o desafio de promover uma educação de qualidade, qualificando assim, as crianças para utilizar, com competência, as tecnologias disponíveis e necessárias para esta nova realidade do ensino à distância.

No site da DGE, uma das orientações que refere, é que os canais de comunicação entre alunos e pais sejam eficientes para interações de comunicação e produtividade. Nesta perspetiva, a escola deveria manter contacto diário com todos os alunos desenvolvendo uma dinâmica gradual podendo assim, introduzir aos poucos ferramentas mais complexas. (www.apoioescolas.dge.pt).

Observando esta perspetiva, Filipe (2020) também acrescentou que “as aulas síncronas deveriam ter como prioridade as partilhas e as experiências das crianças, de forma a sentirem-se ouvidas, debatendo temas da atualidade e refletindo em conjunto questões inerentes não só aos currículos, como também, a temáticas importantes do interesse das crianças, planeando em conjunto e regulando as suas próprias aprendizagens, vendo como foco principal neste ensino não presencial a comunicação, a cooperação, a afeição e a

reflexão. “A educação é uma energia criadora de um mundo que seja mais mundo do que este que estamos habitando” (Freire, citado por Kohon, 2019, p.214).

Na perspectiva de Meirieu (2020), não é certo que os professores que procuraram garantir a continuidade pedagógica entenderão que o trabalho desenvolvido não é uma colagem de trabalhos individuais, mas sim uma construção material e simbólica entre alunos e professores, que criam e aprendem em conjunto, apoiando-se uns aos outros, tendo em conta as características e necessidades individuais de cada um. Este diálogo entre o grupo e o indivíduo, em que se descobre tanto o que os une como o que os singulariza é o espelho de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, assumindo que as necessidades e recursos de uns não são os mesmos dos outros, o que uns oferecem não é o mesmo que os outros oferecem, os conhecimentos e valores de uns não são os mesmos de outros, e cabe ao professor fazer ver através desta partilha diária que tudo o que trazem para a escola é importante tanto para si como para os outros, porque todos aprendem a partir do “EU” para contruírem o “NÓS”.

Nesta perspectiva Meirieu (2020), afirma que não é fácil o trabalho individual, pois é inquestionável que o grupo ajuda a desenvolver aprendizagens. O trabalho no seio do grupo, é essencial para a criança, pois é neste que surge a partilha de conhecimento com os outros. Para que este trabalho seja eficaz, deve assentar em momentos de intensa comunicação, em que uns e outros trocam ideias e constroem juntos o pensamento. No ensino à distância, através do digital, esta comunicação está comprometida, bem como envolve uma dificuldade de representação mental do outro, decorrente do estágio de desenvolvimento em que a criança se insere.

Para Tourret (2020), durante o confinamento, foi essencial que as crianças mantivessem o contacto com o professor a diversos níveis, pelo que a adoção de modalidades de aprendizagem on-line que permitissem a interação com o professor para que a distância se fizesse sentir menos nesta relação, foi essencial. Desta forma, o professor para além de acompanhar a aprendizagem da criança, dar feedback e motivar os seus alunos, pôde, através desta diversidade de dispositivos on-line, prestar apoio emocional às crianças para as quais este confinamento teve um maior impacto, no entanto esta relação é sempre mais difícil quando não presencial, porque o envolvimento emocional do professor com os alunos depende do contexto e recursos disponíveis, sendo que estes à distância são substancialmente menores.

Importa salientar, ainda na perspectiva desta autora, que os professores não tiveram formação que os preparasse para o ensino à distância e, por consequência, adaptaram os

seus conhecimentos a respeito das relações interpessoais para apoiar, da melhor forma, os seus alunos nesta transição.

1.1.2 O Papel do Professor

Segundo Morgado (2001, p.5), existem diferentes modelos de ensino à distância. Neste enquadramento, importa salientar que nos focamos num “Modelo de ensino mais centrado no estudante”, baseando-se na autoaprendizagem e sendo influenciada por três intermediários, o meio, o professor e o aluno. Numa perspetiva socio construtivista, procura-se construir assim comunidades de aprendizagem, valorizando, o contexto social como mediador e tendo o professor, como figura presente, fortalecendo o vínculo nas aprendizagens que ocorrem *online*, de forma a promover o “questionamento, o pensamento crítico, o sentido de autonomia, o diálogo, a negociação e a colaboração” (Morgado 2001, p.10). Desta forma, o professor poderá promover interações entre alunos, criando as condições necessárias para a circulação dos saberes entre todos.

Para Filipe (2020), o papel do educador deverá ser de estreita comunicação e interação possibilitando uma aprendizagem colaborativa, promovendo aulas síncronas com frequência e com um grupo de alunos reduzido, de forma a dar espaço de comunicação estreita entre todos. Na perspetiva de Duarte (s/d), o professor no ensino à distância deverá promover tempo para aspetos pessoais e sociais nas comunidades *online*, estimulando assim, as relações humanas e o reconhecimento do contributo dos alunos. Nesta perspetiva deverá fomentar a união do grupo e promover diferentes formas de se trabalhar em pequenos grupos e parcerias desenvolvendo assim, a compreensão e coesão entre todos, criando uma verdadeira comunidade virtual. A relação pedagógica no modelo de ensino à distância, deverá manter um regime de proximidade entre aluno e professor, transpondo assim, um vínculo de conhecimento e fortalecer a relação que se estabeleceu no ensino presencial numa estreita comunicação (Melo, 2020).

1.1.3. O Regresso à Escola

A 01 de junho de 2020 o pré-escolar voltou para a escola. Antes, o Governo havia divulgado as orientações que deveriam ser seguidas pelos escolas, começando por referir que, embora a recomendação atual de distanciamento físico, "não podemos perder de vista a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, bem como a garantia do seu bem-estar e direito de brincar", sendo essencial, “considerar que as

interações e as relações que as crianças estabelecem com os adultos e com as outras crianças são a base para a sua aprendizagem e desenvolvimento”. Todas as escolas deveriam seguir um conjunto de orientações lançadas pelo Ministério da Educação e pela DGE, sendo que face à Covid-19, definiu-se as seguintes medidas gerais:

- I. Definição de um plano de contingência;
- II. Definir os procedimentos a adotar perante um caso suspeito de Covid-19;
- III. Definição de uma área de isolamento, devidamente equipada com telefone, cadeira, água, alguns alimentos não perecíveis e com acesso a instalação sanitária;
- IV. Definir circuitos para o caso suspeito chegar e sair da área de isolamento;
- V. Confirmar junto dos contactos de emergência das crianças e definição do fluxo de informação aos encarregados de educação;
- VI. O estabelecimento de educação deve garantir a divulgação deste plano junto de todos os profissionais (pessoal docente e não docente) e dos encarregados de educação;
- VII. Deve ser mantido um elo de ligação local com as Entidades da Saúde (Saúde Escolar e Unidades de Saúde Pública), Autarquias, Segurança Social e Proteção Civil, salvaguardando a necessidade de apoios ou recursos.

No que diz respeito às medidas de contenção da pandemia e dos riscos inerentes à propagação do vírus, as escolas foram fortemente recomendadas a adotar um conjunto de práticas para o bom funcionamento da mesma. Assim, ao nível das instalações sanitárias, as escolas devem garantir, para além do normal fornecimento de água, sabão líquido com doseador e toalhetes de papel, assim como levar a cabo uma gestão de resíduos diária, sem necessidade de tratamento especial. Simultaneamente, todo o material de desinfeção e limpeza assim como equipamentos de proteção individual, nomeadamente máscaras, devem ser de acesso fácil a todo o pessoal.

Por complemento, a instalação utiliza dispensadores de solução, à base de álcool, para as pessoas desinfetarem as mãos à entrada e à saída da escola e nas salas de atividades (um por sala), tornou-se obrigatório. Assim, a escola deve reforçar, igualmente, a lavagem/desinfeção frequente das mãos por parte do pessoal docente e não docente e também das crianças, designadamente aquando da entrada no estabelecimento de educação, antes e após as refeições, antes e após a ida à casa de banho, e sempre que regressem do espaço exterior;

Relativamente ao controlo de acessos ao interior da escola, as crianças devem ser entregues à porta do estabelecimento de educação pelo seu encarregado de educação, ou por pessoa por ele designada, e recebidas por um profissional destacado para o efeito.

Sobre a organização do espaço, o Ministério da Educação recomendou que, sempre que o estabelecimento de educação disponha de espaços que não estão a ser usados, poderá utilizá-los para expansão do estabelecimento de educação, assim como encerrar espaços que não sejam necessários ao bom funcionamento das atividades, com exceção às salas de refeições. Esta reorganização deve maximizar o distanciamento físico entre as crianças quando estão em mesas, sem comprometer o normal funcionamento das atividades pedagógicas, privilegiando a utilização das salas ou espaços mais amplos e arejados.

As crianças e o pessoal docente e não docente devem ser organizados em salas ou outros espaços, de forma a evitar o contacto entre pessoas de grupos diferentes, privilegiando as atividades que decorram no exterior (pátios, logradouros, jardins), em regime rotativo dos grupos. Complementarmente, as crianças devem trocar o calçado que levam de casa por outro apenas utilizado no espaço do Jardim de Infância. Este calçado extra, permanece no estabelecimento de educação, devendo ser higienizado, todos os dias, após a saída da criança. Os profissionais deverão cumprir a mesma orientação.

Todo este conjunto de medidas deve estar assente num mapa de circuitos de circulação interna, permitindo uma melhor orientação espacial de crianças e adultos e, ao mesmo tempo, uma higienização mais eficaz do espaço e dos equipamentos. Simultaneamente, a escola deve garantir a existência de material individual necessário para cada atividade e deve criar espaços “sujos” e espaços “limpos”.

Relativamente às recomendações pedagógicas, torna-se de máxima relevância, não perder de vista a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e a garantia do seu direito de brincar. Assim, perante este novo paradigma social, importa dar a conhecer às crianças as novas regras de convivência social, levando-as a compreender a importância das novas formas de interação entre pares e com os adultos. Tudo isto, deve ser feito sobre um olhar atento ao bem-estar das crianças e responder às necessidades emocionais, físicas e cognitivas das mesmas, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis.

Destaca-se a importância de conversar com as crianças acerca das alterações das suas rotinas e ouvir as suas opiniões e sugestões, prestando atenção às suas dúvidas e angústias, tranquilizando-as e ajudando-as a compreender a importância do cumprimento destas novas regras, para a segurança e bem-estar de todos.

É recomendável que, sempre que possível, se privilegie atividades em espaços abertos (pátios, logradouros, jardins), desenvolvendo as atividades, preferencialmente, em pequenos grupos o individualmente, quando possível. A opção pela utilização das tecnologias de modo diversificado com diferentes funções é também incentivada, como recolha de informação, registo, comunicação, etc., com recurso à projeção, por exemplo, de visitas virtuais a museus, parques, palácios, audição de concertos de música, visualização de peças de teatro e documentários sobre assuntos que lhes interessem.

Por fim, mas não menos importante, privilegiar atividades que recorram a materiais mais facilmente higienizáveis, evitando aqueles que, pelas suas características, apresentam maior risco de contaminação, assim como atividades como a leitura de histórias em círculo alargado.

1.1.4. Síntese

Este fenómeno vivido em 2020, mesmo numa sociedade secularizada, veio fazer com que muitas pessoas aproveitassem para refletirem, numa experiência de autodescoberta e autoconhecimento. Todos sabemos que as situações de crise são muito potenciadoras da autorreflexão e o facto de as pessoas terem mais tempo favoreceu a introspeção.

Para além da nossa fragilidade, a pandemia que vivemos recorda-nos a nossa dependência. Somos seres mutuamente dependentes. Ninguém pode cuidar-se sozinho num hospital, sempre se depende de outros, de muitos e de todos.

Em nosso entender, este período não foi vivido de maneira diferente. Foi vivido de uma forma muita intensa e aproveitado para perceber até que ponto, no regresso às escolas algumas abordagens educativas que considera essenciais possam ser um pilar para as crianças. Os vários contextos educativos destinados à educação antes da escolaridade obrigatória são muito diversos em Portugal. Estabelece-se, tradicionalmente, uma diferença entre a fase da creche e a de jardim de infância, que, sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases.

No entanto, a estagiária considera que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância, e que o trabalho profissional em cada uma destas fases tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos implicando a adoção de diferenciadas abordagens educativas, que respondam às características individuais de cada uma atendendo às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.

A interação e a cooperação entre as crianças permitem que estas aprendam, não só com o professor/educador, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que um

planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com as características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

Tendo em conta isto, a estagiária considerou estudar as abordagens educativas que considera mais adequadas tendo em conta a sua linha de pensamento que passará a descrever no ponto a seguir.

1.2. Abordagens Educativas e curriculares

Realçaremos alguns modelos curriculares para a Educação nos primeiros anos, considerando que

o modelo curricular é uma representação ideal de princípios teóricos, políticos, administrativos e componentes pedagógicas de um projeto destinado a adquirir um determinado resultado educativo. Ele decorre de teorias que espelham as concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, as noções sobre a eficácia da organização do espaço educativo, dos recursos, da criação de oportunidades de aprendizagem e as crenças acerca daquilo que é importante a criança saber (Kot-Kotecki, 2013, p. 148).

Segundo Formosinho (1996)

se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura (p.10).

Apesar destas abordagens existirem há muito tempo, na verdade neste momento tornam a ter uma enorme relevância tendo, em conta os avanços educativos e sociais que foram feitos, agora percebemos cada vez melhor a sua importância e a necessidade de nos aproximarmos destas metodologias. As escolhas das abordagens que se seguem, vão ao encontro do sucesso que as mesmas representam, que apesar de diferenciadas, colocam a criança como o centro/foco da sua própria aprendizagem, uma aprendizagem ativa. Estas defendem a experiência e o contacto direto como um meio importantíssimo para o desenvolvimento e sucesso das crianças.

1.2.1. Modelo Pedagógico de Reggio Emilia

No modelo pedagógico, “como Piaget, em Reggio, acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana” (Formosinho *et al.*, 2007, p. 99). As relações que são estabelecidas entre as crianças e os adultos são relações de respeito mútuo. A educação baseada nas relações, na cooperação, na colaboração e na comunicação, entre os seus intervenientes (crianças, educadores e famílias). E, desta forma, “(...) não são só as crianças que aprendem com os professores, também estes aprendem com elas e com as suas famílias. Este sentimento de comunidade, onde professores e famílias das crianças formam uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando no sentido de prestar uma educação de qualidade (...)” (Formosinho *et al.*, 2007, p. 96).

1.2.1.1. Contextualização

Reggio Emilia é uma cidade italiana rica em fatos históricos e monumentos onde os serviços sociais estão muito desenvolvidos especialmente na área da educação. A abordagem Reggio Emilia nasceu de uma série de acontecimentos históricos, políticos, sociais e económicos que se registaram em Itália.

Em Itália, à semelhança de outros países europeus, a área de educação estava sempre ligada à igreja. Após a segunda Guerra Mundial, em Vila Cella, depois de perderem tudo, os moradores e comerciantes juntaram-se para construir uma escola para crianças pequenas.

A primeira escola foi construída em condições económicas e sociais muito precárias, nasceu do sonho de pais que queriam uma vida melhor para os seus filhos. Paralelamente, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, surge a necessidade de terem um espaço onde deixarem os seus filhos. Houve a necessidade de lutar por uma escola de qualidade que rompesse com as tendências à caridade e às discriminações. Foi assim que decidiram erguer e gerir uma escola que fosse diferente das que existiam e que fosse de boa qualidade e não discriminatória.

1.2.1.2. Características da Abordagem Reggio Emilia

A criança, em Reggio Emilia, é entendida desde que nasce como detentora de grandes potenciais em desenvolvimento e está pronta para explorar o mundo que a rodeia e resolver problemas.

A abordagem Reggio Emilia encara a relação com a família como um elo fundamental da dinâmica educativa estruturando a sua metodologia educativa no relacionamento e na participação da família onde escola, professor e família interagem para atingir o mesmo objetivo.

No centro de estágio as crianças são constantemente encorajadas a explorar o meio que as rodeia e a representá-lo de diversas formas. As crianças exploram todos os materiais dos *ateliês*, não se limitando apenas ao desenho. A educadora estimula as crianças a comunicar as suas experiências através de várias linguagens. O desenvolvimento intelectual da criança é incentivado através da representação simbólica.

A pedagogia do escutar é utilizada nessa abordagem onde a criança é observada e escutada e através desse processo os profissionais aprendem sobre a criança e desenvolvem o seu trabalho ajudando-a a comunicar os seus sentimentos.

Malaguzzi (1995) (citado por Kinney e Warthon, 2008) considera que a criança aprende através da interação com o seu ambiente e de um modo ativo transforma o seu relacionamento com o mundo do adulto, da criança e com o meio.

Em Reggio Emilia, as linguagens gráficas e visuais servem para a criança explorar e expressar a sua compreensão do mundo. Segundo esta abordagem as instituições são vistas como um sistema de relacionamentos, onde nada nem ninguém existe isolado.

As instituições não são pensadas apenas para as crianças, mas também para os educadores e a família. Segundo Rinaldi (1999) (citado em Edwards *et al.*,2002), “a instituição é um lugar de educação, um lugar onde os valores, para além de transmitidos, são também discutidos e construídos” (Rinaldi, 1999, citado Edwards *et al.*,2002 p.32). Nessa abordagem, os projetos são vividos através de muita aventura e pesquisa. Surgem a partir de muita observação e exploração de factos relevantes para a criança e sobre o que ela diz. As escolhas e decisões ocorrem em reuniões entre professores, pedagoga e as famílias.

As crianças, para pesquisarem sobre o tema a ser explorado, realizam muitos passeios ao exterior para observar, experimentar, investigar e assim poderem voltar para o Jardim de Infância para se expressarem da maneira que mais se identificam. Apesar da grande maioria se expressar através do desenho, alguns fazem esculturas, colagens e modelagens. A educadora incentiva as crianças a explorar as atividades ao máximo, a refletirem e recomeçarem.

Para que se alcance o sucesso num projeto, a observação e a documentação pedagógica são elementos essenciais no contexto da abordagem em Reggio Emilia.

Em Reggio Emilia, usa-se a linguagem da arte para dar significado ao mundo em que vivem. Através da arte a criança pode se expressar, mostrar como compreende o mundo. Através da expressão plástica, da expressão dramática e musical, de diferentes técnicas e materiais a criança desenvolve-se intelectualmente.

1.2.1.3. Os Principais Protagonistas do Processo Educativo: Crianças, Educadores e Pais

Na abordagem Reggio Emilia, o sistema escolar estende-se para o seio familiar, integrando e respeitando o seu direito de conhecer e participar na educação dos seus filhos e no trabalho desenvolvido na escola. Os pais têm uma participação ativa dentro da escola e interessam-se em conhecer toda a documentação e registos onde é evidenciado o percurso educativo vivenciado na escola.

Há uma rotina planeada para todos os dias da semana podendo haver variações. Existem momentos de pequenos e de grande grupo. Trabalhando com pequenos grupos percebe-se melhor os interesses, as possibilidades e capacidades de cada criança. O educador tem maior interação e possibilidade de escutar as crianças.

Na abordagem Reggio Emilia, os eventos são organizados pelas famílias, professores e alunos para mostrar as crianças que a escola é uma continuidade do seu lar.

1.2.1.4. Papel de Loris Malaguzzi no delineamento da abordagem

Loris Malaguzzi nasceu em 23 de fevereiro de 1920, e em 1940, depois de se formar em Pedagogia na Universidade de Urbino, começou a dar aulas nas escolas primárias da região. Quando após a segunda guerra mundial, Malaguzzi tomou conhecimento do movimento de Reggio Emilia sentiu-se atraído pelo projeto educativo e seguiu para Villa Cella.

O educador italiano Loris Malaguzzi estabeleceu as diretrizes pedagógicas do projeto, o qual denominou Pedagogia da Escuta. Nesta perspetiva a criança é protagonista do seu processo de conhecimento. As pedagogistas foram unânimes ao afirmar que a ideia principal se relaciona a ouvir a si mesmo e aos outros, sem subestimar o potencial de cada criança, por menor que seja, percebendo que cada sujeito possui formas diferenciadas de pensar, agir e se expressar (Martins, 2016, p. 37).

Malaguzzi (1995, citado por Kinney e Warthon, 2008) pretendia ver reconhecido o direito da criança a ser protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, estimulando a sua inerente curiosidade ao máximo. Pretendia também que o profissional da educação

fosse flexível na sua prática, não assumindo demasiadas certezas, e dando espaço para aprender com a criança, a família e os acontecimentos.

1.2.1.5. Síntese

Para alcançar o sucesso num projeto, a observação e a documentação pedagógica são elementos essenciais no contexto da abordagem em Reggio Emilia. A metodologia valoriza cada pessoa e a sua experiência. Isso mostra que independente do papel que cumpre, ou função que desempenha, cada pessoa é importante na condução da aprendizagem e, portanto, protagonista legítimo da experiência adquirida.

A prática de colocar as crianças em situações de pesquisa e debate, potencia a capacidade de se questionarem sobre si próprias e sobre os outros, o que as torna mais participativas e, futuramente, cidadãos mais críticos e cientes da importância de seu papel na sociedade. As crianças são incentivadas a desenvolver o seu ponto de vista em conjunto com os demais, fortalecendo o processo de construção não apenas das suas identidades individuais, mas do coletivo com as suas múltiplas particularidades.

Em todo o processo de ensino e aprendizagem, as crianças vêm as suas capacidades reconhecidas e o seu desenvolvimento conduzido a partir das suas próprias relações com os outros e com o mundo.

1.2.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)

Abordando agora a pedagogia do MEM, começamos por evidenciar a sua origem portuguesa, no início da década de 1960. Durante os primeiros anos, alguns profissionais desenvolveram uma prática pedagógica inspirada nas técnicas de Freinet, mais tarde na Pedagogia Institucional e nos últimos tempos a sua reflexão situa-se na perspetiva sociocultural, na direção de Vygotsky e os seus seguidores.

O MEM é constituído por uma associação de professores e outros profissionais de educação e tem como base um modelo democrático e de autoformação cooperada de docentes, cuja reflexão conjunta tenta contruir um modelo de cooperação educativa nas escolas (Niza, 2018, p.358).

A educação na pedagogia do MEM é vista como, um espaço de iniciação e treino às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática que assenta na qualidade da organização participada e “a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e

responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (Folque, 2012, p.52).

Desta forma, e numa conceção empirista da aprendizagem ajustada ao ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi-se progredindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, segundo uma interação socio centrada, enraizada na herança sociocultural, a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos na linha de pensamento de Vigotsky e de Bruner (Niza, 1998).

Vigotsky, define como fundamentais as relações sociais no processo de aprendizagem onde segundo o autor as interações vividas por alunos mais e menos experientes geram mudanças no seu desenvolvimento. Para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolução de problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema com a colaboração de um adulto ou par mais competente. Reconhecemos no Trabalho de Estudo Autónomo – um tempo proposto pelo MEM – e que se assume como uma estratégia de diferenciação pedagógica, a possibilidade de os alunos interagirem fazendo aprendizagens conjuntas, potenciando assim o seu desenvolvimento. Neste tempo cada aluno realiza autonomamente ou em parceria trabalhos definidos no plano individual de trabalho (PIT), plano esse que é o grande organizador da diferenciação do trabalho, tanto para alunos como para o professor, permitindo que este acompanhe mais de perto quem dele mais precisa.

Com base nesta teoria de Vigotsky, é possível contextualizar o conceito de “andaime” definido pelo psicólogo Jerome Bruner, como uma metáfora que se refere ao apoio temporário de um professor ou par mais competente que ajuda o aluno a alcançar um outro nível de compreensão e competência, que sem este “andaime” não seria capaz de alcançar. Tal como um andaime físico, este apoio vai sendo progressivamente removido quando não é mais necessário, se o professor, gradualmente, vai dando mais responsabilidade e autonomia ao aluno no seu processo de aprendizagem.

Durante muito tempo acreditava-se que se aprendia sozinho, no entanto, a partir da década de setenta do século passado, muitos autores desenvolvem múltiplos trabalhos no domínio das interações entre pares. Mais recentemente, Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) refletem sobre o modo como a interação entre pares, o papel do adulto e as interações sociais influenciam a aprendizagem. Nesta linha, o MEM assume a importância das interações sociais no desenvolvimento do pensamento e no processo de

ensino-aprendizagem onde são implementadas estratégias culturais e sociais necessárias a um envolvimento ativo e responsável de todos numa comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, na sociedade.

Os profissionais do Movimento de Escola Moderna mantiveram uma prática reflexiva no desenvolvimento de um modelo pedagógico consolidando a sua expansão nos anos 70 e 80. Este modelo veio assim, operar uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, ao produzir uma matriz de organização que operacionaliza uma outra visão do processo do ensino, de aprendizagem, de aluno e de professor (Niza, 2012).

É, então, numa linha sociocultural que os profissionais do MEM, desenvolvem a sua ação pedagógica. Esta conceção sociocultural da pedagogia implica uma comunicação dialógica e cooperativa que tem como base as relações de aprendizagem e ensino, apoiadas por estruturas de diferenciação pedagógica. É nas relações interpessoais, nas interações e no trabalho cooperativo que assenta o modelo de aprendizagem do MEM, revelando-se este modelo como uma estrutura pedagógica e cultural que se baseia em valores sociais e humanos (Niza, 2018; Santana, 2003; González, 2002).

Numa perspetiva sociocultural da aprendizagem, pressupõe-se que cada turma e escola se constitua como uma comunidade de aprendizagem, onde todos aprendem com todos e onde o professor faz parte do grupo/turma. Pressupõe-se ainda que as aprendizagens aconteçam conjuntamente, de forma cooperada e negociada. Compreende-se ainda que é a escrita, o diálogo, a comunicação e a leitura que agem como instrumentos privilegiados do trabalho intelectual e reflexivo. Para González (2002), estas comunidades, para além de estruturas pedagógicas, são também estruturas culturais porque se tratam de um compromisso mútuo entre os profissionais, famílias e alunos, em que são partilhados valores, normas, tradições, vocabulários e rituais que respeitam as características individuais de cada um, apresentando-se flexível porque se nutre da reflexão “entre meios e fins a que se propõe”, ou seja, entre os recursos de todos e o desenvolvimento do aluno.

1.2.2.1. Princípios Pedagógicos

Para Niza (2012), o modo como nos afirmamos na prática educativa compromete a educação escolar com a iniciação de uma vivência democrática.

“A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática (...) tendo por base três finalidades formativas que dão sentido à ação educativa: a iniciação às práticas

democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2012).

Tendo tido a sua gênese no 1.º ciclo, é um modelo isomórfico em todos os níveis de ensino, existindo uma grande interação entre todos os profissionais dos outros graus de ensino. Este trabalho pedagógico assenta na prática da pedagogia como cultura, “um instrumento social da ação educativa” (Niza, 1998, p.3), organizada de modo a ter em conta os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta.

Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos de comunicação, como validação social de trabalho de produção e de aprendizagem. Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho permite o desenvolvimento psicológico e social dos alunos, dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda na estruturação do conhecimento.

O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projetos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações. Chegar a este conhecimento, requer a realização de um trabalho em conjunto, em grandes ou pequenos grupos, organizado em estruturas de cooperação educativa, aumentando a motivação individual e promovendo: atitudes de cooperação, altruístas e mais positivas em situações de conflito; uma maior habilidade para interagir com outros pontos de vista cognitivos e emocionais; e uma maior aceitação de alunos de diferentes etnias, sexo ou com alguma deficiência.

Todo este quadro conceptual pressupõe que cada aluno só possa atingir o seu objetivo se cada colega do grupo o tiver atingido também, oferecendo a “oportunidade de diferenciação e de confrontação interindividual” (Niza, 1998). A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular que evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professor e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.

A organização, a gestão do currículo e da escola é sustentada pela participação democrática direta, partilhada por todos e instituída em Conselho de Cooperação

Educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar.

“A relação democrática...pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem” (Niza, 1998, p.8).

O que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma, assente num conjunto de mapas de registo, é o sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos.

Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didáticas. Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula “atores” da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projetos de estudo e de investigação.

1.2.2.2. Operacionalização do Modelo Movimento Escola Moderna no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Um dia numa sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organizada de acordo com o modelo do MEM, começa com a reunião de Conselho de Cooperação da Turma que serve como acolhimento, onde se proporcionam os primeiros contactos da manhã, como tempo de apresentação de produções e como forma de organização do trabalho ao longo do próprio dia. À segunda-feira, este momento prolonga-se um pouco mais para o planeamento do trabalho de toda a semana.

O trabalho em projetos, acontece duas a três vezes por semana, a pares e em grupos de três ou quatro alunos, precisamente para a organização, para o desenvolvimento e para a preparação da comunicação de um projeto de estudo ou de expressão artística, de investigação ou de intervenção, cujo tema possa ter surgido na reunião de Conselho ou possa fazer parte dos programas. Estes projetos de trabalhos são sempre acompanhados pelo professor, desde o planeamento até à organização da comunicação final à turma.

O tempo das comunicações divide-se em três fases: de exposição da informação obtida através do projeto; de debate e esclarecimento de dúvidas; e de verificação dos saberes, com a realização de questionários executados pelos grupos de trabalho para aplicação daquilo que foi comunicado.

O Plano Individual de Trabalho (PIT), registo onde cada aluno planifica o seu trabalho ao longo da semana e a partir do qual o avalia, realiza-se no tempo de Trabalho de Estudo Autónomo (TEA) individualmente ou a pares para que os alunos desenvolvam capacidades e competências estipuladas no currículo com utilização dos ficheiros que estão em sala, estudem as matérias dos programas, leiam ou realizem outro tipo de atividades “de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens” (Niza, 1998 p. 17). Mesmo sendo autónomo, este estudo é orientado e apoiado pelo professor quando requerido e necessário. Este tempo é diário e prolonga-se por cerca de uma hora.

No tempo de trabalho participado pela turma incorpora-se um conjunto de sessões coletivas: de trabalho de texto (desenvolvimento da escrita); de leitura; de atividades de extensão Curricular; de Matemática; de Expressões Artísticas; e de Educação Física-Motora.

O dia encerra-se com mais uma reunião de Conselho para se fazer o balanço do decorrer do dia e do trabalho que foi desenvolvido. À sexta-feira esta reunião denomina-se Conselho de Cooperação Educativa, em que, para além do balanço do trabalho da semana, acrescenta-se a leitura do Diário de Turma (preenchido todos os dias) para serem divulgadas situações positivas e a melhorar e debatidos eventuais conflitos que tenham surgido. São ainda negociadas orientações a ter em conta na preparação dos planos da semana subsequente.

“Em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens. Em Conselho se desenvolvem social e moralmente os alunos” (Niza, 1998, p.15).

1.2.2.3 Síntese

O Movimento da Escola Moderna, MEM, desenvolveu-se a partir dos anos 60, sob inspiração da pedagogia Freinet, um dos grandes protagonistas deste esforço de renovação pedagógica sendo a sua influência visível em várias das experiências escolares que viram a luz do dia a partir desse momento. O modelo do MEM baseia-se em princípios democráticos, éticos, de participação e de cooperação. Os principais objetivos são fornecer às crianças aprendizagens que as dotem de ferramentas para a vida em sociedade, sem esquecer as capacidades e necessidades individuais de cada uma. Desta forma, as crianças poderão obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático.

Para além da inspiração original, o MEM aprofundou a sua fundamentação teórica incorporando as teses de um certo construtivismo sociocultural, o que nos conduz igualmente à reflexão sobre a relação entre “tradição” e a “inovação”. Simultaneamente, Sérgio Niza é, incontestavelmente, a figura de referência do MEM e um dos educadores mais importantes do campo pedagógico português contemporâneo, acabando a sua trajetória pessoal por coincidir com o próprio percurso do Movimento. Segundo Niza, devemos encarar “(...) as atividades escolares como trabalho de conhecimento e de produção cultural onde, em cooperação, se constroem as aprendizagens curriculares e de cidadania, criando condutas de projeto que façam avançar novas obras, assentes em contratos dialogados entre os que partilham o trabalho de apropriação e de criação cultural”.

1.2.3. Pedagogia Montessori

Previamente antes do século XX, foi gerado o movimento do estudo da criança. Com o avançar do conhecimento e da informação como as crianças aprendem e se desenvolvem, as novas influências vieram apoiar o currículo da primeira infância.

Neste sentido, as influências da educação progressiva e da teoria psicanalítica tiveram impacto nos novos currículos. Uma das respostas “(...) com programas desenvolvidos neste período, que teve um impacto importante na educação para a primeira infância, foi concebido por Maria Montessori. Apesar das conceções de Maria Montessori sobre o desenvolvimento ser mais influenciado pela antropologia do que pela psicologia do desenvolvimento, o modelo de educação para a primeira infância que ela criou tinha uma forte componente desenvolvimental e adapta-se a este quadro de referências (Brown, Lino, Niza, Spodek & Formosinho, 1996, pp. 18-19)

Maria Montessori era médica psiquiatra e começou a trabalhar com crianças deficientes mentais. Posteriormente, aplicou o que tinha aprendido e desenvolvido no trabalho com estas crianças à educação de crianças sem qualquer necessidade educativa especial na sua escola “casa dei Bambini” em Roma. Apesar de Montessori ter sido pioneira desta abordagem à educação para a primeira infância, esta radicava no trabalho de anteriores filósofos e educadores, incluindo Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Itard e Seguin. O modelo curricular defendido por Maria Montessori “(...) assentava com mais incidência no trabalho de Seguin, que elaborou um sistema educação para crianças deficientes” (Krama, 1988) (Citado por Brown, Lino, Niza, Spodek & Formosinho, 1996, p.19).

Assim como Froebel, Maria Montessori tinham uma forte convicção em relação ao desenvolvimento da criança decorrer de forma natural. Contudo, “(...) em vez de considerar que o conhecimento da criança deriva da manipulação de objetos que representam símbolos abstractos, achava que o conhecimento se baseia nas percepções que as crianças têm do Mundo” e neste sentido, defendia “(...) que os sentidos das crianças deviam ser treinados” (Maria Montessori, 1964) (citado por Brown, Lino, Niza, Spodek & Formosinho, 1996, p.19).

Um dos aspetos que é geralmente referenciado quando se fala na pedagogia de Maria Montessori, são os materiais. Na sequência do que foi mencionado anteriormente, a autora para dar resposta ao desenvolvimento dos sentidos nas crianças “(...) desenvolveu inúmeros materiais e atividades para dar treinos aos sentidos.” Os materiais devem ser manipulados de uma forma específica, e a maioria dos materiais são autocorrigíveis e podem ser usados pelas crianças sem supervisão do professor/educador, depois deste os apresentar. Enquanto no ensino convencional, por norma as salas de jardim de infância estão organizadas por áreas, quando direcionado para uma pedagogia Montessoriana, falamos sobre o ambiente preparado Montessori, onde o programa inclui também “exercícios de vida prática” que consiste em exercício como lavar as mãos, descascar a fruta, preparar uma mala de viagem, destinados a ajudar a criança a funcionar com autonomia. O programa inclui ainda a leitura e a escrita, o estudo da natureza, a jardinagem, a aritmética e a geografia. (Brown, Lino, Niza, Spodek & Formosinho, 1996, p.19).

Na pedagogia Montessori, a criança deve envolver-se nas atividades de forma espontânea e com muita alegria, isto é, deve aprender fazendo. É a favor da disciplina, mas sem coerções como as recompensas e os castigos (Montessori, 1944, p. 218). O seu método baseia-se a partir de um grande respeito pela personalidade da criança, com espaço para crescer numa independência biológica e com grande margem de liberdade. Acreditava também que as crianças tinham a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento, que evoluía a partir de dentro. Defendia que a criança deve trabalhar partindo da sua livre escolha, sem competição, sem tensões, sem sentimentos de inferioridade e outras experiências capazes de deixar marcas no decorrer da sua vida.

Desta forma é importante realçar que “à medida que as crianças avançavam nos seus vários estádios de desenvolvimento, ou períodos sensitivos, o professor prepara o meio, de forma que as crianças pudessem procurar novas experiências que alimentassem o seu desenvolvimento” (Brown, Lino, Niza, Spodek & Formosinho, 1996, p.19).

O programa e o ambiente educativo englobam materiais que apelam aos sentidos das crianças, possibilitando-lhes a recolha e ordenação de informações sensoriais, como base do seu conhecimento em desenvolvimento. Futuramente, é usada informação mais simbólica, depois de a criança ter tido oportunidade de desenvolver este treino sensorial. Relativamente aos exercícios de vida prática, estes permitem que as crianças lidem com maior eficácia com as suas próprias necessidades e se tornassem mais independentes (Spodek, 1973) (Citado por, Brown, Lino, Niza, Spodek & Formosinho, 1996, p.19). Segundo (Montessori, 1944, p. 171-173), os materiais produzidos eram diversificados, relacionados com a vida quotidiana, material sensorial, material de linguagem, de matemática e de ciências. A livre escolha dos materiais e a concentração para a sua utilização são aspetos considerados fundamentais para o desenvolvimento da criança. Montessori (1965) ressaltou ainda a importância da formação do professor, para que este pudesse ter condições necessárias para conhecer cada criança e as suas especificidades, uma vez que é ele quem possibilita à mesma a definição de seus próprios passos e de suas escolhas, de acordo com o seu interesse natural. Assim, cabe ao professor a preparação do ambiente e a apresentação dos materiais, de modo a permitir à criança a livre movimentação e a liberdade de escolha dentro de cada atividade proposta; daí a importância do seu conhecimento acerca da criança por meio da observação de seus interesses e necessidades.

1.2.3.1 Síntese

Tal como foi codificado por Maria Montessori, o currículo inclui treino sensorial, exercícios de vida prática, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas. A sua convicção acerca da autoeducação da criança leva a educadora/professora da escola Montessori a assumir a função de ensino indireto, preparando o meio e demonstrando o uso dos materiais. As crianças têm liberdade para selecionar o material de aprendizagem que pretendem e podem usar durante o tempo que quiserem, desde que faça uso de uma forma adequada. Não é utilizado qualquer aplicativo de castigo ou recompensa.

1.2.4. Pedagogia Florest School e Waldorf

Relativamente à metodologia *Forest School*, é um processo de aprendizagem inspirador e centrado na criança, que oferece oportunidades de crescimento holístico por meio de sessões regulares. É um programa de longo prazo que apoia o jogo, a exploração e a

tomada de risco apoiada. Ele desenvolve confiança e autoestima por meio de experiências práticas inspiradas no aluno num contexto de ambiente natural.

A *Forest School* tem um *ethos* de desenvolvimento compartilhado por milhares de profissionais formados em todo o mundo, que estão constantemente a desenvolver os estilos de aprendizagem e capacidades para apoiar alunos novos e criativos. As suas raízes remontam à cultura de vida ao ar livre, vista como um modo de vida na Escandinávia, onde a *Forest School* começou. Esta pedagogia, chegou ao Reino Unido em 1993 e tem crescido cada vez mais desde então.

O processo ajuda as crianças a desenvolverem-se social, emocional, espiritual, física e intelectualmente. Cria um ambiente seguro e sem julgamentos para que os alunos experimentem coisas e corram riscos. A *Forest School* inspira uma conexão profunda e significativa com o mundo e uma compreensão da forma como a criança se encaixa nele. Este contacto com o risco permite que os alunos desenvolvam continuamente as suas capacidades, resolvendo problemas do mundo real, construindo autoconfiança e resiliência.

Assim, a abordagem da *Forest School* procura desenvolver nas crianças diferentes competências necessárias ao seu quotidiano como a resiliência, a criatividade e a independência.

1.2.4.1. Contextualização

Em 1950, na Suécia, um soldado aposentado começou a ensinar crianças sobre o ambiente natural, a Natureza, através de canções, de histórias e de experiências práticas que implicavam mexer, tocar e explorar a Natureza. Em 1980, a *Forest School* já fazia parte dos programas de infância da Suécia, com um impacto tão significativo que rapidamente foi seguido na vizinha Dinamarca. Entretanto surgiu também nos Estados Unidos e no Reino Unido e desde então tem crescido um pouco por todo o mundo. Há ainda registos que indicam uma primeira abordagem de escola ao ar livre durante a pandemia de tuberculose, no final do século XIX. Mas foram os Escandinavos que a tornaram como agora é conhecida e a popularizaram.

“A *Forest School* inspira uma conexão profunda e significativa com o mundo e uma compreensão de como o aluno se encaixa nele. Para isso, a abordagem ao risco significa que os alunos expandem constantemente as suas habilidades, resolvendo problemas do mundo real, construindo autoconfiança e resiliência. Acreditamos que risco é mais do que potencial para dano físico, mas algo mais holístico. Há riscos em tudo o que fazemos e

crescemos ao superá-los. Portanto, a Forest School ajuda os participantes a tornarem-se alunos saudáveis, resilientes, criativos e independentes” (<https://forestschoollassociation.org/>).

1.2.4.2. Princípios da *Forest School* no Processo Educativo

A presente metodologia, prevê que as crianças tenham um contacto diários e durante um longo período de tempo com a natureza. A natureza é a “sala de aula”, o espaço e o recurso da aprendizagem. Todos os projetos e atividades desenvolvidas são baseadas nos interesses das crianças. Os princípios básicos que regem este modelo, colocam a criança como o centro da aprendizagem.

O desenvolvimento holístico é baseado no contacto, na exploração e experiência prática, sempre com o contacto controlado com o risco. Procuram um ambiente que propicie bem-estar e a aprendizagem é baseada no brincar e na natureza. E, nesta realidade, “não existe mau tempo, apenas roupa inadequada”. Relativamente ao papel do adulto (com formação específica na área) é orientar. Por outra palavras, cabe ao adulto ouvir e apoiar as crianças nas suas explorações e descobertas e questioná-las para as ajudar a chegar às suas respostas.

O contacto com o risco ajuda as crianças a desenvolver resiliência, consciência do perigo e capacidade de resolução de problemas. Brincar na natureza fortalece o sistema imunitário. Por um lado, pretende desenvolver a criatividade e a curiosidade, por outro, vê na constante movimentação das crianças uma forma de aumentar os seus níveis de concentração. Esta abordagem permite uma aprendizagem contextualizada, holística e que respeita o ritmo de cada um, considerando que o contexto onde as crianças brincam desenvolve as suas capacidades de comunicação, observação e imaginação.

Nesta metodologia, prevalecem os espaços verdes, naturais, preferencialmente com árvores, através da exploração de florestas, matas, parques. Estes espaços não precisam de ser vastos ou gigantes, pois devem ser “espaços de iniciação, onde as barreiras entre nós e as criaturas da natureza são quebradas, onde a terra fica enterrada nas nossas unhas e o sentido de a natureza ficar por entre a nossa pele... estes espaços ensinam-nos a proteger a terra” (Pyle, 1993, p.17). Contudo, carecem de uma estrutura. Por vezes existem abrigos, para guardar pertences pessoais e alguns materiais e onde existem as casas de banho. Só é utilizada em última instância, nos dias de tempestade, trovoadas e chuva intensa. Outros materiais como serras, cordas, facas, pás, painéis, utensílios de cozinha, regadores, carrinhos de mão, livros sobre os interesses/projetos das crianças

também são utilizados. Em suma, o espaço e materiais usados na *Florest School* podem ser variados; poderá ser um espaço com algumas árvores no jardim da escola, um parque local ou algum espaço natural que seja perto da escola. Estes espaços devem conter alguns pertencentes à metodologia da *Forest School* a partir do momento em que são aplicadas as regras da mesma (Knight, 2009).

1.2.4.3. Síntese

A *Florest School* é um modelo europeu de educação infantil ao ar livre, que tem como princípio a ligação das crianças e educadores na natureza durante todo o ano letivo. O desenvolvimento do currículo escolar dá-se prioritariamente em espaços de amplo acesso à natureza, como o bosque, o campo ou a praia, e tem como pilares o jogo livre, o desenvolvimento de um espírito explorador e o contacto com o mundo natural. A convencional sala de aula é substituída, quando o é, por uma cabana ou refúgio a ser usado em momentos pontuais, uma vez que o quotidiano é desenvolvido ao ar livre. A máxima «não há mau tempo, mas roupas inadequadas» retrata de maneira fiel o *ethos* das escolas da floresta, entendendo que as condições climáticas não são um impedimento para aprender na natureza.

1.2.5. Pedagogia de Waldorf

Em 1919, o filósofo alemão Rudolf Steiner, a pedido do dono de uma fábrica de cigarros, a Waldorf, no pós-guerra, desenvolveu a pedagogia com o mesmo nome da empresa. Situando esta pedagogia no tempo e no espaço, esta surge na Alemanha do Pós Primeira Guerra Mundial e o caos social e económico alimentava as mentes criativas na busca de soluções que fizessem renascer a Europa.

A Pedagogia Waldorf acredita que para conseguir um bom desenvolvimento intelectual é necessário existir uma base emocional sólida. Por isso, aposta em ambientes livres e cooperativos, sem provas e com forte apoio nos trabalhos manuais e na arte. Nesse sentido, o método baseia-se no apoio ao desenvolvimento psíquico, espiritual e fisiológico das crianças. Assim, uma das principais características da pedagogia é a conceção de desenvolvimento do ser humano que tem em conta as diferentes características das crianças e jovens, segundo a sua idade aproximada. Um determinado assunto pode ser abordado várias vezes durante o ciclo escolar, mas nunca da mesma maneira, e sempre respeitando a capacidade de compreensão da criança (Lanz, 2000).

O sentir é estimulado na constante abordagem artística e nas atividades artesanais específicas para cada idade. Uma das características marcantes da Pedagogia Waldorf em relação aos outros métodos de ensino é o facto de não se exigir ou cultivar precocemente no aluno o pensar abstrato (intelectual). Pretende-se que todos os momentos sejam uma preparação para a vida real. Procura-se desenvolver nas crianças as qualidades necessárias para que estes saibam lidar com as constantes mudanças do mundo envolvente, que desenvolvam a criatividade, a flexibilidade, a responsabilidade e capacidade de questionar. O ser humano, cada vez mais, precisa de ser capaz de comunicar, tanto sabendo ouvir o que os outros têm lhe dizer como encontrando o caminho certo para colocar os seus pensamentos no mundo, procurando passar o conhecimento às crianças, primeiro através da experiência e só depois através do conceito.

1.2.5.1. Fundamentos da Pedagogia de Waldorf

A Pedagogia Waldorf não se trata de uma mistura de ensino tradicional e progressista. Este método de ensino tem como objetivos, dar liberdade, criar entusiasmo e encanto pela aprendizagem e respeitar a criança, dando-lhe tempo e espaço suficientes para aprender, sem competição e sem pressas. A escola está ao serviço da criança, e não vice-versa. A ideia é proteger a infância para que esta possa ser plenamente gozada e respeitar cada criança como indivíduo, ajudando-a a desenvolver as suas capacidades únicas e a encontrar formas de se integrar num tecido social saudável.

É a junção destes objetivos com o princípio básico do movimento criado por Rudolf Steiner – a Antroposofia – o que deu origem à Pedagogia Waldorf. Assim, é seguindo a ordem definida pela Antroposofia (corpo, alma e espírito e com capacidades de pensar, sentir e agir) que o ensino começa (Steiner, 2001).

No fundo, a pedagogia Waldorf assenta num conhecimento profundo das fases de desenvolvimento humano, de acordo com a antropologia de Rudolf Steiner e no empenho dos adultos que acompanham crianças, em melhorar a sua capacidade de conhecer e compreender cada ser humano no seu contexto biográfico, num processo de autoeducação contínuo. Desta forma, pretende-se que através de jogos e brincadeiras ao ar livre, recebam estímulos que permitam às crianças desenvolver de forma muito particular os seus sentidos, a imaginação e criatividade.

Por complemento ao referido anteriormente, toda a arquitetura e estrutura da escola deve ser cuidadosamente pensada, levando em conta o livre brincar, que coloca pequenos

desafios de autonomia e desenvolvimento corpóreo a favor do autoconhecimento dos pequenos. Outros pontos importantes deste método são o fortalecimento do vínculo entre a escola e as famílias dos alunos e o estímulo a uma alimentação mais natural e saudável, defendendo que as crianças precisam se sentir seguros e apoiados para que suas virtudes possam sobressair.

1.2.5.2. Síntese

A proposta da Pedagogia Waldorf para o primeiro setênio é criar um ambiente propício à formação e não uma pré-escola com informações ou ensino formal. O Jardim da Infância Waldorf encara o ambiente de ensino como um prolongamento da casa ou do lar de cada criança. Na idade pré-escolar, a atuação da criança desenvolve-se em grande parte sob a simples forma do brincar. Brincando, a criança tem a oportunidade de satisfazer sua curiosidade, experimentando e descobrindo múltiplos materiais. O modo de brincar da criança é influenciado pela imitação e pela fantasia. Por isso, é dada muita importância aos contos de fadas e a outros recursos que estimulem a fantasia: pedaços de madeira, sementes, panos, papel, tintas de aquarela, lápis de cera, massinha de modelar, conchas, pedras, toquinhos, etc. Também é importante haver um ambiente exterior, com caixas de areia, água, balanças, escorregas, pontes. Todo ambiente deve ser adequado à convivência e à fantasia.

1.2.5.3 Relação entre as duas metodologias

Tanto a pedagogia de Waldorf como a pedagogia de *Forest School* são modelos inspiradores, a educação pela arte e o contacto efetivo e real com a natureza através de uma vivência específica das estações do ano. Ao interligar estas metodologias pretendemos trabalhar a educação numa perspectiva holística e integral que olha o ser humano como um todo, um ser físico, anímico e espiritual. O respeito pelo ritmo individual de cada criança, a importância dos tempos de grupo, o contacto com a natureza, a livre iniciativa e a educação pela arte são princípios básicos que guiam e que sustentam toda a ação. Pretendem fazer da escola ou jardim-de-infância um prolongamento do lar, desta forma é necessária a construção de um ambiente seguro, harmonioso e acolhedor. Ambas, pretendem criar um ambiente sereno, rico em imaginação e maravilhamento, protegendo a criança dos estímulos a que civilização contemporânea tende a expô-la, recorrendo a materiais naturais e à valorização dos gestos simples e belos do quotidiano.

É importante referir que a organização do brincar é determinantemente influenciada pelo espaço e pelos materiais que se encontram disponíveis assim como pelo ambiente que se cria ao redor da criança. Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve. As crianças brincam com brinquedos de madeira ou de lã, com objetos e pequenos tesouros da natureza. Pretende-se que a criatividade possa surgir associada a um contexto de simplicidade e beleza e de modo natural e verdadeiro. Assim sendo, o momento de brincadeira tornar-se-á num momento de prazer, e o prazer começa no toque, no olhar, na relação que se estabelece de modo orgânico.

1.2.6. Aprendizagem baseada em Projetos/Problemas/Fenómenos

O objetivo principal da prática educativa é criar possibilidades ao educando de aprender e conseqüentemente se desenvolver pela ampliação permanente da consciência, como sujeito e como cidadão. A formação pessoal sem a perspectiva da cidadania, por um lado, conduz ao individualismo, por outro lado, a formação do cidadão sem a perspectiva do sujeito conduz a uma sociedade autoritária. “O ensino e aprendizagem dos conhecimentos elaborados e em elaboração pela ciência, pela filosofia e pelas artes são recursos fundamentais para a ampliação da consciência” (Luckesi, 2011, p.55).

De acordo com Pereira (1998), para que a aprendizagem ocorra, ela precisa ser necessariamente transformacional, exigindo do professor uma compreensão de novos significados, relacionando-os às experiências prévias e às vivências dos alunos, permitindo a formulação de problemas que estimulem, desafiem e incentivem novas aprendizagens. Nesse contexto, surge a possibilidade da aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com o propósito de auxiliar o discente no conhecimento do conteúdo teórico, fortalecer a sua capacidade de resolver problemas e envolvê-lo na aprendizagem (Levin, 2001).

A vivência do espaço-tempo pedagógico, com o fluir das interações e relações que essa vivência sustenta, medeia as experiências e as aprendizagens construídas através de atividades, projetos ou problemas.

No âmbito da pedagogia-em-participação as crianças desenvolvem, em grupo, a pares ou individualmente atividades e projetos que permitem aprendizagens de conteúdos e modos de aprender. Aprendizagens baseadas em projetos, problemas ou fenômenos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para

resolver um problema (Formosinho, *et al.*, 2011). Segundo Andrade e Cunha (2011), John Dewey não rejeitava a existência de mecanismos biológicos na formação do indivíduo, mas enfatizava o poder da relação social e os vínculos socialmente estabelecidos na vida prática. Entendia que, historicamente, as atividades coletivas colocaram as pessoas diante de situações semelhantes, gerando sentimentos análogos e formando uma consciência coletiva, defendendo que a natureza humana é predominantemente - não exclusivamente - social. De acordo com Dewey (1959, p. 153), para a educação: “A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas, a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz”. A educação é um processo de reorganização da experiência e de reconstrução pela reflexão, visando melhorar, pela inteligência, a qualidade das experiências futuras (Dewey, 1978).

Originalmente, ensinar significa esclarecer alguém sobre aquilo que não conhece, modificando ou enriquecendo o seu comportamento por intermédio da aprendizagem. A aprendizagem pode ser entendida como uma mudança de comportamento provocada pela experiência de terceiros, reelaborada pelo próprio sujeito e não pela repetição ou pela associação automática de estímulos e respostas. Na construção de conhecimentos, a aprendizagem humana não se explica pela integridade biológica ou pela exposição direta a objetos, acontecimentos, atitudes e situações, mas emerge por uma relação indivíduo-meio que é mediada por outro indivíduo mais experiente, promovendo o desenvolvimento cognitivo crítico e criativo (Fonseca, 1998).

1.2.6.1. Síntese

A aprendizagem baseada em problemas, projetos ou fenômenos, pode ser definida de forma mais simples como um método de ensino-aprendizagem cooperativo e colaborativo, que insere o aluno numa realidade próxima ao que enfrentará no mundo profissional, permitindo o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de situações-problema. Pelas suas características particulares, como o trabalho em grupo, relacionamento mais próximo com o docente, promoção da autonomia e pela própria dinâmica de trabalho, é uma alternativa interessante para atender aos anseios de uma geração tecnológica, ousada e desafiadora. É importante que os professores conheçam os fundamentos pedagógicos e filosóficos do método para que não o desenvolvam sem o conhecimento profundo da relação existente entre cada ferramenta utilizada ao longo do processo com as práticas pedagógicas, considerando, desde a

estratégia de formação dos grupos e a criação das situações-problema, até o desenvolvimento dos relatórios e avaliações.

Capítulo II – Enquadramento Empírico

Neste capítulo, pretendemos clarificar os objetivos da investigação, fornecendo aos leitores a finalidade da investigação realizada, as instituições onde decorrem a investigação, assim como os agentes implicados na prática de ensino supervisionada, e os instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados no presente estudo.

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.31).

Neste caso, utilizou-se uma investigação de cariz qualitativo para reformular a prática educativa, adaptando métodos para melhorar o processo de aprendizagem de um grupo específico de crianças/alunos. Para Marques (2005), a metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993).

1. Âmbito e objetivos de investigação

O objetivo da investigação passa por definir um conjunto de intervenções que proporcionem aprendizagens significativas aos alunos, através de várias metodologias ativas, evidenciadas no capítulo I. Especificamente, pretende-se compreender de que forma a intervenção educativa com base em pedagogias ativas e diferenciadoras promovem o desenvolvimento integral da criança, tendo por base aprendizagens sustentáveis.

A partir da modelização da intervenção educativa desenvolvida em contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisou-se todos os resultados qualitativos que derivaram das atividades/aulas selecionadas e implementadas, cuja avaliação expressa o modo como estas abordagens educativas promoveram o desenvolvimento integral da criança, tendo por base aprendizagens sustentáveis.

As técnicas utilizadas foram a observação participante e a avaliação das crianças, educadora e professora cooperantes, supervisoras pedagógicas do estágio, bem como as reflexões produzidas pela estagiária/investigadora. Não se trata de uma observação simples, utilizada no dia a dia, trata-se de uma técnica de observação sistemática, com

base em princípios teóricos, que propicia a participação nas vivências dos grupos e acontecimentos para melhor compreendê-los.

Por observação participante, depreende-se que, o investigador ao mesmo tempo que recolhe dados, participa ativamente interagindo socialmente com o seu objeto de estudo. (Quivy e Champenhoudt 1992, citado por Gonçalves e Pinto, 2019) consideram a observação participante como uma variante da observação direta. Para Denzin (citado por Morgado, 2013, p. 89) o investigador assume, em simultâneo, o papel de “participante” nos cenários e atividades/ações que pretende estudar e de “observador”, o que requer uma boa capacidade de distanciamento que lhe permita registar de forma rigorosa e o mais objetiva possível aquilo que observa.

2. Contexto e Participantes da investigação

Antes de se iniciar a recolha de dados para a investigação, procedeu-se a uma conversa formal com todos os implicados no estágio da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino de 1.^a Ciclo do Ensino Básico.

O estudo conta com a colaboração de dois grupos distintos: um grupo de criança e educadora de infância e uma turma do 1.^o ano de escolaridade e respetivo professor de 1.^o Ciclo do Ensino Básico, onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionada.

O primeiro grupo pertence a instituição particular de solidariedade social, inserida no concelho de Vila Nova de Gaia. Toda a sua comunidade envolvente oferece equipamentos e recursos materiais internos, e estruturas socioculturais externos à organização, que são uma mais-valia para qualidade e intervenção educativa desta instituição, pois conseguem rentabilizar esses espaços.

Os valores e a missão da Instituição têm como objetivo promover a inclusão social das famílias e da comunidade envolvente, priorizando a educação e o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Simultaneamente, a instituição está atenta às mudanças que se têm vindo a observar-se na sociedade, procurando adaptar-se a essas mesmas mudanças. É uma organização cujas medidas assentam em quatro pilares estratégicos: sustentabilidade, inovação, referência e qualidade. A procura de novos recursos, ideias e métodos de trabalho que aumentem a competitividade, desempenho e satisfação de toda a comunidade, demonstra o empenho em manter a sua qualidade e valor enquanto entidade de referência da comunidade onde está inserida.

Relativamente aos documentos institucionais que definem o funcionamento da

instituição e sustentam a comunidade destacam-se o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

O projeto educativo é entendido como um caminho formativo sustentado pela tomada de consciência e definição de metas a atingir: Em que meio estamos inseridos? Quem somos? O que pretendemos? De que meios dispomos? Como faremos? Com quem faremos? Como avaliaremos?

Estas são questões fundamentais que estão sempre presentes na conceção do Projeto Educativo, tratando-se este de um estudo em profundidade, que reconhece a importância da participação de toda a comunidade. Só desta forma é possível construir um projeto que consagra uma resposta à procura da identidade de qualquer instituição.

A criação do projeto educativo está associada à definição do “código genético” que espelha aquela que é a instituição com as suas características e propósitos singulares.

O plano anual de atividades, encontra-se finalizado e trata-se de um “(...) documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos; (...)” (Ministério da Educação, Decreto de lei 115-A/98 de 4 de maio, alínea c, art. 3º).

O plano anual de atividades informa também acerca da calendarização das atividades a realizar ao longo do ano, as datas festivas e outras atividades fundamentais. Por ser um ano atípico e por constrangimentos relativos à Covid-19, não foram planeadas visitas fora da instituição, contudo, num contexto “normalizado”, são proporcionadas atividades fora da mesma.

Relativamente ao regulamento interno de 2019/2020, a resposta social do pré-escolar tem como missão «Promover a inclusão social das famílias e da comunidade envolvente, priorizando a educação e o desenvolvimento integral das crianças e jovens.» Do ponto de vista legal, o regulamento interno representa “o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; (...)” - (Ministério da Educação, Decreto de lei nº 115- A /98 de 4 de maio, alínea b, art. 3º).

O segundo grupo, pertence uma instituição com o estatuto privado e cooperativo, inserida no concelho de Vila Nova de Gaia, mais especificamente na localidade de Oliveira do Douro. Assim como foi descrito na primeira instituição, estas ficam a uma distância de

500 metros e ambas usufruem da comunidade envolvente, que oferece equipamentos, recursos materiais internos e estruturas socioculturais externos à organização, que são uma mais-valia para qualidade e intervenção educativa desta instituição, pois conseguem rentabilizar esses espaços.

O princípio da Instituição tem como foco o desenvolvimento holístico da criança. É uma organização cujas medidas assentam em três dimensões de desenvolvimento, das quais baseia a sua ação educativa: individual, comunitária e transcendente.

Importa referir que, apesar da instituição incluir todos os alunos, é uma instituição pertencente a uma Congregação Cristã e, portanto, inclui nas práticas pedagógicas não só o desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimentos preconizados nos documentos orientadores emitidos pelo Ministério da Educação, mas também o desenvolvimento de atitudes e valores que respeitem esta visão de solidariedade, cuidado com o outro, respeito e aceitação de si mesmo, liberdade e felicidade.

Relativamente aos documentos institucionais que definem o funcionamento da instituição e sustentam a comunidade destacam-se o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

A criação do projeto educativo, como foi referenciado anteriormente, está associada à definição do “código genético” que espelha aquela que é a instituição com as suas características e propósitos singulares. Na sua definição de Escola, além dos Princípios Básicos da Instituição, contempla também no seu Projeto Educativo o Perfil Identitário do Aluno (PIA) – elaborado no âmbito de um projeto de inovação -, os princípios orientadores da Educação Inclusiva, a Educação da Interioridade, o Posicionamento Pedagógico-Metodológico e o papel da Comunidade Educativa.

Os princípios do Perfil Identitário do Aluno, de acordo com o que é apresentado no Projeto Educativo, são: um sentido de Educar; um modo de Educar; um modo de Ser.

Os alunos dos Centros Educativos, através do sentido e modo de Educar defendidos, deverão ter oportunidades de desenvolvimento que os permita crescer e serem pessoas simples, com discernimento, centradas no essencial, capaz de se relacionar com o outro, capaz de dialogar, de compreender e de agir, de cooperar e marcar a diferença, capaz de respeitar e valorizar a vivência familiar, sensível à realidade, solidária, com sentido de bem comum e capaz de se comprometer, com sentido de serviço.

O plano anual de atividades informa acerca da calendarização das atividades a realizar ao longo do ano, as datas festivas e outras atividades fundamentais. Neste plano, privilegiam o desenvolvimento global das crianças, a abordagem interdisciplinar, a

formação científica, sociocultural, moral e religiosa; o respeito pela diversidade cultural, o acesso ao conhecimento do património e o respeito e preservação da Natureza e de todos os seres vivos. Para que tudo isto seja possível, os objetivos de âmbito pedagógico contemplam a especificidade do meio, a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade, a investigação e a avaliação.

Relativamente ao regulamento interno, é definido pelos traços fundamentais da sua identidade e o tipo de educação que oferece aos seus educandos. Apresenta a definição da instituição, os elementos básicos do seu modelo educativo, define a Comunidade Educativa e cada um dos elementos que a constituem. Descreve o modo como a Escola se organiza para levar a cabo o Projeto Educativo que assegura a oferta de uma educação integral, promovendo o crescimento do aluno em todas as dimensões.

2.1 Contexto na Educação Pré-Escolar

A prática de ensino supervisionada decorreu em duas fases, a primeira entre o mês de outubro de 2020 e o mês dezembro de 2020 e, a segunda fase, entre o mês de abril de 2021 e o mês de maio de 2021. Desta forma, pretendeu-se conhecer a dinâmica do grupo, bem como os seus elementos, analisando o seu ritmo e perfil. Estas informações revelaram-se de extrema importância no momento de planear e executar as atividades. Foi possível observar, ao longo desta experiência, que as crianças participavam e demonstravam curiosidade, manifestando de forma clara as suas ideias e questões acerca dos que as rodeava. O grupo revelou-se, ainda, bastante à vontade em explorar e realizar diversas atividades, manifestando, desde cedo, as suas opiniões relativamente ao que queriam desenvolver e como o fazer. Através de momentos em grande grupo como, no momento do acolhimento, assembleias e avaliações semanais, foi possível constatar que as crianças tinham necessidade de manifestar e partilhar as suas opiniões com o grupo acerca dos seus gostos e preferências e demonstrando prazer nas suas produções e progressos.

Encontram-se a frequentar no pré-escolar, vinte e três crianças, das quais, doze são do género masculino e onze do género feminino. As crianças têm a mesma faixa etária, caracterizando-se assim, como um grupo homogéneo do ponto de vista etário. Assim, a presente contextualização aborda as diferentes áreas de desenvolvimento deste grupo.

No que diz respeito à linguagem, foi evidente o aumento do vocabulário ao longo destes meses, a gramática e a sintaxe também se tornaram razoavelmente sofisticadas.

Relacionando com as orientações curriculares, mais concretamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, segundo Silva et al. (2016, p. 60), na aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.

Relativamente à linguagem oral e comunicação oral, o grupo em questão, a maioria das crianças são capazes de exteriorizar acontecimentos da sua vida. As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. (Silvia et al., 2016, p.60) Sobre a capacidade de ouvir e responder adequadamente, as crianças apresentam as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.

Relativamente à capacidade de usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções, o grupo consegue contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação, apresentar ou debater ideias. Piaget (citado por Papalia, et al., 2001, p. 345), caracteriza o discurso das crianças como precoce, como ego centrado e os relatos são sempre concentrados nos seus pontos de vista, predominando uma linguagem egocêntrica.

Na abordagem à escrita, mais precisamente na funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, as crianças identificam letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita.

Em relação ao desenvolvimento motor, o grupo de forma geral, apresenta evidentes progressos nas competências motoras, tanto as competências motoras grossas, como as competências motoras finas.

Assemelhando com orientações curriculares, mais especificamente com a área de expressão e comunicação, no domínio da educação física, segundo Silva et al. (2016, pp. 43-44), no jardim de infância, procura-se através da educação física proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; procuram incentivar a participar em forma de cooperação e competição saudável; assim como, ensinam a seguir regras para agir em conjunto e para finalizar pretendem ajudar a

criança a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.

Confrontando com a perspectiva de Corbin (citado por, Papalia, et al., 2001, p. 287), as crianças no período do pré-escolar, mais precisamente, na faixa etária dos quatro anos, apresentam competências motoras grossas como ter controle mais eficaz.

No que diz respeito ao desenvolvimento socio-afetivo, segundo Papalia et al. (2001, pp. 352-353), com base numa perspectiva neo-piagetiana, por volta dos 4 anos, as tentativas de autodefinição tornam-se mais compreensivas à medida que as crianças começam a identificar um conjunto de características para se descreverem a eles próprios. Contrastando com as com as orientações curriculares, concretamente com a área de formação pessoal e social (Silva et al. 2016) para o pré-escolar, o desenvolvimento da formação pessoal e social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional. As opiniões das crianças neste contexto foram valorizadas e escutadas, o que contribuiu para o bem-estar e autoestima comum. Vivemos uma experiência democrática, em que as crianças participavam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.

Relativamente à construção da identidade e autoestima, as crianças do grupo evidenciam capacidade de se relacionar consigo mesmas, com os colegas e com toda a comunidade educativa reconhecendo semelhanças e diferenças com as características dos outros. São capazes de verbalizar e manifestar as suas necessidades, os seus gostos e preferências.

O grupo aprecia bastante os momentos em grande grupo na manta, veem como uma oportunidade para conseguirem participar e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros. Demonstram prazer nas suas produções e progressos e gostam de mostrar e de falar sobre o que fazem, de comunicar o que descobriram e/ou aprenderam, revelando confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo.

Sobre a independência e a autonomia, encarregam-se das tarefas que se comprometem realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma. O grupo está familiarizado com os diferentes momentos da rotina diária, e em caso de alteração das mesmas, as crianças apresentavam facilidade na sua adaptação. São capazes de adquirir um maior controle do seu corpo e coordenação o que lhes permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos.

Passando agora à consciência de si como aprendiz, o grupo manifesta curiosidade pelo mundo que o rodeia. Usa no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando e dessa

forma, expressa as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.

As crianças contribuem para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros. Colaboram em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.

Em relação à convivência democrática foi possível observar que no grupo, atitudes como tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, entre as crianças. Perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, as crianças escutam, questionam e argumentam, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (citado por, Papalia, et al., 2001, p. 312), o segundo estágio do desenvolvimento cognitivo (aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade), é o estágio no qual as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica. Entre os progressos cognitivos do estágio pré-operatório, identificados por Piaget e por outros investigadores estão a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número.

Relacionando com as orientações curriculares e com as características do grupo, no que diz respeito à função simbólica, as crianças já têm a capacidade para usar representações mentais (palavras, números ou imagens).

2.2 Contexto no Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo do Ensino básico, decorreu em duas fases, a primeira entre o mês de outubro de 2021 e o mês novembro de 2021 e, a segunda fase, entre o mês de abril de 2022 e o mês de junho de 2022. Relativamente à caracterização da turma, foi essencial a observação direta, não obstante, as conversas com a professora orientadora da turma.

Desta forma, pretendeu-se conhecer a dinâmica do grupo, bem como os seus elementos, analisando o seu ritmo e perfil. Estas informações revelaram-se de extrema importância no momento de planear e executar as aulas a seccionar. Foi possível observar, ao longo desta experiência, que os alunos são todos diferentes, todos têm características específicas, que podem e devem ser trabalhadas de forma diferente, permitindo colocar em prática a diferenciação pedagógica e ainda uma educação que seja inclusiva. A turma revelou, ainda, bastante receptividade em explorar e realizar atividades diferentes,

manifestando, desde cedo, a sua participação e as suas opiniões relativamente ao trabalho desenvolvido.

No presente ano letivo encontram-se a frequentar do 1.º ano de escolaridade, vinte e duas crianças, das quais, treze são do sexo/(género) masculino e nove do sexo/(género) feminino. Através de um questionário, elaborado no início do ano letivo, pelos docentes da instituição e preenchido pelos encarregados de educação desta turma, conseguiu-se obter informação específica em relação aos alunos. As crianças têm a mesma faixa etária, compreendida entre os 5 e os 6 anos, caracterizando-se assim, como um grupo homogéneo do ponto de vista etário, como se pode verificar no gráfico seguinte:



Gráfico 1 – Sexo dos alunos

No que concerne ao local de residência dos alunos, constata-se que a maioria alunos vive no concelho de Vila Nova de Gaia, ainda que distribuídos por diferentes freguesias, apenas uma aluna vive no Porto.



Gráfico 2 – Residência dos alunos

Relativamente à fratria destas crianças, verificamos que dos vinte e dois alunos da turma, cinco alunos são filhos únicos, treze alunos têm apenas um irmão e quatro alunos tem dois irmãos.

Salvo raras exceções, a maioria dos alunos dirige-se para o Colégio de transporte particular. Importa referir, também, que por norma os alunos almoçam na instituição e que a maioria da turma permanece na instituição após o horário letivo, ou seja, das 16:15 horas até às 18:00 horas.

Todos os alunos desta turma praticam atividades extracurriculares. Verificando-se através da análise dos dados recolhidos, que as atividades extracurriculares são diversificadas. No entanto, é de realçar que a modalidade/atividade com maior adesão é a natação, onde frequentam dez dos alunos da turma. Todos os outros alunos estão distribuídos por atividades diversas, como a música, a ginástica, o futebol, entre outras coisas.

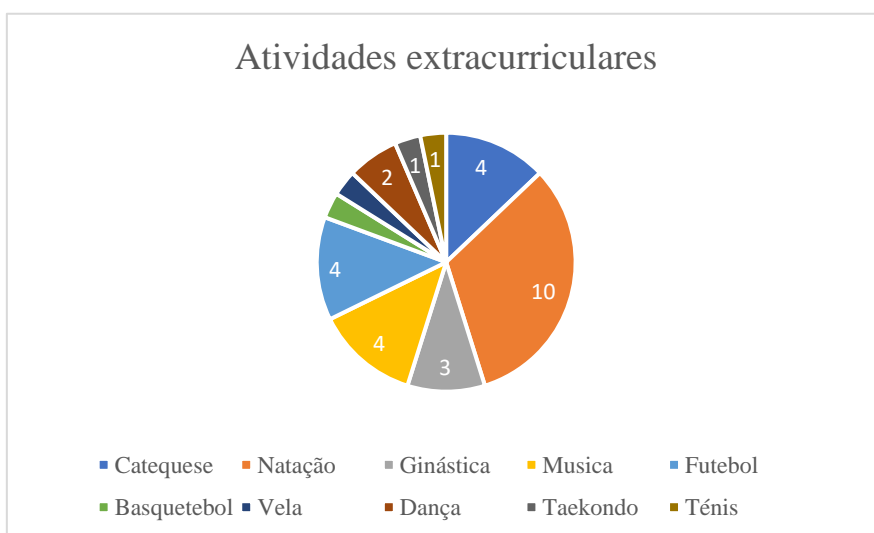


Gráfico 3 – Atividades extracurriculares

De uma forma geral, não existem alunos com problemas de saúde, nem crianças com necessidades educativas específicas na turma. À exceção do aluno L. C., que tem asma e também alergia a proteína do leite de vaca e derivados.

No que concerne à questão “*O que queres ser quando fores grande?*”, nesta primeira abordagem, verificou-se que muitos alunos ainda não sabiam o que gostariam de ser no futuro. Um dos objetivos para ter colocado esta questão à turma, é o de querer observar e registar a evolução das suas preferências durante a permanência no 1.º ciclo do ensino básico.

Com base no contato direto tido até à data, o grupo parece bastante recetivo às tarefas propostas, trabalhador, empreendedor e motivado para o processo de ensino-aprendizagem. São alunos que apreciam, aprendizagem ativa e diferenciadoras, revelando-se entusiasmados e envolvidos com atividades em grupo, aulas de campo e/ou tarefas novas que, eventualmente, possam ser trazidas para a sala de aula. A pouco e pouco, os alunos vão adquirindo hábitos de trabalho e regras essenciais de convívio e de organização na sala de aula. Encontram-se numa fase de adaptação em que tudo é novo, pelo que talvez seja cedo para concluir seguramente sobre o seu desempenho e comportamento.

É um grupo heterogéneo na medida em que, lado a lado, podemos encontrar crianças com graus de maturidade muito distintos. Algumas, crianças a nível afetivo ainda revelam algumas carências, sentindo uma vontade de agir por si próprias, mas solicitando sempre o acompanhamento de um adulto, demonstrando alguma insegurança. O acompanhamento familiar diário que alguns elementos têm, manifesta-se e repercute-se no trabalho realizado.

Relacionando com as aprendizagens essenciais, a educação artística - artes visuais, assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais (Ministério da Educação, 2018). No que diz respeito à expressão plástica, de uma forma geral, foi possível observar que todas as crianças apresentam uma predisposição para tarefas desta dimensão, demonstram o gosto pelo desenho, pela colagem, pelo recorte, pelo pintar entre outras coisas. Inicialmente, a maioria das crianças manifestava, ainda,

dificuldades em recortar com a tesoura segundo uma linha preestabelecida, bem como os contornos (independentemente da forma) de um objeto. Assim como, na pintura, ainda não conseguiam pintar dentro dos contornos.

Todas as crianças têm o lado dominante bem definido e pegam no lápis, nas canetas, entre outros materiais em forma de pinça.

Relativamente ao português, segundo as aprendizagens essenciais, assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento) (Aprendizagens Essenciais- Português). Na aquisição do processo da leitura e da escrita as crianças manifestavam bastante interesse, no entanto, é nítida a diferença entre as fases de desenvolvimento.

No que diz respeito à escrita, de uma forma geral, os alunos fizeram uma evolução muito significativa, são notórios o empenho e o esforço em contexto de sala, pois todos tentam respeitar as regras básicas de escrita e tentam desenhar a letra de forma mais correta possível.

Relacionando agora as aprendizagens essenciais com a matemática, privilegia-se uma aprendizagem da matemática com compreensão, bem como o desenvolvimento da capacidade de os alunos em utilizá-la em contextos matemáticos e não matemáticos ao longo da escolaridade, e nos diversos domínios disciplinares, por forma a contribuir não só para a sua autorrealização enquanto estudantes, como também na sua vida futura pessoal, profissional e social (Aprendizagens Essenciais - Matemática). De uma forma geral, todos os alunos demonstram até ao momento, uma atitude positiva face à matemática, manifestam facilidade no cálculo, na aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos e no raciocínio matemático.

Quanto à área de estudo do meio, as Aprendizagens Essenciais (AE) de estudo do meio visam desenvolver um conjunto de competências de diferentes áreas do saber, nomeadamente biologia, física, geografia, geologia, história, química e tecnologia. Nesta perspetiva, organizaram-se as presentes Aprendizagens Essenciais tendo por base as três áreas Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) (Aprendizagens Essenciais- Estudo do Meio). Os alunos apresentam um conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança. Também identificam elementos naturais, sociais e

tecnológicos do meio envolvente e suas inter-relações. E assumem atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica.

Por fim, em relação à cidadania e desenvolvimento, a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania. Deste modo, os alunos são preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado (Aprendizagens Essenciais- Cidadania e desenvolvimento). Na turma, é possível observar que existe uma prática constante e diária implementada pela professora cooperante que trabalha esta dimensão. Para além disso, são dinamizados vários momentos que contribuem para a cidadania, reflexão e o desenvolvimento das crianças, na rotina dos mesmos, através de aulas de moral, assim como, com a existência de uma sala que se intitula de “sala da integridade”, onde as crianças têm tempo e espaço para estar com elas mesmo e refletir. São notórios os cuidados e a sensibilidade das crianças em relação aos colegas e ao mundo que as rodeia.

3. Intervenção Educativa

Toda a intervenção educativa teve como pressupostos as abordagens educativas essenciais, em particular as metodologias ativas, apresentadas e discutidas no 1.º capítulo, realçando as metodologias ativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Prince (2004, citado por Bishop & Verleger, 2013, s. p.) define, genericamente, a aprendizagem ativa como “um método de ensino que envolve os alunos no processo de aprendizagem.” Na opinião do autor, esta definição é ampla o suficiente para incluir atividades mais tradicionais como as palestras (nas quais os estudantes tomam notas ou realizam questões). Neste método, “a abordagem pedagógica acentua a apresentação, de lições como uma sequência lógica, com o objetivo de transmitir a informação considerada essencial sobre um tópico” (Marques, 1999, p. 151). Esta abordagem é centrada na prestação do professor de maneira que não se afigura como um ambiente de aprendizagem ativo por excelência. Neste cenário, serão identificadas estratégias aplicadas ao longo da prática de ensino supervisionada coerentes com os princípios da intervenção educativa apresentados no capítulo I.

Na lógica de promover abordagens flexíveis e enriquecidas para que efetivamente o desenvolvimento da criança esteja no centro da sua aprendizagem procurou-se, através

da pedagogia de Maria Montessori, tornar as aprendizagens ativas, inovadoras e significativas.

3.1O essencial da intervenção educativa na Educação Pré-Escolar

Neste momento, apresentar-se-á a seleção de 3 intervenções educativas, implementadas no âmbito da Educação Pré-Escolar e que ilustram os princípios educativos preconizados, devidamente articulados com as teorias públicas que sustentam a prática (pré)profissional.

3.1.1 Intervenção Educativa A

Na educação de infância, assim como nas restantes valências e níveis de ensino, quando abordamos a prática educativa/pedagógica, é de máxima relevância considerarmos a diferenciação pedagógica. É importante, o docente motivar as suas crianças, proporcionando um conjunto de estratégias que incentive o seu desenvolvimento e aprendizagem. Durante a prática educativa neste contexto, foram realizadas atividades com base em pedagogias de Maria Montessori, Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna, *Florest School* e *Waldorf* que colocam a criança como centro da aprendizagem, motivando-a e incentivando o desejo de saber e a vontade de aprender.

Segundo Estanqueiro (2012), a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação.

A manipulação dos materiais, o contacto direto com os mesmos e o treino sensorial como afirma Maria Montessori, tornam as atividades mais significativas. A sua convicção acerca da autoeducação, da preparação do meio e da demonstração os usos dos materiais tornam a sua pedagogia diferenciadora e bem-sucedida. No contexto em que foi realizada a prática de ensino supervisionada, ao contrário de um ambiente preparado, a sala está organizada de uma forma distinta. Não existem os materiais de vida prática (reais) para as crianças manipularem diariamente (anexo I- ambiente preparado) contudo, procurou-se promover exercícios de vida prática como aconteceu na realização desta atividade.

a) Breve Descrição

Esta atividade (anexo II- planificação n. °1) tem uma sequência de diferentes momentos e nasceu do interesse das crianças, consequência de um exercício de desenvolvimento anterior acerca dos sentidos, mais precisamente, o olfato. O grupo sugeriu que se realizasse um prato que contivesse canela como ingrediente. Este momento decorreu em pequeno grupo na sala e teve uma duração aproximada de noventa minutos. Previamente,

em contexto de sala, os materiais foram organizados de forma a estarem à altura e alcance das crianças para que estas conseguissem estar em contacto com os materiais e acompanhar todo o processo.

As crianças assim que chegaram à sala, aproximaram-se da mesa onde ia decorrer atividade, observando os materiais e os alimentos. De seguida, foi feita uma introdução onde foi explicado como iria decorrer atividade. As tarefas foram divididas e os primeiros três participantes colocaram um tacho ao lume com o leite, uma casca de limão e o um pau de canela. Os participantes seguintes, numa taça à parte, colocaram as gemas, o açúcar e a farinha envolvendo os ingredientes e juntando ao restante preparado que já se encontrava ao lume. Seguidamente, em lume brando continuaram a envolver os ingredientes em movimentos circulares até o preparado ficar com uma textura mais espessa.



Imagem 1- Confeção do leite creme

Para finalizar, as crianças à vez, distribuíram o creme por taças individuais e colocaram no frigorífico até arrefece. Esta foi a sobremesa do almoço para o grupo neste dia.

No dia seguinte, num segundo momento, elaborou-se o registo da receita através de um desenho onde constava a sequência das fases processuais.



Imagem 2- Registo da receita e fases processuais.

Seguidamente, foi pedido às crianças para levarem essa mesma receita que fizeram na escola para casa e, juntamente com os pais, seguissem os mesmos passos e a fizessem. No fundo recriassem o Leite Creme que fizeram na escola agora em casa e registassem o momento através de uma fotografia.



Imagem 3- Registo das crianças na execução da atividade com os pais.

b) Intencionalidade educativa e avaliação

Com esta atividade, pretendeu-se que as crianças conseguissem contar os ingredientes de acordo com o que é pedido na receita (noção do número, conhecimentos sobre unidade de medida, mais especificamente quantidades). Procurou-se que o grupo conseguisse realizar de forma cada vez mais independente as tarefas. Trabalhou-se a consciência dos riscos físicos que podem ocorrer e adotar normas de segurança na cozinha (adquirir consciência e cuidado em situações de perigo, pedindo ajuda quando necessitam, conhecendo e cumprindo os cuidados) e para além disto, promoveu-se o trabalho em equipa com o grupo completo a trabalhar para um fim comum.

No geral esta atividade foi avaliada de forma satisfatória, com uma enorme adesão, dado que se tratava de uma turma extremamente participativa.

Esta atividade foi pensada e planificada cuidadosamente, com imenso rigor e embora o sucesso da mesma seja perceptível pelo envolvimento das crianças e pelo cumprimento dos objetivos, esta atividade foi supervisionada pela orientadora ESEPF que apesar tudo, salientou aspetos a melhorar. A melhoria passava por enriquecer atividade, isto é, dar mais tempo à atividade, onde as crianças para além de terem oportunidade de manipularem os materiais, também pudessem explorar os ingredientes, tocarem com as mãos na farinha, no açúcar, nos ovos, promovendo assim o desenvolvimento do tato e do olfato trabalhando em simultâneas diferentes aprendizagens.

3.1.2 Intervenção Educativa B

A criança, em Reggio Emília, é vista desde que nasce como detentora de grandes potenciais em desenvolvimento e está pronta para explorar o mundo que a rodeia e resolver problemas. As linguagens gráficas e visuais servem para a criança explorar e expressar a sua compreensão do mundo. A prática de colocar as crianças em situações de pesquisa e debate, potencia a capacidade de se questionarem sobre si próprias e sobre os outros, o que as torna mais participativas e, futuramente, cidadãos mais críticos e cientes da importância de seu papel na sociedade.

Tendo em conta este modelo pedagógico, na prática implementada, procurou-se proporcionar um espaço agradável e familiar que favorecesse a interação e a aprendizagem de forma a facilitar o diálogo e comunicação e a despertar as cem linguagens da criança.

a) Breve Descrição

Nesta atividade (anexo III- planificação n.º 2), a estagiária pretendeu abordar com o grupo as cores primárias e como se constroem as cores secundárias a partir das cores primárias. O momento decorreu com o grupo completo na manta e teve uma duração aproximada de noventa minutos.

Esta abordagem foi realizada através de uma caixa de luz, para assim torná-la mais dinâmica e promover o interesse do grupo. O momento foi iniciado com apresentação da caixa de luz introduzindo as cores primárias através de folhas de celofán de cor azul, amarela e vermelha. Após apresentação do material, a estagiária colocou algumas questões para provocar a discussão/ reflexão, questionamento e partilha de ideias no grupo acerca da construção de novas cores.

Seguidamente, após a discussão as crianças chegaram à conclusão que para contruir novas cores, devemos misturá-las. A estagiária colocou sobre a caixa de luz a folha de celofán azul para as crianças observarem como fica com o reflexo da luz. As crianças, de imediato indicaram para colocar a folha de celofán amarela sobre a folha azul e verificaram que a junção de duas cores primárias, criavam a cor secundária verde. Aconteceu o mesmo para a construção da cor roxa e cor-de-laranja).



Imagem 4- Identificação das cores primárias e construção das cores secundária

Para a consolidação da identificação das cores primárias e conseqüentemente a construção das cores secundárias, as crianças realizaram um registo na aula.

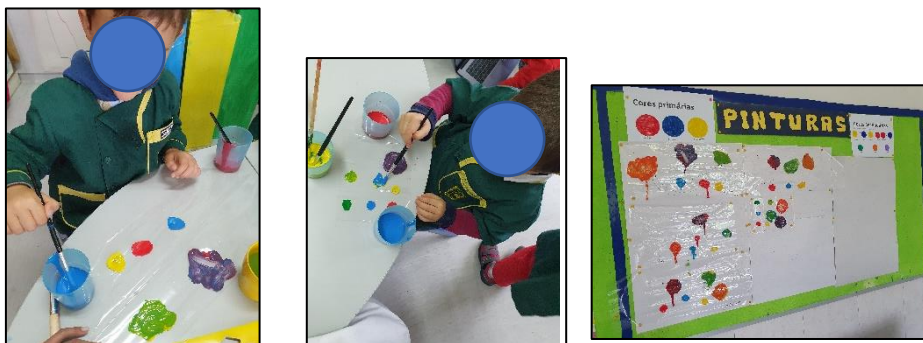


Imagem 5- Registo individual na sala.

b) Intencionalidade educativa e avaliação

Através desta abordagem, pretendeu-se desenvolver o pensamento crítico e o conhecimento sobre as cores primárias e secundárias. A discussão/reflexão realizada inicialmente envolveu as crianças tornando-as responsáveis por defender as suas ideias e respeitar as dos colegas. Assim, nesta atividade praticou-se uma aprendizagem ativa, tal como é sugerido nas *orientações curriculares*, ou seja, a criança “ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva *et al.*, 2016, p. 34). A estagiária tomou um papel facilitador, guiando e organizando o momento dando a voz e protagonismo às crianças.

Conclui-se assim, que a grande finalidade desta atividade era contribuir para a reflexão das crianças, de forma crítica, sobre ideias e conhecimentos, bem como desconstruir ideias iniciais, adquirindo, desta forma, novos conhecimentos.

Durante a atividade, nomeadamente após a apresentação da caixa de luz, as crianças mostraram-se bastante interessadas nesta temática, colocando questões, demonstrando sinais evidentes e vontade para manusear e explorar o material. No momento do registo individual, as crianças conseguiram formar as cores secundárias a partir das cores primárias.

Chegamos desta forma, à conclusão de que, num momento inicial as crianças fizeram uma previsão acerca da temática, partilhando as suas ideias e saberes. Posteriormente, realizaram a exploração das cores na caixa de luz através de folhas de cor em papel celofán. Após a atividade terminar, conseguiram verificar o impacto da experiência

decorrida em sala. As crianças demonstraram na apresentação dos resultados, evidências das aprendizagens alcançadas.

3.1.3 Intervenção Educativa C

Tanto a metodologia de *Florest School*, assim como as pedagogias de *Waldorf* acreditam que para um bom desenvolvimento intelectual é necessário existir uma base emocional sólida. Por isso, apostam em ambientes livres e numa educação infantil ao ar livre, que tem como princípio a ligação das crianças e educadores na natureza durante todo o ano letivo. O desenvolvimento do currículo escolar, dá-se prioritariamente em espaços de amplo acesso à natureza, como o bosque, o campo ou a praia, e tem como pilares o jogo livre, o desenvolvimento de um espírito explorador e o contacto com o mundo natural.

Indo ao encontro do contexto onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, que privilegia de um rico espaço no exterior e os benefícios das pedagogias evidenciadas anteriormente, a estagiária sempre que possível organizava as aprendizagens no exterior, tornando as atividades e a natureza um ingrediente potenciador das aprendizagens.

a) Breve Descrição

Esta atividade (anexo IV- planificação n.º 3) teve como objetivo trabalhar a seriação dos objetos do mais claro para o mais escuro, do maior ao menor e do mais grosso para o mais fino. Esta prática decorreu em pequeno grupo no jardim e teve a duração aproximada de trinta minutos.

Com o grupo no jardim, a estagiária pediu a cada criança para encontrar, três paus, três pedras e três folhas. Assim que as crianças recolheram os materiais, sentaram-se em meia-lua no chão de pernas cruzadas, a estagiária começou por pedir para colocar as três pedras que encontraram da mais escura para a mais clara. Seguidamente, solicitou que colocassem os paus do mais grosso para o mais fino. Finalmente, foi solicitou ainda que organizassem as folhas da maior para a menor.

b) Intencionalidade educativa e avaliação

Com esta sessão, pretendeu-se explorar com as crianças a identificação da característica dos objetos trabalhando alguns conceitos como (grosso, fino, grande, pequeno, escuro e claro).



Imagem 6- Seriação dos objetos

Nesta atividade, procurou-se colocar a natureza como a “sala de aula”, o espaço e o recurso da aprendizagem. E a intenção passava também por criar nos alunos, “(...) interesse e curiosidade, ao chamar a atenção da criança para a presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo” (Silva et al., 2016, p. 83).

A avaliação desta atividade foi realizada através da observação direta realizada pela estagiária. A estagiária concluiu que deveria ter sido planejada com mais rigor e deveria ter sido lecionada na consequência de outra atividade, onde enquadrasse melhor os conceitos de fino e grosso, claro e escuro. A atividade consistia na seleção de alguns objetos da natureza como, pedras, paus e folhas, pedindo às crianças que verificassem determinada característica desse mesmo objeto. Contudo, esses objetos diferiam nas características e as crianças ficavam confusas em relação ao que era pedido: colocarem os três paus do mais grosso para o mais fino. Como os paus para além de diferirem na grossura, também diferiam no tamanho, as crianças muitas vezes ordenavam do maior para mais pequeno. No futuro, será importante promover momentos onde estes conceitos sejam abordados e consolidados e que os objetos difiram apenas numa característica, como serem todos do mesmo tamanho e ser pedida a seriação de acordo com a grossura.

3.2 O essencial da intervenção educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Hodiernamente, os alunos demonstram um grande interesse em aprender através de experiências e novos desafios. Torna-se, assim, necessário investigar métodos e estratégias apelativas para dar resposta a esse mesmo interesse. Neste sentido, existe um conjunto de atividades pedagógicas, com base em metodologias ativas, que promovem uma aprendizagem efetiva e enriquecedora. Utilizar materiais didáticos, explorar novos espaços e abandonar a rotina de recorrer constantemente ao manual são o primeiro passo para alterar o funcionamento das aulas fazendo com que estas sejam mais interessantes e envolventes para os alunos.

De toda a intervenção educativa em contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico, apresentar-se-á uma seleção de três atividades realizadas com a turma participante na investigação, onde explicitam os princípios educativos indicados articulados com a prática pedagógica desenvolvida na prática de ensino supervisionada.

3.2.1 Intervenção Educativa A

Com base na abordagem *Forest School*, nesta intervenção procurou-se desenvolver nas crianças diferentes competências necessárias ao seu quotidiano como a resiliência, a criatividade e a independência. O processo, ajuda as crianças a desenvolverem-se social, emocional, espiritual, física e intelectualmente. *Forest School*, inspira uma conexão profunda e significativa com o mundo e uma compreensão da forma como a criança se encaixa nele. A convencional sala de aula foi substituída e o desenvolvimento do currículo escolar deu-se prioritariamente em espaços de amplo acesso à natureza.

a) Breve Descrição

A atividade (anexo V- planificação n.º 4) iniciou-se com a organização da turma em pequenos grupos de quatro a cinco elementos e decorreu no exterior, pela quinta da instituição. Foi solicitado aos grupos, que se fizessem acompanhar de material para escrever, um caderno e um saco durante a visita.

Após a chegada à quinta, os alunos foram orientados para observar e registar em papel os seres vivos e não vivos que encontrassem. Foi proposto simultaneamente que estes recolhessem animais, folhas, pedras, terra, entre outros materiais vivos e não vivos que descobrissem durante a visita à quinta.



Imagem 7- Identificação de seres vivos e não vivos no exterior

Após a recolha de informação e dos materiais solicitados no espaço exterior, a turma regressou à sala de aula, e os grupos apresentaram individualmente à turma as suas descobertas e organizaram os materiais recolhidos, identificando-os e classificando-os de acordo com: seres vivos e seres não vivos.

No final como consolidação, os alunos realizaram uma ficha de trabalho alusiva a esta temática, abordada durante o período da manhã e como avaliação da intervenção, responderam a um pequeno questionário.

b) Intencionalidade educativa e avaliação

Esta atividade nasce a partir do projeto que está a ser desenvolvido no 1.º ano do Ensino Básico da instituição que se intitula de “*Discoveries- Queres brincar com os animais?*” e simultaneamente vai ao encontro dos conteúdos de estudo do meio mais concretamente no domínio- natureza, onde se pretendia que as crianças reconhecessem a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e conseguissem distingui-los de formas não vivas.

De uma forma geral, esta atividade foi avaliada positivamente, as crianças estavam envolvidas e trabalhar em grupo para conseguirem juntos cumprir o desafio que lhes tinha

sido proposto. Este momento, contou com a supervisão da docente responsável pela prática de ensino supervisionada, assim como pela orientadora cooperante da instituição.

Segundo a avaliação da Supervisora Pedagógica, com base na observação desta atividade:

destaca-se a preocupação da Ana Rita em tornar esta proposta significativa para os alunos, implicando-os cognitivamente e fisicamente numa ação articulada com o próprio contexto do quotidiano das crianças.

A articulação dos conceitos com uma abordagem concreta de identificação de seres vivos e não vivos na própria quinta do colégio mostrou ser um desafio propício à aprendizagem ativa. Exigiu que os alunos conhecessem e explorassem os conceitos para os aplicarem na identificação e classificação dos seres vivos e não vivos que nomearam no caderno ou que recolheram, tendo sido impresso um carácter lúdico à dinâmica.

A etapa de partilha em sala mostrou-se também pertinente para a compreensão, pois permitiu a clarificação destes conceitos (por ex. na dúvida em relação à madeira/paus encontrados). Nesta interação com os alunos, a Rita teve a preocupação de assegurar a compreensão colocando questões, repetindo explicações, dando espaço à reflexão, tendo demonstrado domínio dos saberes, adequação linguística, adequada gestão dos recursos e da participação dos alunos.

O aspeto que não correspondeu ao previsto diz respeito ao tempo, em parte influenciado pela sua atenção pedagógica à exploração dos alunos, mas que a própria Rita reconheceu de imediato na reflexão efetuada no final e que colocou como uma preocupação a ter em conta em intervenções futuras. No entanto, também referiu que a conclusão desta atividade num momento posterior será também pertinente pela tónica de “revisão e consolidação”.

Relativamente à avaliação da Orientadora Cooperante:

esta atividade serviu como motivação para introduzir o tema. O aluno revelou-se muito envolvido e entusiasmado aquando da visita à quinta do colégio. Souberam trabalhar em grupo, organizar ideias, bem como, interagir com a natureza. Os materiais recolhidos foram alvo de estudo em sala de aula. Foi uma atividade bastante significativa e que proporcionou aos alunos atingir os objetivos propostos.

Na opinião dos alunos, que avaliaram individualmente esta atividade no final da sessão (anexo VI- formulário da avaliação dos alunos), quando foi questionado o que consideraram mais interessante nesta atividade, as respostas foram muito diversificadas.

Uns alunos responderam que gostaram de tudo, outros que foi o facto de decorrer no exterior (na quinta), algumas crianças responderam que o mais interessante foi a parte de recolher os objetos na quinta, outros gostaram de organizar os objetos recolhidos por seres vivos e não vivos.

3.2.2 Intervenção Educativa B

A intervenção educativa que se segue tem por base o modelo do MEM, pois baseia-se em princípios democráticos, éticos, de participação e de cooperação. Os principais objetivos foram fornecer às crianças aprendizagens que as dotem de ferramentas para a vida em sociedade, sem esquecer as capacidades e necessidades individuais de cada uma.

Desta forma, as crianças poderão obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático.

a) Breve Descrição

Nesta atividade (anexo VII- planificação n.º 5), foi proposto aos alunos que se dirigissem ao campo de jogos e a atividade consistiu em os alunos estarem em movimento, isto é, em corrida, e cada aluno tinha uma palavra. Algumas dessas palavras têm o dígrafo “lh”. Quando a música parasse, as crianças que tinham as palavras com o dígrafo “lh”, tinham de ficar em estatueta e pronunciar essa palavra em voz alta, as restantes crianças com as outras palavras continuavam em movimento. As palavras iam rodando entre os alunos (de forma a todos passarem por uma palavra que contenha o dígrafo “lh”) e a dinâmica foi idêntica, mas desta vez, as crianças que tinham o dígrafo “lh” tinham de se sentar no chão e assim sucessivamente, até todos os alunos participarem. O objetivo deste jogo, era que as crianças entrassem em contacto com as várias formas de representação deste dígrafo “lh”.

De seguida, a dinâmica repetiu-se, mas desta vez, quando a música parasse, os alunos tinham de formar grupos de três elementos e contruir uma frase que contivesse as três palavras dos três elementos, dando-lhes um contexto.



Imagem 8 - Construção de frases a partir de palavras com o dígrafo “lh”

Seguidamente, de regresso para a sala, foi pedido às crianças para se organizassem a pares e através de revistas, que trouxeram de casa, encontrassem palavras que contivessem o dígrafo “lh” e para as recortarem.

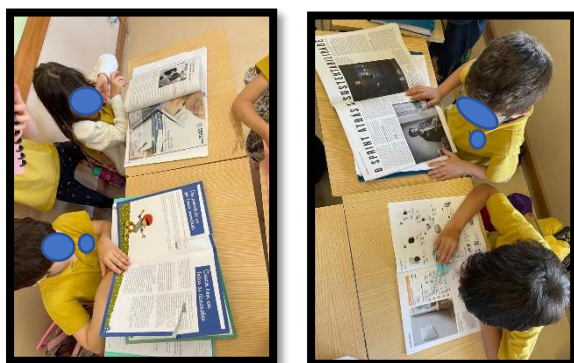


Imagem 9- Procura de palavras com o dígrafo "lh" em revistas

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que contruíssem, escrevendo no caderno diário pequenas frases que incluíssem e contextualizassem as palavras que recortaram. No final, cada dupla partilhou as suas frases.



Imagem 10- Apresentação das frases contruídas à turma

Para finalizar esta sequência de atividades relacionada com o dígrafo “lh”, as crianças encontraram numa “sopa de letras” palavras onde estão presentes o dígrafo “lh”.

b) Intencionalidade educativa e avaliação

Através desta abordagem, procurou-se introduzir o segmento fónico a partir do dígrafo “lh” à turma. Pretendia-se que os alunos adquirissem novo vocabulário, promovesse a autonomia, assim como a cooperação entre os grupos e os pares de trabalho e principalmente, que esta atividade fosse enriquecedora para as crianças.

O balanço final da intervenção foi favorável, as crianças de uma forma natural, sem se aperceberem que estavam efetivamente a trabalhar conteúdos relacionados com estudo do meio e português, conseguiram atingir os objetivos definidos para esta atividade.

Segundo a opinião da Supervisora Pedagógica que observava o momento desta intervenção, avaliou a mesma afirmando que:

a atividade sobre o dígrafo “LH” proporcionada pela Rita seguiu uma determinada sequência didática que se revestiu de uma tónica lúdica e ativa, coerente no que diz respeito à sequenciação das propostas de aprendizagem. Foi possível ter observado o desenvolvimento da proposta de pesquisa de palavras em revista que contém o dígrafo “lh” pelos alunos, que recortaram e colaram no seu caderno, construindo frases.

A Rita assegurou uma distribuição adequada das revistas explicitando de forma clara a proposta aos alunos. Propôs que, em duplas, se apoiassem na realização da proposta, mas selecionando palavras e criando frases diferentes.

A atenção e apoio da Rita, que circulava pelas diferentes mesas, foi constante e adequadamente responsivo. Com uma atenção revestida de adequada sensibilidade na interação, foi estimulando o empenho, pensamento e a ação dos alunos, respeitando simultaneamente a sua autonomia.

Revelou domínio científico, correção linguística, uma gestão adequada das estratégias e recursos, uma adequada organização dos alunos, do espaço e tempo. Demonstrou segurança e preparação em toda a gestão da atividade.

O modo implicado como os alunos foram realizando a proposta, refletiu a adequação da proposta e da ação da Rita. Deve continuar a apostar neste estilo de interação e em dinâmicas que impliquem ativamente os alunos e que sejam adequadamente complexas.

No que diz respeito avaliação da mesma, com base na observação da Orientadora Cooperante, a intervenção foi muito criativa.

O conteúdo não era muito fácil para fazer atividades muito diversificadas, no entanto, a Rita, uma vez mais, transformou um conteúdo simples em algo que cativou os alunos, os divertiu e os fez aprender o dígrafo "lh". O facto da atividade se ter iniciado no exterior e através de jogos e brincadeiras foi uma mais valia para que os alunos nunca mais esqueçam este dígrafo. O mesmo, em sala de aula, foi consolidado e assimilado pelos alunos.

Relativamente à avaliação dos alunos a esta intervenção (anexo VIII- formulário da avaliação dos alunos), quando foi questionado “o que é que tu sentes em relação à aula de hoje?”, na globalidade, todos os alunos avaliaram esta intervenção colorindo o *smile* que representava satisfação, à exceção de um aluno que pintou o *smile*, que correspondia ao “gostei parcialmente “, pois afirmou que na atividade do exterior, onde as crianças tinham de contruir frases a partir das palavras, sentiu alguma dificuldade.

3.2.3 Intervenção Educativa C

A presente intervenção educativa teve como sustentação a Aprendizagem Baseada em Problemas, Projetos ou Fenómenos, mais concretamente com a metodologia do trabalho de projeto, com o propósito de auxiliar o discente no conhecimento do conteúdo teórico, a fortalecer a vivência do espaço-tempo pedagógico, com o fluir das interações e relações que essa vivência sustenta, mediando as experiências e as aprendizagens construídas através de atividades inseridas em projetos.

A aprendizagem baseada em trabalho de projetos, pode ser definida de forma mais simples como um método de ensino-aprendizagem cooperativo e colaborativo, que insere o aluno em uma realidade próxima ao que enfrentará no mundo profissional, permitindo o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de situações-problema. Pelas suas características particulares, como o trabalho em grupo, relacionamento mais próximo com o docente, promoção da autonomia e pela própria dinâmica de trabalho, é uma alternativa interessante para atender aos anseios de uma geração tecnológica, ousada e desafiadora.

Simultaneamente, o conceito base na abordagem *Flipped Classroom* ou aula invertida também esteve presente nesta dinâmica, valorizando a liberdade dos alunos, a reflexão e o pensamento crítico, de forma a aproximá-los do conhecimento, aumentando a sua autonomia e consequente motivação.

a) Breve Descrição

Iniciou-se a intervenção (anexo IX- Planificação n.º 6), pedido aos alunos para em grupo, já previamente definido, escolherem um animal e em casa individualmente pesquisarem acerca do mesmo. Esta decisão foi discutida por todos os elementos do grupo, tendo estes que chegar a um consenso em relação ao animal que cada grupo iria pesquisar.

Após realizarem a pesquisa individual, solicitada no dia anterior, em contexto de sala, os grupos juntaram-se e começaram a selecionar a informação que acharam mais relevante, acerca do animal escolhido, para colorarem nos cartazes. Esta informação ficou ao critério dos alunos (podia ser em esquema, texto, com imagens, entre outros).



Após a realização dos cartazes, os alunos em grupo apresentaram e divulgaram os trabalhos realizados, nas salas do jardim de infância.



Imagem 12- Divulgação dos trabalhos realizados no jardim de infância

b) Intencionalidade educativa e avaliação

Com esta abordagem procurou-se que os alunos conhecessem as características específicas de um animal (habitat, revestimento, alimentação, como nascem, locomoção, e como respiram), também se pretendia investir na promoção do trabalho em equipa e colaborativo, assim como, nos princípios de cortesia que isso acarreta, isto é, as crianças tinham de pedir a palavra, falando na sua vez de forma clara, exprimindo as suas opiniões, partilhando ideias e pontos de vista. Pretendia-se simultaneamente, que as crianças conseguissem expor oralmente o que tinham aprendido, preparando o discurso para a apresentação. Aproveitou-se ainda este momento, em que os alunos tinham de pesquisar autonomamente em casa, para abordar meios fidedignos, onde podiam obter informação de certas temáticas (meio tecnológicos e não tecnológicos).

O desfecho desta intervenção, de uma forma geral foi positivo, as crianças estavam envolvidas e motivadas na tarefa que lhes tinha sido solicitada, havendo a participação ativa por parte de todos os elementos dos grupos.

Esta intervenção não contou com a supervisão da Supervisora Pedagógica, contudo a Orientadora Cooperante avaliou a mesma, referindo que:

a atividade estimulou a autonomia dos alunos, desde as pesquisas, à organização dos materiais recolhidos e à elaboração dos trabalhos de grupo. Os alunos aprendem muito mais quando estão são eles próprios os agentes ativos da sua aprendizagem. Ao terem a responsabilidade de apresentar os trabalhos feitos a outra turma, fez com que assimilassem a matéria, preparassem a apresentação e desta forma, sentiram-se orgulhosos do seu trabalho e empenho.

Relativamente à avaliação dos alunos a esta intervenção, quando lhes foi apresentado uma barra numérica com uma escala de 0 a 10, para manifestarem o nível de satisfação em relação à atividade desenvolvida, os 20 alunos que participaram neste momento, avaliaram a atividade colorindo o número 10.

Considerações Finais

A presente investigação contribuiu significativamente para a compreensão das diferentes intervenções educativas, com base em pedagogias ativas e diferenciadoras, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança, tendo em conta aprendizagens sustentáveis.

Partindo da crença, que na maioria das escolas, o sistema implementado que tem vindo a ser utilizado desde há várias décadas é o chamado “tradicional”, urge a necessidade de uma mudança de paradigma. Neste sentido, “as práticas de ensino hodiernas mostram que muitos professores querem mudar para um paradigma diferente, com maior diversidade pedagógica, o que facilita uma aprendizagem personalizada centrada no aluno e ativa, ao mesmo tempo que visa a construção de competências essenciais para responder positivamente às exigências futuras” (Assemany & Gonçalves, 2021).

Para aprofundar o estudo teórico, foi realizada, inicialmente, uma recolha bibliográfica para que fossem encontradas posições de autores de referência, perante o tema estudado, de modo a fundamentá-lo teoricamente e a complementar a resposta à questão do estudo proposto.

Compreendeu-se, através dessa análise, que “a pedagogia de aprendizagem ativa envolve formas de conhecimento, assim como de realização, muito apoiadas por estratégias e abordagens abertas, flexíveis e enriquecidas. Enquanto ciência, a pedagogia explora os processos através dos quais a sociedade consegue transmitir deliberadamente o seu conhecimento acumulado, competências e valores de geração em geração. Mais do que isso, o objetivo da educação é criar alunos autónomos, propiciando as suas competências de pensamento e de resolução de problemas, para serem usadas num leque de diferentes situações” (Calvo citado por Assemany & Gonçalves, 2021).

Neste seguimento, para aprofundar o estudo prático, a partir da modelização da intervenção educativa, desenvolvida em contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, explorou-se algumas abordagens ativas, na convicção que a pedagogia ativa, é uma resposta formativa de qualidade neste contexto formativo. Na medida em que “a escola tem, uma responsabilidade acrescida, pois é esperado que se assuma como um instrumento de mudança social. Compreender a escola é fundamental para o processo de tomada de decisões que procura responder às exigências contemporâneas” (Gonçalves & Pinto, 2015, p.579).

No mesmo contexto, investiu-se também nesta área, para que toda a intervenção fosse potenciadora de uma educação transformadora da criança, cuja avaliação expressou o

modo como estas abordagens educativas promoveram o desenvolvimento integral da criança. Verificou-se, através das avaliações das mesmas, que estes momentos se tornaram marcantes, significativos e que fomentaram nos alunos/crianças competências como: autonomia, confiança, trabalho em equipa e cooperação com os outros, resiliência, capacidade de resolver problemas, pensamento crítico e criatividade.

No fundo, toda esta experiência vivenciada, foi um processo de formação contínua para a autora, não obstante a necessidade de uma reflexão constante acerca das estratégias, metodologias de ensino, “de investir em processos e aprendizagens cada vez mais criativos e críticos, fomentando a descoberta do(s) talento(s) de cada aluno (a)” (Gonçalves & Pinto, 2015), tendo como objetivo a transformação do processo de ensino centrado na aprendizagem com abordagens contemporâneas implicando consequentemente a transformação de crenças e atitudes a serem formadas nesta perspetiva.

Referências Bibliográficas

- Andrade, E. N. F., Cunha, M. V. (2011) *Discursos e auditórios: análise retórica dos argumentos de Dewey e Aristóteles acerca do homem e do desenvolvimento humano*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 8 (17), 1-25.
- Änggård, E. (2010). Making Use of ‘Nature’ in an Outdoor Preschool: Classroom, Home, and Fairyland. *Children, Youth and Environments*, 20(1), 4-25.
- Assemany, D. & Gonçalves, D. (2021). *Pedagogia de Aprendizagem Ativa: referenciais resultantes da formação de professores*. In F. J. Garrigós-Simón, S. Estellés Miguel, J. O. Montesa Andrés, Y. Narangajavana, International Conference on Innovation, Documentation and Education (INNODOCT) (pp. 823-830). Valência : Universidade.
- Bishop, J., & Verleger, M. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta: American Society for Engineering Education.
- Bretzmann, J. (2013). *Flipping 2.0—Practical Strategies for Flipping Your Class*. Cory Pepler.
- Brown, P. Spodek, B. Oliveira-Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Bueno, T., et al. (2013). *A contribuição da pedagogia de Maria Montessori para a educação infantil paranaense*. Universidade Católica do Paraná.
- Camargo, F. & Daros, T. (2018). *A Sala de Aula Inovadora*. Penso Editora Ltda.
- Carmo, H. & Ferreira, M., (1998). *Metodologia da investigação- guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Costa, J. (2020). *Combater as desigualdades envolvendo todos os responsáveis*. *Jornal Letras/educação*, p.1-2.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. Companhia Editora Nacional.

Discovery Child Care. *Kindergarten Forest & Nature School*. Consultado em 02/02/2021, <https://www.discoverychild.on.ca/forest-school/benefits-of-attending-a-forest-school/>

Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (2016). *As Cem Linguagens da Criança*. (Vol 1). Penso Editora Ltda.

Escola Waldorf. *A pedagogia Waldorf*. Consultado em 04/02/2021, <https://www.escolawaldorfaoliveira.org/en/pedagogia-waldorf/ritmo/rotina-diaria/>

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Editorial Presença.

Ferraz, A. P., & Belhot, R. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*, 17(2). 421-431.

Fjørtoft, I. (2001). *The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*, 29 (2).

Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Artmed Editora.

Forest England. *Forest School Scotland*. Consultado em 17/01/2021, <http://www.forestry.gov.uk>

Forest School Association. *What is Forest School?* Consultado em 04/02/2021, <https://www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/>

Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.

Formosinho, J., Kishmoto, M. & Pinazza, A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora.

Gonçalves, D. & Pinto, C. (2019). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Universidade Católica Portuguesa. Consultado em 01/02/2022, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2857/1/Atas%20IIISIE_2019DanielaGon.pdf.

Kaplan, R., Kaplan, S., & Ryan, R. (1998). *With people in mind: Design and management of everyday nature*. IslandPress.

Karine, M. & Danieli, F.(s/d). *A importância da Educação a distância na sociedade atual*. Consultado em 12/02/2021, <file:///C:/Users/Ana%20Rita%20Ferreira/Downloads/Artigo-Karine.pdf>.

Kellert, Stephen Robert (2005) *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. IslandPress.

Kinney, L. e Warthon, P. (2008). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artmed Editora.

Knight, S. (2009). *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. Sage Editions.

Lanz, Rudolf (2000). *A Pedagogia Waldorf, caminho para um ensino mais humano*. Antroposófica Editora.

LeBlanc, M. (2012). *Reggio Emilia, An innovative approach to education*. Consultado em 18/02/2021, <http://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/reggio-emilia>.

Lester, S., and M. Maudsley (2006). *Play, Naturally: A Review of Children's Natural Play*. Children's Play Council. Consultado em 15/03/2021, 10:00).<http://www.playday.org.uk/PDF/play-naturally-areview-of-childrensnatural%20play.pdf>.

Levin, B. (2011). *Energizing teacher education and professional development with problem-based learning*. ASCD: United States.

Luckesi, C. (2011). *Avaliação de aprendizagem: componente do ato pedagógico*. Cortez.

Marques, M. (2005). *Para a compreensão de um envolvimento musical – Experiências de alunos de guitarra clássica e de guitarra jazz no ensino superior* (Monografia de

Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano Edições.

Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade?* Consultado em 07/04/2021, <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>

Montessori, M. (1944). *A criança*. Portugália Editora.

Montessori, M. (1961). *The two natures of the child, and, the meaning of adaptation*. Association Montessori Internationale.

Montessori, M. (1976). *La Educación para el Desarrollo Humano*. Schocken Books New York.

Montessori, M. (1991). *La mente absorbent del Nino*. Editorial Diana.

Montessori, M. (2014). *Freedom and Discipline*. Consultado em 14/04/2021, <http://e-montessori.com/montessori-education/80-freedom-and-discipline.html>

Montessori, M. (2019). *A descoberta da criança. Pedagogia científica*. Vide Editorial.

Morgado, C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.

Morgado, L. (2001). *O papel do Professor em contextos de ensino online* (pp.125-135). Universidade Aberta.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, n.º11, 77-98.

Niza, S. (2002). Posfácio. In I. Nunes (Ed.), *A. Freinet - actualidade pedagógica de uma obra*. Edições Asa.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B (2011). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007) - *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S.B; Lino, D.; Cruz, S.; Andrade, F.F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill Editora.
- Pedroso, P. (2020). *Educação em períodos de confinamento*. *Jornal Letras/educação*.
- Penaforte, J. (2001). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*, (pp. 25-48). Hucitec Editora.
- Peres, P., & Pimenta, P. (2011). *Teorias e Práticas de B-learning*. Edições Sílabo.
- Pinto, M., & Gonçalves, D. (2015). *Organização pedagógica e curricular em 1º CEB a partir da centralidade do processo de aprendizagem*. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Atas do I Seminário Internacional* (vol. II, pp.579-586). Universidade Católica.
- Plunkett, K. (2014). *The Flipped Classroom - A Teacher's Complete Guide: Theory, Implementation and Advice*. Kindle Edition.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. Editora Penso.
- Pyle, R. M. (1993). *The thunder tree: Lessons from an urban wildland*. Houghton Mifflin edition.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Editora Gradiva.
- Ribeiro, A. (1966) *Criança*. Portugália Editora.
- Steiner, Rudolf. (1984). *A Filosofia da Liberdade*. Antroposófica Editora.
- Steiner, Rudolf. (2001). *A educação da Criança, segundo a Ciência Espiritual*. Antroposófica Editora.

Teixeira, G. (2013). *Flipped Classroom: Um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana*. (Monografia de Dissertação de Mestrado). Universidade Nova Lisboa. Lisboa

University of Colorado Boulder. *Children, Youth and Environments*. Consultado em 27/01/2021, <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Legislação consultada

Decreto de Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação.

Decreto de lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de junho.

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – I Série A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/20012 de 02 de julho. Diário da República n.º 126 – I Série A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro. Diário da República n.º 177 – I Série A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º – I Série A. Ministério da Educação.

Estratégia nacional para a cidadania/ Ministérios da Educação (2016). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>.

Consultado em (02/09/2021, 9:00).

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória Ministério da Educação*. Consultado em 05/10/2021,

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

República Portuguesa da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Consultado em 05/08/2021, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

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

ANEXOS

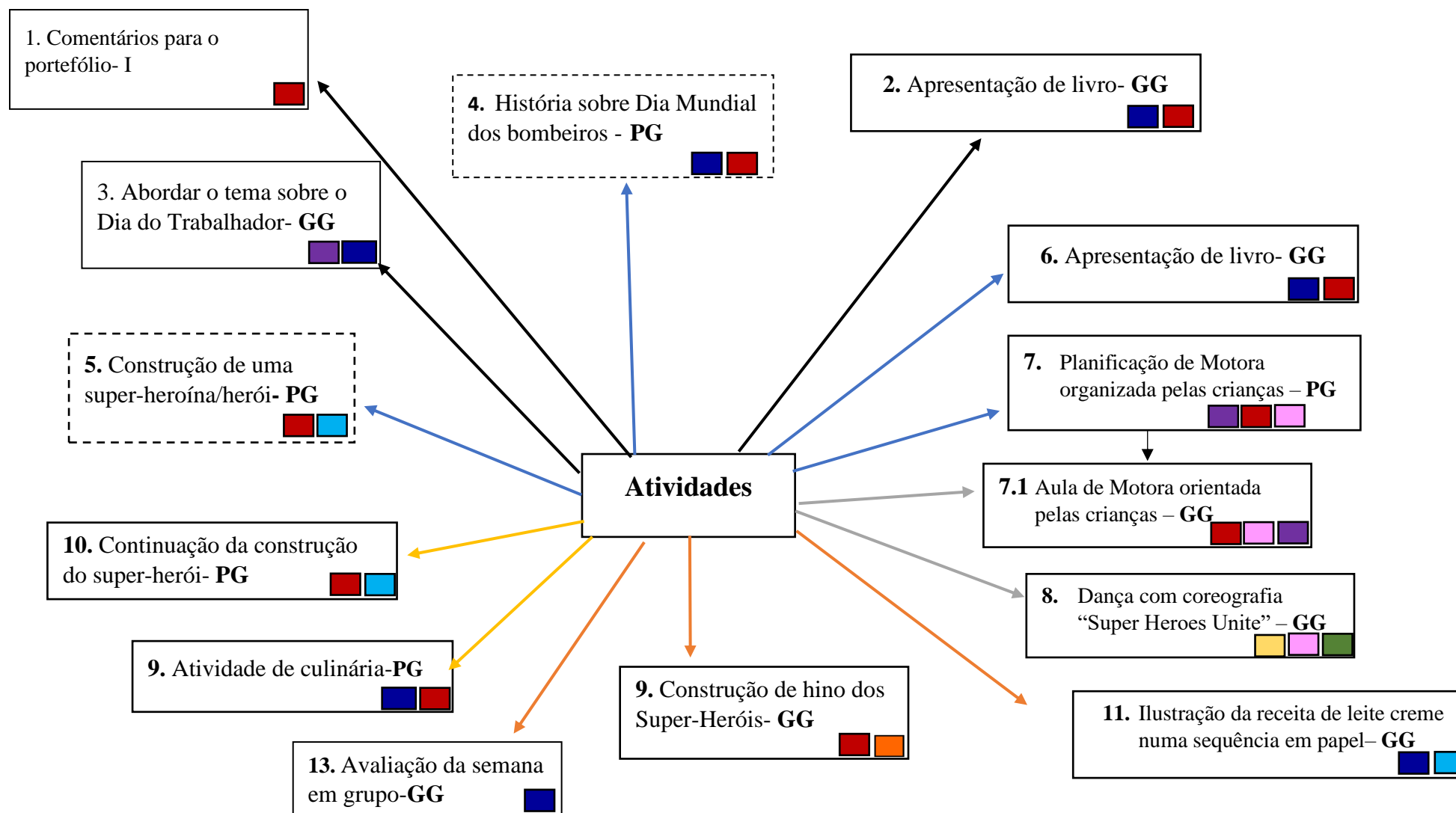
Anexo I- Ambiente preparado: vida práctica



Anexo II- Planificação n.º 1-intervenção educativa em contexto pré-escolar.

Planificação e avaliação da semana de 03 a 07 de maio 2021

Intervenção Educativa A



Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Estratégias
1. Comentários para o portefólio- I →	- Estagiária - Crianças	- Computador	- Com as duas crianças do portefólio reunimos no salão e passamos aos comentários das crianças
2. Apresentação de livro- GG →	- Estagiária - Crianças	- Livro	- Com o grupo completo organizado em U; - É pedido à criança que vai apresentar o livro ao grupo para começar a sua apresentação
3. Abordar o tema sobre o Dia do Trabalhador- GG →	- Estagiária - Crianças - Educadora		- Com as Crianças organizadas em U; - Diálogo sobre o Dia do Trabalhador;
4. História sobre Dia Mundial dos bombeiros - GG →	- Estagiária - Crianças - Educadora	- Roupa de bombeiro - Computador - Livro	- Com o grupo completo sentado em U; - Falar com o grupo sobre as o Dia Internacional do Bombeiro; Dinamização com uma criança vestida de bombeiro; Visualização de imagens dos equipamentos reais; -Leitura do livro 1001 coisas sobre os bombeiros;
5. Construção de uma super-heroína/herói- PG →	- Estagiária - Crianças - Educadora	(ver registo do projeto lúdico)	(Ver registo do projeto lúdico)
6. Apresentação de livro- GG →	- Estagiária - Criança	- Livro	- Com o grupo completo organizado em U;

			- É pedido à criança que vai apresentar o livro ao grupo para começar a sua apresentação.
<p>7. Planificação de Motora organizada pelas crianças – PG</p> <p>→</p> <p>7.1 Aula de Motora orientada pelas crianças – GG</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças 	<p>Folhas com estrutura de planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cor - Lápis de escrever <p>(ver planificação em anexo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir com o Miguel e com o Cristiano que são as responsáveis por dar a sessão e planificar de acordo com as suas ideias de atividades a promover. - Aula dada pelas duas crianças escolhidas sempre com a orientação da estagiária.
<p>8. Dança com coreografia “Super heroes Unite” – GG</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Coluna - Aparelho de som 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças estão em grande grupo na sala de pé. - A estagiária apresenta uma coreografia ao grupo.
<p>9. Atividade de culinária PG</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - Auxiliar 	(ver registo de atividade n.º 1)	(ver registo de atividade n.º 1)
<p>10. Continuação da construção do super-herói GG</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - Educadora 	(ver registo do projeto lúdico)	<ul style="list-style-type: none"> - Com as Crianças organizadas em PG; - Damos continuidade à atividade 5. que iniciamos na terça-feira a fim de a conseguir concluir.
<p>11. Ilustração da receita de leite creme numa sequência em papel– PG</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - Auxiliar 	(ver registo de atividade n.º 1)	(ver registo de atividade n.º 1)
<p>12. Construção de hino dos Super Heróis- GG</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha branca A4 - Caneta 	Com o grupo completo organizado em U na manta;

			<ul style="list-style-type: none"> - Construção da música. (de acordo com as ideias das crianças vou anotando na folha A4 e introduzindo na música)
<p data-bbox="100 384 618 416">13. Avaliação da semana em grupo-GG</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha - Caneta 	<ul style="list-style-type: none"> - Com o grupo completo organizado em U; - Estagiária conversa com as crianças sobre o desenrolar da semana, pontos bons e pontos a melhorar e pede às crianças para se pronunciarem em relação a futuras atividades.

Intenções Pedagógicas

1.

- Manifestar a sua opinião;
- Relatar acontecimentos.

2. e 6.

- Relatar acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.
- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, colaborando nas suas partilhas.

3.

- Conhecer datas mundialmente marcantes;
- Compreender porque se festeja essa data.

4.

- Conhecer manifestações culturais mundialmente conhecidas;
- Familiarizarem-se acerca da temática dos bombeiros.
- Conhecer as fardas, transportes, materiais, etc.

5. e 10.

- Conseguir trabalhar em equipa com os amigos respeitando os restantes membros do grupo;
- Partilhar as suas ideias;
- Participar na execução das tarefas.

7.

- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções e partilhando ideias.
- Colaborar em atividades de grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.

7.1

- Aceitar algumas frustrações e insucessos (perder o jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar;
- Procurar formas de ultrapassar as dificuldades e de melhorar.

8.

- Conseguir executar os movimentos da coreografia;
- Respeitar os tempos da música de acordo com os movimentos da coreografia.

9.

- Desenvolver as suas capacidades sensoriais (tato e olfato);
- Coordenar os movimentos de destreza de acordo com o que for solicitado;
- Conseguir acompanhar o desenrolar do processo.

11.

- Ilustrar os ingredientes utilizados para a elaboração da receita;
- Relembrar a sequência dos acontecimentos.

12.

- Inventar ambientes sonoros a partir de rimas;
- Manifestar as suas opiniões contribuindo para a construção da música.

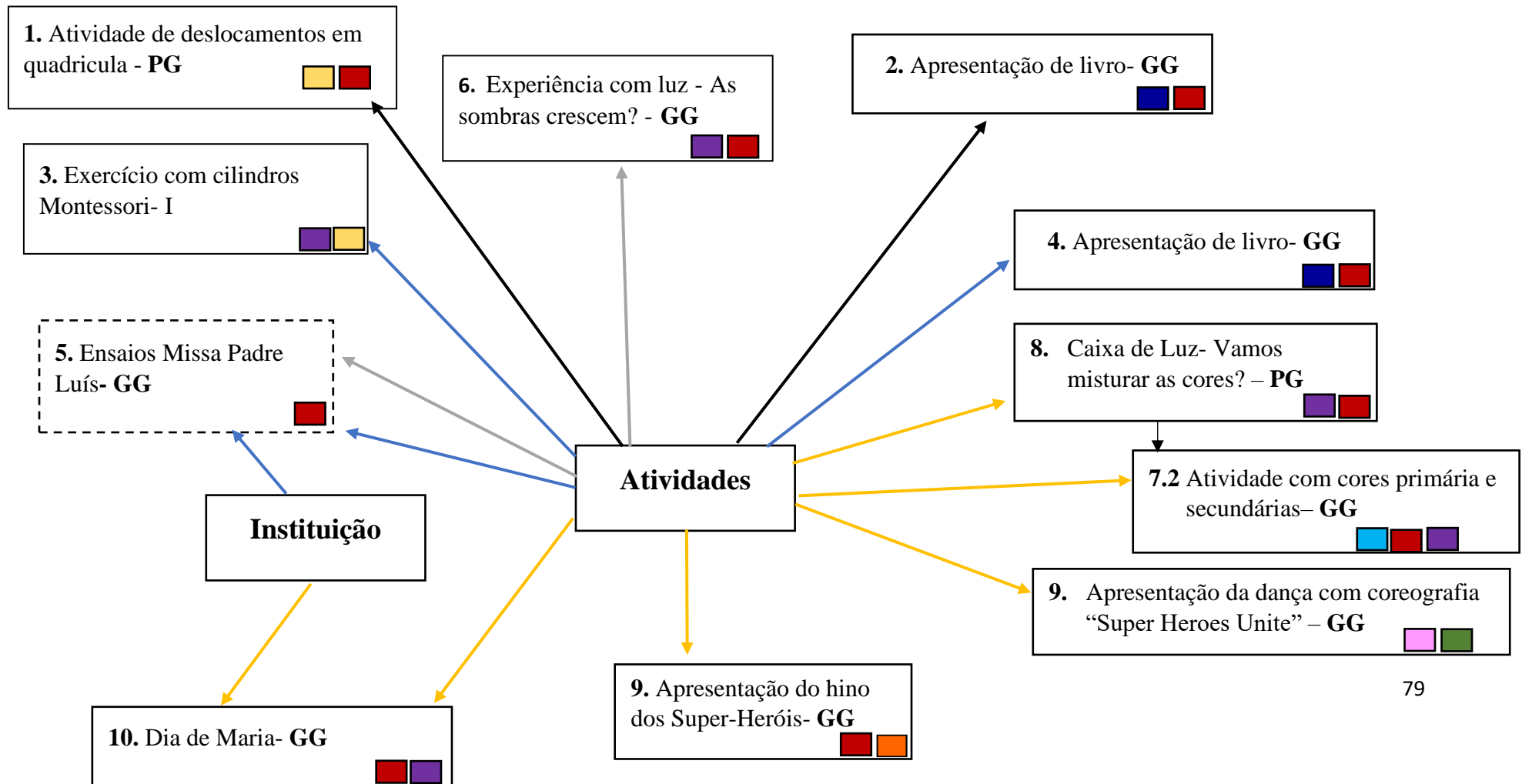
13.

- Ouvir os outros;
- Responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.
- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar acontecimentos e apresentar ou debater ideias).


Anexo III- Planificação n.º 2 - Intervenção educativa em contexto pré-escolar.


Planificação e avaliação da semana de 10 a 14 de maio 2021

Intervenção Educativa B



Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Estratégias
1. Atividade de deslocamento em quadrícula- PG →	- Estagiária - Crianças	- Base com quadrículas	- As crianças estão organizadas em pequeno grupo; - À vez as crianças dirigem-se à estagiária e escolhem um cartão. - Com os pés na casa Partida, a criança começa a percorrer o caminho indicado pelas setas que se encontram no cartão.
2. Apresentação de livro- GG →	- Estagiária - Crianças	- Livro	- Com o grupo completo organizado em U; - É pedido à Benedita que comece a sua apresentação do seu livro.
3. Exercício com cilindros Montessori- I →	- Estagiária - Crianças - Educadora	- Cilindros Montessori - Folha com tabela - Caneta	- As crianças são chamadas individualmente e é lhes apresentado o material; - Depois de o material ser apresentado, pede-se às crianças que realizem a atividade.
4. Apresentação livro - GG →	- Estagiária - Crianças - Educadora	- Livro	- Com o grupo completo organizado em U; - É pedido à Melissa que comece a sua apresentação do livro.
5. Ensaios Missa padre Luís- GG → →	- Estagiária - Crianças - Educadora		- No período da manhã, com o Grupo completo dirigimo-nos para o polivalente para começar o ensaio dirigido pela educadora Anita.
6. Experiência com luz - As sombras crescem? - GG →	- Estagiária - Criança	- Papel de cenário; - 2 marcadores de cores distintas;	- A sala deverá ser muito escurificada para que seja possível

	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora - Auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 fitas (uma azul e uma vermelha) para colocar no chão como ponto de referência; - Foco de luz; - Fita cola - Tabela em folha A4 - Marcador preto 	<p>observar as sombras conseguidas de forma nítida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De seguida deve ser colocada uma luz forte numa extremidade da sala, e assinalar com cores diferentes dois pontos no chão, um mais perto e outro mais afastado da luz. - Fazer um registo das crianças antes da atividade perguntando se acham que o tamanho da sombra que se vai conseguir será maior, igual ou menor. - Seguidamente, solicitar a uma criança que se coloque no primeiro ponto observando o tamanho da sua sombra. Contorná-la (a parede está revestida com papel de cenário) e marcá-la com a cor correspondente. Repetir o procedimento para o outro ponto da sala.
<p>10. Atividade com caixa de luz- Vamos misturar as cores? – GG</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de luz - Papel celofán Azul, vermelho, transparente e amarelo. - Pinceis - Tinta azul, vermelha e amarela. - Folha com informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Com o grupo completo na manta é apresentada a caixa de luz a atividade que vamos desenvolver. - Começo por falar das cores primárias e coloco o papel

<p>10.1 Atividade com cores primária e secundárias– GG</p> 		<p>- Marcadores</p>	<p>celofane azul, amarelo e vermelho sobre a caixa de luz: - Seguidamente retiro a folha de celofane vermelha de cima da caixa e deixo a folha azul e amarela sobrepostas e pergunto às crianças qual é a cor que conseguem observar. - Repito o procedimento, mas desta vez deixo a folha azul e vermelho; -Repito novamente o processo, mas desta vez com a folha vermelha e amarela, e desta forma explico que as cores secundárias são formadas pela união de duas cores primárias.</p> <p>- De seguida fazemos uma atividade onde as crianças através da junção de cores primárias, elas mesmas criam as cores secundárias.</p>
<p>11. Apresentação da dança com coreografia “Super Heroes Unite”– GG</p>	<p>- Estagiária - Crianças</p>	<p>- Coluna - aparelho de som</p>	<p>- As crianças estão em grande grupo na sala de pé. - As crianças apresentam uma coreografia à professora orientadora da ESEPF.</p>

<p>12. Apresentação do hino dos Super-Heróis</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - Auxiliar 		<ul style="list-style-type: none"> - Com as crianças organizadas em U na manta; - Apresentamos a música que criamos dos super-heróis.
<p>10. Dia de Maria GG</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - Educadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Flor 	<ul style="list-style-type: none"> - Com as Crianças organizadas em Grande grupo; - Dirigimo-nos ao polivalente para as crianças entregarem uma flor que trouxeram de casa à nossa senhora.

Intenções Pedagógicas

1.

- Compreender a orientação espaço-temporal;
- Fazer a leitura do trajeto.

2. e 4.

- Relatar acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.
- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, colaborando nas suas partilhas.

3.

- Comparar a altura, largura, comprimento dos cilindros;
- Indicar algumas características de medida “maior que”, “mais pequeno que”, “mais estreito que”.

5.

- Conseguir participar cantando as músicas;
- Respeitar as regras exigidas.

6.

- Verificar que quando nos afastamos ou aproximamos do foco de luz, o tamanho da nossa sombra muda.
- Ver que quanto mais afastados estivermos do foco de luz, mais pequena é a nossa sombra.
- Observar que quanto mais próximo estivermos do foco de luz, maior será a nossa sombra.

7.

- Perceber que a junção de duas cores dá origem a outra cor;
- Formar cores através da caixa de luz e do material disponível.

7.1

- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual.
- Juntar as cores, mas desta vez numa folha de celofane transparente, com tintas e pinceis,

8.

- Conseguir executar os movimentos da coreografia;
- Atuar para o público.

9.

- Memorizar a letra da música;
- Respeitar o ritmo da música.

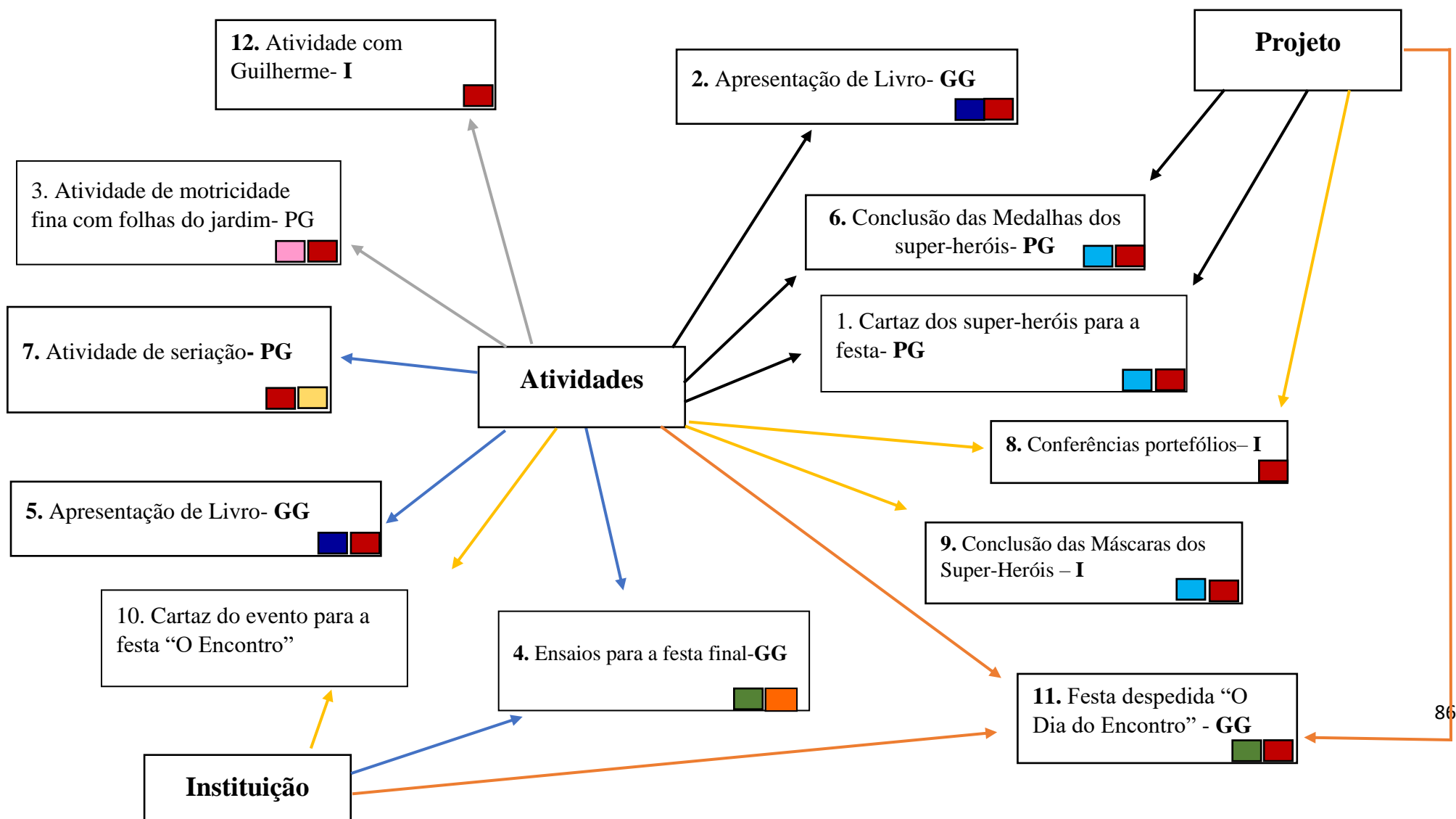
13.

- Reconhecer a sua pertença a diferentes grupos sociais (família, escola, comunidade, entre outros).

Anexo IV- Planificação n.º 3 - Intervenção educativa em contexto pré-escolar.



Planificação e Avaliação Semana: 24 a 28 de maio 2021











Intervenção Educativa C








Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Estratégias
1. Cartaz dos super-heróis para a festa- PG →	- Estagiária - Crianças	- Papel de cenário - Marcadores - Pincel - Lápis de cor - Tinta azul	- Com o papel cenário aberto em cima de uma mesa, é pedido às crianças individualmente para desenharem um super-herói ou super-heroína no cartaz.
2. Apresentação de livro- GG →	- Estagiária - Crianças	- Livro	- Com o grupo completo organizado em U; - É pedido à C. que comece a sua apresentação do seu livro.
3. Atividade de motricidade fina com folhas do jardim- PG →	- Estagiária - Crianças - Educadora	- Furador - Fio - Folhas	- As crianças são questionadas se querem participar numa atividade ao ar livre; - De seguida é pedido que escolham uma folha; - É pedido às crianças que coloquem o fio entre os buracos do furador para contornar a folha.
4. Ensaios para a festa final-GG →	- Estagiária - Crianças - Educadora	- Aparelhagem de som;	- No período da manhã, com o grupo completo começamos o ensaio dirigido pela estagiária para a festa final.
5. Apresentação livro- GG → →	- Estagiária - Crianças - Educadora	- Livro	- Com o grupo completo organizado em U; - É pedido ao C. que comece a sua apresentação do livro.
6. Conclusão das Medalhas dos super-heróis- PG →	- Estagiária - Criança - Educadora	- Máquina de plastificar; - Folhas de plastificar; - Tesoura; - Fita para colocar na medalha.	- As crianças são chamadas individualmente para escolherem a fita que querem para a sua medalha.

<p>7. Atividade de seriação- PG</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Paus; - Pedras; - Folha branca; - Base dura; - Folhas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em pequeno grupo no jardim do ATL; - Primeiramente com um grupo de crianças mais novas, isto é, que fazem anos no final do ano e peço que cada criança apanhe 3 paus e 3 pedras; - De seguida é pedido para ordenar as pedras da mais clara para a mais escura, e os paus do maior para o mais pequeno; - Com o segundo grupo, é pedido exatamente o mesmo exercício, mas os paus são para ordenar do mais grosso para o mais fino e adiciona-se as folhas, pedindo que as coloquem da maior para a menor e vice-versa.
<p>8. Conferências portefólios– Individual</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Portefólios; - Folha com guião das questões da conferência; - Aparelho para gravar. 	<p>Num ambiente calmo, é pedido a cada criança individualmente para inicialmente mostrar o seu portefólio à estagiária e seguidamente para apresentar o seu portefólio ao seu amigo.</p>
<p>9. Conclusão das Máscaras dos Super-Heróis – Individual</p> <p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - Educadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Cortantes; - Cola; - Purpurinas; - Cartolina; - Tesoura; - Papel autocolante colorido. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças são chamadas individualmente para decorarem a sua própria máscara a seu gosto.

11. Festa despedida “O Dia do Encontro” - GG 	- Toda a comunidade educativa do pré-escolar	(Ver no projeto lúdico)	- Com as Crianças organizadas em grande grupo; - Dirigimo-nos para o campo exterior para dar início à festa.
12. Atividade com Guilherme- Individual 	- Estagiária - Guilherme	- Folhas com exercícios - Lápis de cor	- Com o G. numa mesa sala, é pedido que escolha uma das folhas e que com um lápis à sua escolha preencha as linhas a tracejado.

 **Área da formação Pessoal e Social**
 **Área do Conhecimento do Mundo**
Área de Expressão e Comunicação:
Domínio da Educação Artística:
 Subdomínio das Artes Visuais
 Subdomínio do Jogo Dramático
 Subdomínio da Música
 Subdomínio da Dança
 Domínio da Educação Física
 Domínio da Matemática
 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 Proposta da Educador

Grande Grupo	GG
Pequeno Grupo	PG
Individual	I

	Segunda-feira
	Terça-feira
	Quarta-feira
	Quinta-feira
	Sexta-feira

Intenções Pedagógicas

1.

- Ilustrarem o seu super-herói.

2. e 5.

- Relatar acontecimentos, mostrando progressão, não só na clareza do discurso, como no respeito pela sequência dos acontecimentos.
- Falar de forma autónoma quando exposto ao grande grupo.

3.

- Enfiar o fio nos buracos da folha;
- Preencher a folha com o fio à volta.

4.

- Dançar coordenadamente;
- Memorizar a música.

6.

- Manifestar a sua opinião de acordo com o seu gosto.

7.

- Seriar os objetos do mais claro ao mais escuro;
- Seriar os objetos do maior ao menor.

8.

- Mostrar o seu portefólio;
- Relatar acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.
- Falar de forma autónoma quando exposto ao grande grupo.

9.

- Decorar a sua máscara;
- Manifestar a sua opinião.

11.

- Demonstrar prazer nas suas produções e progressos.
- Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.

12.

- Preencher em cima do tracejado;
- Revelar interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Anexo V- Planificação n.º 4 - Intervenção educativa em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição

Ano de escolaridade: 1.º Ano **Turma:** A

Professora supervisora:

Professora cooperante:

Professora estagiária: Ana Rita Ferreira

Data: 26 a 29 de abril

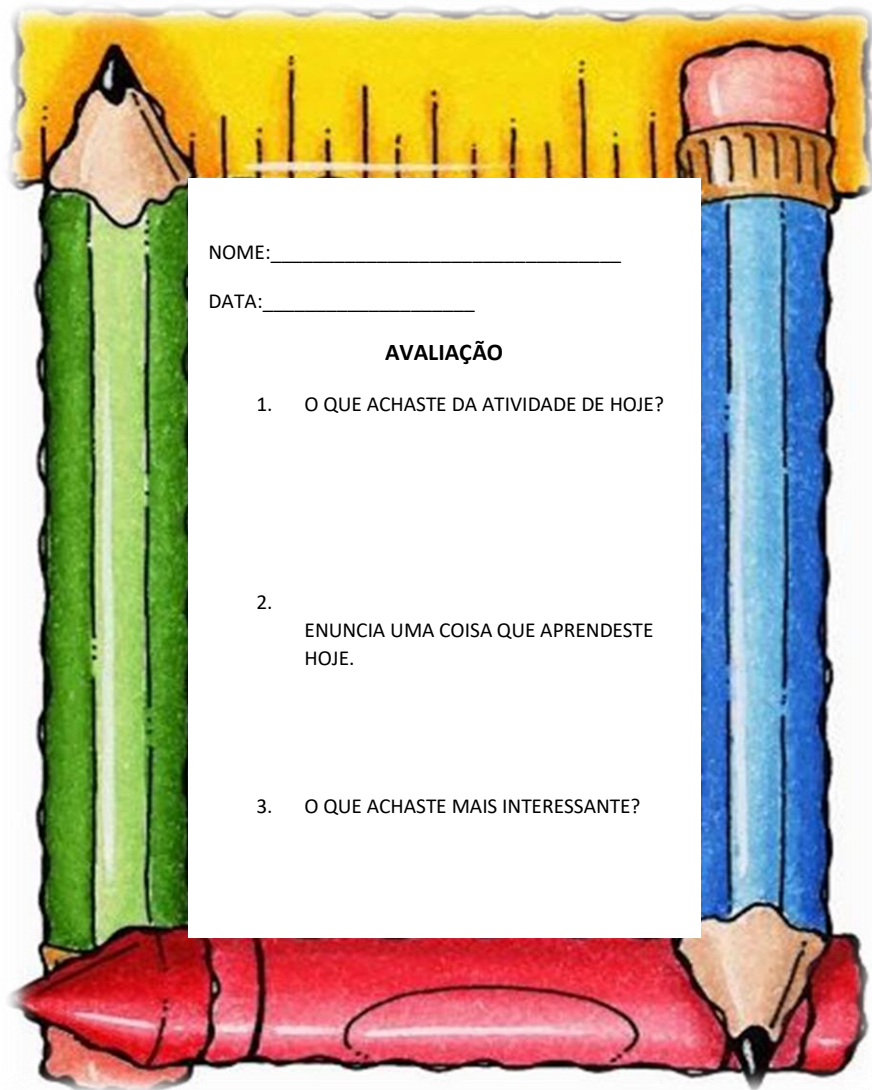
Tempo: 45'

Ano letivo: 2021/2022

Atividade	Área	Domínio	Objetivos	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>À descoberta do Ambiente:</p> <p>1 – Visita pela quinta- Início ao projeto “Discoveries”</p>	Estudo do meio	<p>Natureza</p> <p>Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</p>	<p>- Reconhecer a existência de diversidade entre os seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas.</p> <p>-Registrar numa folha os seres vivos e não vivos que observaram.</p> <p>-Recolher no espaço da escola animais, plantas, folhas e terra.</p> <p>-Agrupar os materiais recolhidos de acordo com os que são seres vivos e os que não são.</p> <p>-Escutar os outros e saber tomar a palavra.</p> <p>-Interagir adequadamente ao contexto.</p>	<p>- Papel para registo</p> <p>-Caneta/lápis</p> <p>-Material recolhido na natureza</p>	30'	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Técnica: Observação direta</p> <p>Instrumento: Registo</p>

2 – Diferentes fases da vida dos seres vivos- Realização de uma ficha de trabalho.	Estudo do meio	Natureza	- Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento.		15'	Avaliação dos alunos.
---	----------------	----------	--	--	-----	-----------------------

Anexo VI- Instrumento de avaliação aplicado aos alunos



NOME: _____

DATA: _____

AVALIAÇÃO

1. O QUE ACHASTE DA ATIVIDADE DE HOJE?

2. ENUNCIA UMA COISA QUE APRENDESTE HOJE.

3. O QUE ACHASTE MAIS INTERESSANTE?

Anexo VII- Planificação n.º 5 - Intervenção educativa em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição

Ano de escolaridade: 1.º Ano **Turma:** A

Professora supervisora:

Data: 09 a 13 de maio

Professora cooperante:

Tempo: 60'

Professora estagiária: Ana Rita Ferreira

Ano letivo: 2021/2022

Atividade	Área	Domínio	Objetivos	Recursos	Tempo	Avaliação
1 – “Quem tem a palavra?”	Português	Leitura	- Conhecer segmentos fónicos a partir do respetivo dígrafo “lh”	-Cartões com palavras -Aparelho de som - Coluna	30'	

<p>2 – “Encontra e recorta!”</p>	<p>Português</p>	<p>Escrita</p>	<p>- Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.</p>	<p>- Revistas - Caderno - Material de escrita - Tesoura - Cola</p>	<p>20'</p>	<p>Modalidade: Formativa Técnica: Observação direta Instrumento: Registo</p>
<p>3- “Não é fácil de procurar, mas vais encontrar”</p>	<p>Português</p>	<p>Leitura</p>	<p>- Representar por escrito os fonemas através dos respetivos dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra</p>	<p>- Sopa de letras - Material de escrita</p>	<p>10'</p>	<p>Avaliação dos alunos.</p>

Anexo VIII- Instrumento de avaliação aplicado aos alunos

The image shows three vertically stacked student evaluation forms. Each form is titled "AVALIAÇÃO DA AULA" and contains the following elements:

- Name field:** A box labeled "Nome:" with a blue scribble.
- Date field:** A box labeled "Data:" with handwritten dates: "11/05/2022" (top), "11/05/2022" (middle), and "11/05/2022" (bottom).
- Instruction:** "Como te sentes sobre a aula de hoje? Pinte o rosto." (How do you feel about today's class? Color the face.)
- Rating scale:** Four smiley faces. In the first form, the second face (yellow) is colored. In the second and third forms, the second face (green) is colored.

Anexo IX- Planificação n.º 6 - Intervenção educativa em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição

Ano de escolaridade: 1.º Ano **Turma:** A

Professora supervisora:

Data: 02 a 06 de maio

Professora cooperante:

Tempo: 75'

Professora estagiária: Ana Rita Ferreira

Ano letivo: 2021/2022

Atividade	Área	Domínio	Objetivos	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>À descoberta do Ambiente:</p> <p>1 – Pesquisa acerca do animal escolhido por cada grupo</p>	Estudo do meio	<p>Natureza</p> <p>Tecnologia</p>	<p>- Conhecer as características do animal selecionado (habitat, revestimento, alimentação, como nasce, locomoção, e como respiram)</p> <p>- Pesquisar informação sobre o tema em estudo.</p>	<p>- Computador</p> <p>- Tablet</p> <p>- Livros</p>	(Em casa)	

2 – Elaboração dos cartazes com a informação recolhida pelos elementos dos grupos	Estudo do meio	Natureza	- Esquematizar a informação recolhida.	- Cartolina - Tesoura	45'	Modalidade: Formativa Técnica: Observação direta Instrumento: Registo
	Português	Sociedade/Natureza /tecnologia	- Manifestar atitudes de respeito, de cooperação, de responsabilidade.	- Imagens - Material de escrita - Cola		
		Oralidade: Compreensão	- Identificar informação essencial em textos orais sobre a temática.			

3- Apresentação e divulgação dos trabalhos no jardim de infância.	Português	Oralidade: Expressão	- Apresentar oralmente o que sabem acerca do animal selecionado. -Preparar o discurso para apresentação a um público restrito (jardim de infância).	- Cartaz elaborado	30'	Avaliação dos alunos.
--	-----------	-------------------------	--	--------------------	-----	-----------------------