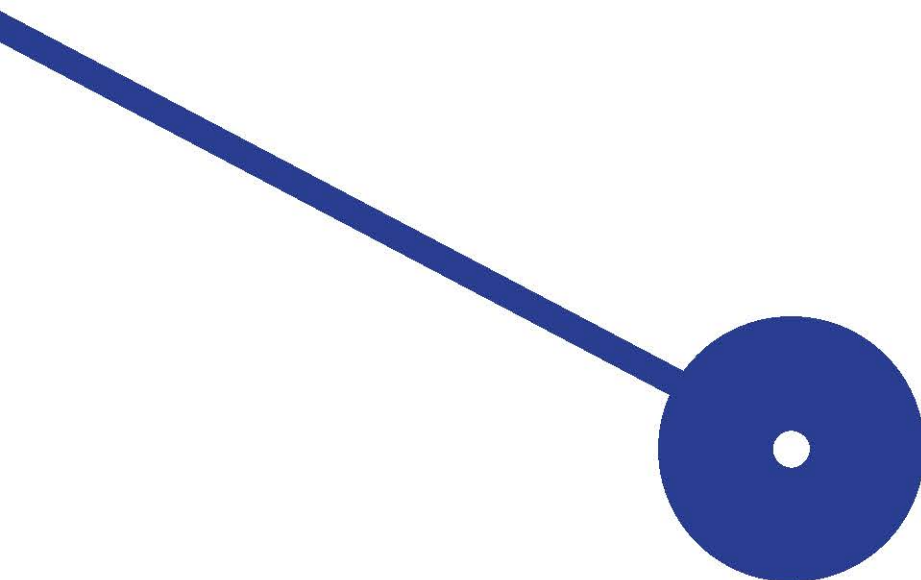




# Relatório de Estágio

Catarina Filipa Freitas Pinto

2022/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Filipa Freitas Pinto

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadro-Flores

Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2023

Para o meu pai.

Levantar os pés e voar assusta,  
mas a sensação de dar às asas é gratificante.

4ever

## AGRADECIMENTOS

Há seis anos esta viagem começava, carregada de receios. Hoje, termina de malas e bagagens recheadas. Contudo o término deste percurso não seria possível sem a companhia das pessoas certas. Das pessoas que me fizeram sonhar, crescer e fomentaram em mim a vontade de querer ser mais, sem nunca desistir de um sonho que sempre desejei cumprir. E por isso, é o momento de agradecer a todos aqueles que se cruzaram no meu caminho.

Ao meu pai por ser porto de abrigo e por nunca me soltar a mão.

À Xanax por me mostrar que a força e a coragem não se medem.

Ao meu irmão por ser o abraço-casa.

Aos meus avós por serem uma segunda casa, uns segundos pais e por mostrarem que a resiliência é o caminho para o sucesso.

À Dona Vira por mostrar que a idade é só um número.

À minha família pelo apoio, risadas e por todos os dias me incentivar a crescer.

Ao Pedro e ao Sr. Fernando, que partiram cedo demais, mas mesmo assim ensinaram-me que o sorriso é essencial para a vida.

À Sara, ao Gustavo, ao Gui e ao Vicente, por me mostrarem o verdadeiro significado que os amigos são a família que escolhemos com o coração.

À Dona Luísa, por partilhar comigo a paixão da Educação e por me mostrar que os sonhos são sempre possíveis, basta querer.

À Mafi pela compreensão e simplicidade, por ser a voz da razão.

À Madri por ser o abraço refúgio e as palavras certas nos momentos certos.

À Mariana por ter sido o meu braço direito neste último ano. Os desafios foram constantes, mas conseguimos erguer a cabeça e provamos ao mundo que podíamos com tudo.

À Marianitcha, pelo companheirismo a todas as horas, pelas conversas rápidas que se convertiam em horas e por todos os pores do sol.

À Catarina por dar mais cor a este percurso.

À Doutora Deolinda Ribeiro, à Doutora Cândida Mota e à Mestre Vânia Graça pelo acompanhamento ao longo deste ano, pela exigência e motivação.

Ao Doutor António Barbot, ao Doutor Pedro Rodrigues, à Doutora Susana Lopes da Silva, à Doutora Maria Elisa Sousa, à Doutora Sara Aboim e à Doutora Cristina Maia que me apoiaram e tornaram possíveis as mil ideias para este percurso.

À Virgínia que leu e releu o meu relatório mil vezes e que me cativou com a sua exigência.

Às crianças que se cruzaram no meu caminho por me mostrarem que um sorriso e um abraço valem mais que tudo. Por me abrirem as portas dos seus mundos e me ajudarem a crescer.

Ao professor cooperante e à educadora cooperante, que me transmitiram saberes e me colocarem em contacto com práticas motivadoras e estimulantes, permitindo o meu desenvolvimento enquanto futura educadora e professora.

À Susana e à Ana pelas gargalhadas, danças e por me permitirem sonhar e voar.

A todos aqueles que se cruzaram no meu caminho e deixaram marcas para eu ser quem sou hoje.

Este caminho não tem um final, e certamente encontrarei mil pedras no sapato, no entanto estou pronta para seguir viagem, rumo a um novo mundo.

Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório incide sobre o processo de formação realizado pela mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento tem como finalidade abordar as competências e aprendizagens adquiridas pela mestranda, pela mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos no desenvolvimento da ação educativa, bem como dos documentos normativos. Tais conhecimentos permitem a mestranda tomar consciência de que a sua identidade profissional será alvo de constantes alterações. Tendo em consideração a necessidade de promover uma ação intencional com significado, baseada numa prática inclusiva onde a criança assume um papel ativo, fundamental na construção do seu conhecimento

As ações educativas desenvolvidas sustentaram-se num ciclo dinâmico e em espiral dos processos de observação, ação, planificação e reflexão, característico da metodologia de Investigação-ação e Metodologia Trabalho por Projeto, contribuindo para uma ação inovadora, reflexiva e com sentido.

De acordo com o quadro teórico estudado ao longo da formação, experienciamos na prática o papel essencial e único da criança no processo de ensino e de aprendizagem. Este processo é mais rico quando a docente intencionalmente envolve a família como ator deste processo.

Ao longo deste documento fica retratada a importância do trabalho colaborativo com o par pedagógico, os docentes cooperantes, as crianças, as famílias e as supervisoras institucionais, tendo fomentado o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, diferenciadoras e criativas.

**Palavras-chave:** Prática Educativa; Socio Construtivismo; Envolvimento Familiar; Trabalho Colaborativo; Inclusão.

## ABSTRACT

This report focuses on the training process carried out by the master student within the scope of the Supervised Educational Practice, in the contexts of Pre-School Education and Primary School.

This document aims to address the skills and learning acquired by the student, by mobilizing scientific, pedagogical and didactic knowledge in the development of educational action, as well as regulatory documents. Such knowledge allows the student to become aware that her professional identity will be subject to constant change. Taking into account the need to promote an intentional action with meaning based on an inclusive practice, where the child assumes an active role, fundamental in the construction of their knowledge.

The educational actions developed were based on a dynamic and spiral cycle of observation, action, planning and reflection processes, characteristic of the Action-Research and Project Work methodology, contributing to an innovative, reflective and meaningful action.

According to the theoretical framework studied throughout the training, we experienced in practice the essential and unique role of the child in the teaching and learning process. This process is richer when the teacher intentionally involves the family as an actor in this process.

Throughout this document, the importance of collaborative work with the pedagogical pair, the cooperating teachers, the children, the families and the institutional supervisors is portrayed, having fostered the development of contextualized, differentiated and creative educational practices.

**Keywords:** Educational Practice; Socio Constructivism; Family Involvement; Collaborative Work; Inclusion.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Em que se baseia a Práxis Pedagógica.....	23
Figura 2 – Características das Abordagens Pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES.....	31
Figura 3 – Esquema da I-A.....	48
Figura 4 – Mapa conceptual.....	51
Figura 5 – Exposição da metodologia ativa por estações.....	53
Figura 6 – Atividade experimental.....	54
Figura 10 – Cúpula insuflável.....	57
Figura 11 – Momento de pesquisa, recorrendo a um site previamente construído pela díade.....	58
Figura 15 – Procedimento de algoritmos através do Scratch.....	59
Figura 16 – Mapa concetual.....	65
Figura 17 – Estratégia adotada pela díade na iniciação à escrita.....	66
Figura 18 – Estação "Laboratório das cores".....	69
Figura 19 – Processo de secagem das peças.....	70
Figura 20 – Pintura das peças e resultado.....	71
Figura 21 – Registo das diversas estações.....	73
Figura 22 – Sala com pinturas tridimensionais.....	74
Figura 23 – Vestindo a pele do artista.....	76

## **LISTA DE TABELA ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

- AAAF – Atividades de apoio e animação à família
- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- BI – Bilhete de Identidade
- CAF – Componente de Apoio à Família
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- EPE – Educação Pré-Escolar
- I-A – Metodologia Investigação-Ação
- Jl – Jardim de Infância
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PASSEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TeSP – Curso Técnico Superior Profissional
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	12
1.1. APRENDER A SER EDUCADORA-PROFESSORA: ALGUMAS REFLEXÕES .....	12
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	19
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	27
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	34
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	34
2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	36
2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	39
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	44
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	49
3.1. A VIAGEM NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	49
3.2. A VIAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	63
METARREFLEXÃO .....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS.....	99

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, apresenta como principal objetivo a descrição, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da prática em ambos os contextos. Ademais, está evidenciado neste documento o processo de formação realizado que possibilitou e fomentou a emergência e desenvolvimento de competências sociais, profissionais e pessoais. A PES tem como objetivo a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação no decorrer da prática educativa, bem como a construção de um perfil profissional reflexivo e investigador facilitador da tomada de decisões (Ribeiro, 2022).

Este relatório está organizado em três capítulos e posteriores secções que o compõem. Seguidos de uma metarreflexão relativa aos conhecimentos e competências profissionais construídas no processo de formação inicial do docente, bem como os desafios enfrentados.

No primeiro capítulo, apresenta-se, um primeiro subcapítulo, com a abordagem aos paradigmas comuns da EPE e do 1.º CEB sustentados pelos referenciais teóricos e legais. Nos subcapítulos seguintes apresentam-se as especificidades de cada nível educativo.

No segundo capítulo realizou-se a caracterização da instituição cooperante e uma reflexão acerca das dimensões dos ambientes educativos em que a mestranda desenvolveu a sua prática educativa. Este capítulo contempla a apresentação da metodologia de Investigação-Ação (I-A), como uma metodologia crítica e reflexiva essencial para a melhoria das práticas dos docentes.

O terceiro capítulo é referente à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. Expôs-se, descritiva e analiticamente, algumas das ações desenvolvidas, articulando-as com os devidos pressupostos teóricos e legais, de modo a valorizar práticas contextualizadas e significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

Por fim, o documento apresenta a metarreflexão, que tem como objetivo salientar a construção dos conhecimentos e competências profissionais adquiridas pela mestranda durante o percurso da PES.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Para desenvolver uma prática educativa adequada é necessário ter por base um conjunto de pressupostos teóricos e legais que sustentem essas práticas, considerando o protagonismo e a importância que a criança desempenha nos seus processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, o presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, primeiramente será abordado o papel da educação como componente essencial e crucial ao desenvolvimento das crianças, destacando o seu papel numa aprendizagem ativa e o papel do docente no desenvolvimento da mesma. No que diz respeito ao segundo e terceiro subcapítulo, ambos expõem as especificidades das duas valências de ensino: 1ºCEB e EPE.

## 1.1. APRENDER A SER EDUCADORA-PROFESSORA: ALGUMAS REFLEXÕES

A educação deve ser vista como “um processo contínuo e progressivo de construção individual e coletiva, conscientemente assumido e realizado em interação com o meio físico e cultural, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada indivíduo e a sua integração social” (Lima, 2012, p.14). Contudo, quando o conceito de educação é, consciente ou inconscientemente, reduzido à escolarização, o empobrecimento torna-se evidente, uma vez que a escolarização se limita à instrução baseada em manuais que interpretam um currículo nacional (Lima, 2012).

Assim, é essencial que os contextos educativos e todos os seus envolventes adotem uma postura de inovação de forma a valorizar o processo, a criação, a procura, e não o ensino de verdades únicas. Neste sentido, o contexto educativo é cada vez mais um meio favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que é nele que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Logo, se os contextos não valorizarem o processo, a criação e a individualidade de cada criança, os ensinamentos dos mesmos serão limitados a verdades únicas como defende o ensino tradicional (Fernandes, 2009, p.84). Assim, a educação assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal e social de todos os indivíduos, uma vez que segundo a Lei constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro, artigo 73.º, refere que todos os cidadãos têm de possuir o direito à “educação e à cultura” (alínea 1). É importante de referir que nem sempre a educação foi vista como essencial para o desenvolvimento do cidadão.

Após o 25 de abril de 1974 deu-se uma mudança no paradigma educacional, procurando transformar, investir e valorizar o setor educativo. Assim, procedeu-se à criação de uma rede pública de escolas e jardins de infância, tendo como principal objetivo promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação (Formosinho, 2016; Marta, 2015). Seguindo este pensamento, em 1986, é aprovado um referencial normativo das políticas educativas que visa desenvolver a educação e o sistema educativo: a

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no qual ser docente tem um papel preponderante no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que este deve procurar dar resposta às necessidades de cada criança, fomentando o desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (Lei n.º46/86, de 14 de outubro). Desta forma, a criança é capaz de se autorreconhecer como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, capaz de questionar o mundo que a rodeia, procurando dar resposta aos seus interesses e necessidades, desenvolvendo competências, saberes e valores.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), toda e qualquer criança tem direito a uma educação que respeite os seus direitos e a sua dignidade, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade, dons e aptidões mentais e físicas, considerando as suas potencialidades, preparando-a para uma vida adulta ativa numa sociedade livre, incentivando o respeito pelos outros, pela sua e outras culturas. Assim, a valorização da criança na atribuição de um papel ativo no seu processo educativo, proporciona a oportunidade de ser escutada e de participar ativamente no demarcar do seu percurso educativo, cúmplice ao desenvolvimento da autonomia e confiança, que se tornam cruciais para estabelecer relações e interações (Lopes da Silva et al., 2016). Corroborando com o mencionado, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a educação é um direito fundamental e a escola deve ser um local inclusivo. Desta forma, é necessário que a escola seja capaz de proporcionar oportunidades a todas as crianças, independentemente do seu contexto económico, cultural ou social. Permitindo que cada uma se desenvolva a nível pessoal e social, manifestando sempre a ideia de que cada criança é diferente, detentora de diferentes ritmos, capacidades, e oriundas de diversos contextos e vivências. Para que tal seja possível e assumindo uma prática educativa com intencionalidade, é essencial que o docente integre na sua ação pedagógica ações de observação e reflexão sistemática, promovendo uma “relação equilibrada e dialética entre o conhecimento empírico e académico e o prático profissional em modos menos hierárquicos” (Zeichner, 2010, p.487). Em concordância com o mencionado, o docente caracteriza-se “por um olhar sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e à capacidade de mobilização [da observação] para resolver situações” (Marta, 2015, p.280). Assim sendo, é essencial que o docente se encontre sistematicamente num “processo de auto e heteroformação permanente” (Roldão, 2007, p.26), promovendo novos conhecimentos e capacidades, articulando a ação dialógica entre a teoria e a prática. É ainda esperado que o docente tenha um papel ativo e dinâmico, sendo capaz de escutar os interesses e necessidades das crianças, encontrando-se disponível para auxiliar e prestar apoio sempre que necessário a cada criança, mantendo uma atitude positiva, com base numa metodologia concreta, com o máximo rigor e criatividade (Pérez, 2009). Logo, é expectável que o docente seja um mediador do processo de ensino e aprendizagem, capaz de identificar as capacidades das crianças e de reconhecer as suas potencialidades, orientando-as e apoiando-as no seu desenvolvimento. Deve, também, colocar questões capazes de estimular as crianças a investigar, assumindo-as como elementos principais e ativos

no seu processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, o docente deve desenvolver a sua prática com base em quatro aprendizagens fundamentais para uma evolução alargada da criança: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996; UNESCO, 2011). A primeira aprendizagem tem em conta a compreensão do processo de “aprender a aprender para [que as crianças] beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (Delors et al., 1996, p.62). No que diz respeito à segunda, esta incide na qualificação pessoal e profissional, possibilitando a ação no meio envolvente da criança. A terceira, refere-se à importância de coabitar e promover ações colaborativas baseadas no respeito, compreensão e ajuda (Delors et al., 1996). E por último, a quarta, destaca a importância da formação da criança enquanto indivíduo, desenvolvendo a personalidade da mesma, potenciando a sua autonomia e responsabilidade, promovendo um desenvolvimento holístico, imperando dimensões e valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais (Lopes da Silva et al., 2016).

Corroborando com o mencionado, importa referir as quatro dimensões comuns à profissão docente presentes no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto. A primeira refere-se à componente profissional, social e ética, sendo o docente promotor de aprendizagens curriculares de acordo com o contexto em que se insere e onde urge a necessidade de atuação, relacionando-se com o conhecimento, compreensão e descoberta que as crianças realizam sobre o mundo, permitindo que estas comuniquem e vivam em comunidade, desenvolvendo a atenção, o espírito crítico, a memória e o pensamento (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996). Quanto à segunda, refere-se ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, remetendo para a promoção de aprendizagens contextualizadas, articulando o aprender a fazer com a relação pedagógica estabelecida com as crianças, permitindo dar resposta às necessidades das mesmas na forma de agir nos diversos contextos, sendo capazes de mobilizar conhecimentos teóricos previamente adquiridos (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996). A terceira dimensão, reforça uma prática docente integrada relativamente às dimensões da instituição e à comunidade envolvente, sendo possível associar o aprender a viver juntos, porque as crianças estabelecem contacto com os diferentes intervenientes educativos, onde são proporcionadas interações positivas e estimulados princípios de cooperação (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996). Por fim, no que concerne à quarta dimensão, o desenvolvimento profissional ao longo da vida, é preconizado que o docente incorpore na sua formação a reflexão individual e conjunta sobre as práticas educativas, na extensão de uma aprendizagem constante ao longo da sua vida quer a nível de ser e estar como indivíduo, quer a nível de ser um membro de uma comunidade. Podemos articular o mencionado, com o pilar aprender a ser, uma vez que esta dimensão favorece o desenvolvimento total das crianças, sendo que todas devem ser capazes de estruturar “pensamentos autónomos e críticos e para reformular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto;

Delors et al., 1996, p.99). Para que seja possível abranger todas as aprendizagens fundamentais e os pilares educativos, é necessário que o docente adote uma prática educativa reflexiva e dinâmica, com princípios progressistas capazes de potenciar o desenvolvimento global de todas as crianças, através da construção de práticas assentes num paradigma humanista (Oliveira-Martins et al., 2017; Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo Abreu (2004), a educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (p.290), logo importa referir que a ação do docente não se realiza de forma individual e solitária, é necessário existir um ambiente de entajuda de docentes, permitindo melhorias escolares quer a nível do currículo, do processo de ensino e de aprendizagem, quer a nível pessoal, profissional e social dos docentes. Alarcão e Cunha (2013), designam a prática do docente como um trabalho colaborativo, uma vez que é necessário um trabalho conjunto realizando planificações conjuntas e articuladas, resultantes da participação de todos os membros do grupo e em prol de fins comuns. Porém, é necessário que este trabalho conjunto tenha um foco especial na intencionalidade e finalidade educativa, potenciando o desenvolvimento holístico de todas as crianças (Roldão, 2007). Assim, numa equipa educativa, o trabalho colaborativo deve ser constante para diminuir conflitos, no qual a “não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p.215) se apresentam como ingredientes essenciais para alcançar objetivos comuns. O trabalho colaborativo é, por isso, considerado como o principal motor de desenvolvimento para o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que assenta em três elementos fundamentais: confiança, responsabilidade e autonomia (Despacho n.º5908/2017, de 5 de julho), fomentando a organização de currículos baseados em projetos de articulação entre os diferentes níveis de ensino, facilitando a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB (Morgado, 2005; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, as transições educativas são fonte do trabalho colaborativo no contexto educativo. Estas são caracterizadas como mudanças realizadas pelas crianças ao longo do tempo, associando o seu crescimento pessoal (Fabian & Dunlop, 2007), sendo a transição da EPE para o 1ºCEB “uma das mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada na escolarização obrigatória, (...) uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Ribeiro, Sá & Quadro-Flores, 2018, p.325). É importante focar que esta etapa é composta por uma série de adversidades e dificuldades, no que se refere ao espaço, tempo, materiais e relações/interações, uma vez que provoca na criança a “perda de um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2009, p.111). Importa referir que a formação de perfil duplo docente contribui para transições educativas mais tranquilas, naturais e suaves, atribuindo ao processo educativo da criança uma sequencialidade, porque permite que os docentes construam um conhecimento teórico e prático dos dois níveis educativos (Sim-Sim, 2009). Dando relevância às interações no ambiente educativo, importa referir que a implementação do trabalho colaborativo tem

como objetivo não só a comunidade docente, mas também todas as crianças, famílias e restante comunidade escolar, dando primazia ao desenvolvimento pessoal e social num processo dinâmico de procura e construção do conhecimento, recorrendo a práticas pedagógicas estimulantes (Folque, 2014; Formosinho et al., 2002). Bronfenbrenner (1979), defende que a continuidade educativa é relevante num mundo em constante transformação, exigindo uma adaptação ao contexto e à realidade em que cada indivíduo se encontra inserido e contacta diretamente. Neste sentido, é de extrema importância que uns dos principais focos das instituições seja uma aprendizagem de saberes significativos e contextualizados, indo ao encontro dos interesses e dificuldades das crianças, permitindo a exploração, o contacto e a apropriação de diferentes ideias (Neto, 2020). A perspetiva do autor articula-se com os princípios da pedagogia construtivista e socioconstrutivista, em que os pressupostos advêm do pensamento de Piaget e Vygotsky. Com base nestes pensamentos, as crianças são consideradas como o centro do processo de ensino e de aprendizagem, e não como uma tábua rasa, assumindo um papel de protagonista das ações, construindo e reconstruindo o seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007a; Papalaia et al., 2001). Importa reforçar que ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, o processo deve ser tido em conta como uma construção conjunta, uma vez que o docente orienta as crianças e proporciona-lhes a ajuda necessária à construção da sua aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos (Pascal & Bertram, 1999). Em sintonia com o mencionado anteriormente, Vygotsky (1980) define a diferença entre o que a criança é capaz de realizar de forma independente e aquilo que seria capaz de realizar com a orientação do educador-professor ou com competências superiores às suas, através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Coll et al., 2001). Neste sentido, se o docente for capaz de identificar a ZDP das crianças do grupo, é possível redefinir as ações, atuando de forma incisiva e significativa no desenvolvimento de cada criança, potenciando ações autónomas e fomentando o seu desenvolvimento independente. Importa referir que estes paradigmas se encontram refletidos nas práticas educativas construídos ao longo da PES, (cf. Capítulo III) onde serão observadas diferentes interações, dinâmicas e estratégias de ensino com vista a construção da aprendizagem significativa e ativa, contribuindo para o desenvolvimento individual de cada criança.

Ao longo da PES foi adotada uma prática educativa sustentada em pressupostos de pedagogia por projeto, nomeadamente a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), conjeturas de vários modelos curriculares e metodologia ativa de rotação por estações, no qual as últimas duas serão desenvolvidas posteriormente no tópico 1.3. e 1.2., respetivamente. A MTP sustentada por pressupostos de John Dewey e William Killpatrick, tem como principal objetivo uma metodologia para a resolução de problemas, isto é, parte-se de questões e/ou problemas reais e relevantes para as crianças e/ou educadores-professores, proporcionando-lhes situações de aprendizagem com atividades motivadoras, baseadas na pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação de objetivos que permitem solucionar os problemas anteriormente definidos (Killpatrick, 2007; Dewey, 2010; Abrantes et al., 2002). Esta visão pedagógica,

também muito presente no Movimento da Escola Moderna (MEM), apresenta-se como uma metodologia que privilegia mais o processo do que o resultado. A MTP em contexto escolar, garante e favorece uma “educação motivada e aberta” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23), uma vez que se inicia através dos interesses e curiosidades que as crianças têm sobre o mundo e meio que as rodeia. Engloba uma “educação participada e partilhada” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24), porque as crianças são envolvidas na planificação do trabalho quer a nível conceptual, quer a nível funcional. Favorece ainda, uma “educação cooperativa e em interação” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24), dado que todo o grupo trabalha em conjunto, em colaboração e cooperação. Em linha de pensamento com as autoras, também desenvolve uma “educação integrada e integral” (p. 24), porque mobilizam-se recursos mais alargados na procura de respostas, resultando numa compreensão global do problema.

Assim, a MTP é composta por quatro fases não sequenciais e sem restrições ao nível do tempo devido à flexibilidade e carácter prolongado. A primeira fase corresponde à definição do problema, onde as crianças estabelecem uma base de trabalho partilhada a partir das suas ideias, experiências e conhecimentos prévios relativos a um determinado tema (Katz & Chard, 1997), “educação motivada e aberta” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23). A segunda refere-se à planificação e desenvolvimento do projeto, onde se procede ao registo das ideias acerca da temática e procura-se responder a questões orientadoras que permitem dar resposta ao que se pretende realizar. Engloba ainda o que se irá descobrir, assim como a distribuição de tarefas e os recursos a utilizar (Katz & Chard, 1997), “educação participada e partilhada” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24). A fase da execução é a terceira e refere-se ao conjunto de momentos em que as crianças partem à descoberta de informações, sendo esta aquisição e apropriação de saberes desenvolvida por meio de experiências, desenhos, fotografias e textos (Katz & Chard, 1997), “educação cooperativa e em interação” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24). Nesta fase são discutidos os pontos de vista iniciais, de forma a verificar a sua veracidade ao longo da aquisição de novos significados, sendo essencial a criação de momentos destinados ao balanço do projeto, permitindo reestruturar o mesmo de acordo com novos interesses (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012). Por fim, a quarta fase tem como objetivo a divulgação e avaliação do projeto, sendo caracterizada por Vasconcelos et al., (2012), como “a fase da socialização do saber” (p.17), onde as crianças refletem sobre o que foi desenvolvido e procuram dar resposta a uma questão comum ao grupo, procedendo ainda ao desenvolvimento e partilha do trabalho realizado com a comunidade educativa e com as famílias (Cortesão et al., 2002), “educação integrada e integral” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 24). A utilização de projetos para a evolução da aprendizagem deve ser realizada com a consciência de que estes são desenvolvidos de forma a “aprender para, em, com [a prática, tronando-a] simultaneamente pessoal e organizacional” (Vasconcelos et al., 2012, p.21), salientando o seu carácter não linear, dinâmico e articulado, flexível e passível de mudanças e reformulações (Katz et al., 1998). Assim, o docente assume um papel mediador e facilitador na orientação das crianças ao longo das suas descobertas pessoais e coletivas, realizando

atividades partilhadas, colaborativas e promotoras de interação (Oers, 2009). Desta forma, a promoção de aprendizagens colaborativas, como defende a MTP, surge como uma opção metodológica permitindo dar resposta às diferentes “necessidades, interesses, saberes prévios e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-lei n.54/2018, 6 de julho), que tem como objetivo uma educação inclusiva, onde o processo de aprendizagem adequa-se à diferenciação pedagógica, de modo a respeitar e valorizar a heterogeneidade individual das crianças e o desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar (Abecedário da Educação, 2020; Allan Tomlinson, 2002; Araújo, 2007; Tomlinson, 2008).

Em concordância com o mencionado, é através da autonomia para a realização de pesquisas, da resolução de problemas e da descoberta do mundo que se desenvolve uma “criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos et al., 2012, p.18). Segundo o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o sucesso educativo e o desenvolvimento da criança não assentam apenas em interações pedagógicas ao nível escolar, existindo a necessidade e o dever de alargar as mesmas a toda a comunidade educativa. Logo, as famílias, juntamente com a escola, assumem um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança, devendo trabalhar em conjunto de forma a permitir que se tornem o complemento uma da outra, estabelecendo ligações entre os distintos contextos (Alonso, 2002; Lopes da Silva et al., 2016). Para que tal seja possível, o docente deve procurar estratégias capazes de promover o envolvimento das famílias na ação educativa, criando momentos de partilha e tomando decisões conjuntas, “fazendo-as sentir desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 117). Desta forma, o envolvimento educativo é benéfico para todos os intervenientes, porque permite às famílias compreenderem e valorizarem o papel do docente, das práticas e das atividades desenvolvidas, valorizando o seu papel enquanto família e apoio à aprendizagem, trabalhando como um apoio à continuidade das aprendizagens realizadas em contexto educativo (Mata & Pedro, 2021). No que se refere às crianças, estas valorizam a proximidade da família e o seu contributo na descoberta de novas competências e saberes, desenvolvendo nelas capacidades de autonomia e responsabilidade. No que diz respeito aos docentes, esta interação permite que obtenham um melhor conhecimento das famílias e das suas competências, assim como possibilita “dar uma resposta mais global e apoiante às necessidades das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.75), facilitando a ligação com as famílias e a valorização do seu papel. Ao longo do capítulo III, será possível observar a interação escola-família. O docente ao promover uma aprendizagem holística e transdisciplinar e sendo capaz de relacionar e articular diferentes conteúdos curriculares, proporciona momentos de aprendizagem transformadores e inovadores que permitem às crianças estabelecer relações importantes e significativas, contrariando a ideia da construção de um pensamento fragmentado, tornando as práticas educativas de articulação curricular (Bonatto et al., 2012).

Neste âmbito, ressaltam-se três conceitos que relacionam as disciplinas e os seus conteúdos: a pluridisciplinaridade, a multidisciplinariedade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Leite, 2012). Ao longo da PES, procurou-se, sempre que possível, construir práticas educativas assentes na transdisciplinaridade, no qual, rompemos fronteiras entre as distintas áreas curriculares, desenvolvendo conhecimentos de forma holística, contextualizados e com significado para as crianças. Importa ainda referir que a identidade dos profissionais é única, sendo que cada docente possui uma identidade profissional individual e coletiva, onde a individual baseia-se “das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo” (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34). Já a identidade coletiva refere-se a um “sistema de ação e interpretação [de todos] os atores em interação social” (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34). Logo, a identidade encontra-se em constante evolução e desenvolvimento porque é sujeita a constantes adaptações em função das realidades e identidades presentes em cada contexto educativo ou da adaptação desse mesmo contexto pelas identidades das diferentes pessoas que no mesmo atuam, permitindo a formação dos agentes educativos e a transformação do contexto (Marta & Lopes, 2018).

Corroborando com o mencionado e segundo Dubar (1997, citado por Marta & Lopes, 2012), a construção da identidade docente ocorre como “uma dupla transação que convoca, simultaneamente, uma transação interna e outra externa” (p.32), uma vez que pela interna entende-se a necessidade de proteger identidades concebidas até ao momento e a vontade de construir novas identidades no futuro, e pela externa compreende-se uma troca realizada entre “o indivíduo e o ambiente, as instituições ou outros com os quais entra em interação” (Marta & Lopes, 2012, p.33). Assim, é importante e essencial que exista uma relação dialética entre o eu e o outro, porque ninguém se constrói sozinho, necessitado da “identidade pessoal como um todo” (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34) e da identidade coletiva como um “sistema de ação e interpretação” dos atores em interação social (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34).

## **1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O sistema educativo português é organizado por ciclos de ensino diferentes, que correspondem 12 anos previstos da escolaridade obrigatória, frequentados por crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos, existindo a possibilidade de entrada aos cinco anos desde que perfaçam os seis anos de idade até ao final do ano letivo (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Segundo a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, o Ensino Básico tem um carácter “universal obrigatório e gratuito” (artigo 6.º) e engloba nove anos de escolaridade. De um modo geral, tem como principal objetivo assegurar “a formação geral comum a todos os portugueses” (Lei n.º 49/2005, de 30 de

agosto, artigo 7.º), proporcionando-lhes o desenvolvimento de interesses e motivações, competências, capacidade de raciocínio, pensamento crítico, criatividade, sentido moral e de estética, garantindo uma formação equilibrada entre o saber e o saber fazer, entre a teoria e a prática, articulando a cultura escolar com a cultura do quotidiano (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto, artigo 7.º). Desta forma, o Ensino Básico deve sensibilizar para as diversas formas de expressão e proporcionar “a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento dos estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional” (Lei n.º49/2005, de 30 de agosto, artigo 7.º). Neste sentido, apresenta um carácter universal, criando todas as condições necessárias de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

O 1ºCEB assume-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, sendo neste ciclo que muitas crianças estabelecem o primeiro contacto com a educação formal, assegurando uma formação geral comum a todas as crianças, possibilitando a aquisição de conhecimentos de base, desenvolvendo em simultâneo os interesses e motivações pessoais das crianças, enquanto se desenvolvem para se tornarem cidadãos ativos na vida em sociedade, onde rege o espírito crítico, a autonomia e a responsabilidade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Em concordância com o mencionado, importa destacar Erik Erikson que defende que a aprendizagem decorre ao longo da vida (Veríssimo, 2002; Weiland, 1993). Assim, no 1ºCEB promovem-se competências vinculativas para o desenvolvimento significativo e holístico da criança e do futuro adulto (Veríssimo, 2002; Weiland, 1993), pelo seu carácter globalizante, com a responsabilidade de um só docente (regime de monodocência) ao contrário dos restantes ciclos (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). E ainda, de acordo com a Lei n.º49/2005, de 30 de agosto, incide no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º). Neste sentido, e para que o docente possa responder a estes objetivos, são vários os documentos curriculares orientadores, tais como: Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASSEO) e a Matriz Curricular-Base presente no anexo I do Decreto-lei n.º55/2018, de 6 de julho.

O PASSEO é, portanto, um documento de referência que auxilia na organização do sistema educativo e, encontra-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência. Deste modo, assenta na transversalidade de saberes, uma vez que “cada área curricular contribui para todas as áreas de competência” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). As áreas de competência inscritas no PASSEO encontram-se inseridas nas AE. Desta forma, a construção deste documento visa a diversidade do mundo na mudança e na incerteza, criando condições de equilíbrio entre o “conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5).

No que diz respeito as AE, estas correspondem a um conjunto de conhecimentos a adquirir “indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou

disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho n.º6944-A/2018, de 19 de julho). Um dos seus objetivos é a existência de um cruzamento e articulação entre as diferentes áreas curriculares, tendo em conta o que deve ser ensinado e quais as ações estratégicas diferenciadas que devem ser desenvolvidas para que os alunos “aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho n.º6944-A/2018, de 19 de julho).

No que se refere à matriz Curricular-base, esta apresenta a carga horária das componentes do currículo, organizadas semanalmente. No 1.ºCEB, as componentes do currículo devem ser desenvolvidas de forma articulada e globalizante pela prática da monodocência, no entanto a componente do Português e da Matemática corresponde a maior carga horária semanal, seguindo-se do Estudo do Meio, da Educação Artística (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro e Dança), da Educação Física, do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar e do Inglês (destinado ao 3.º e 4.º anos) (Decreto-lei n.º55/2018, de 6 de julho, anexo I). Para além disto, existem ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, que são de oferta obrigatória por parte de todas as instituições, contudo de frequência facultativa (Decreto-lei n.º55/2018, de 6 de julho, anexo I). Por fim, existe também as áreas transversais de Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, espera-se que um currículo completo apresente os conteúdos de aprendizagem, onde estão subjacentes o “domínio de saberes, [a] ativação de processos, [o] desenvolvimento de atitudes e competências [e o] domínio de modos de aceder ao conhecimento” (Roldão, 2017, p.18).

Neste sentido e considerando a importância dos documentos orientadores para a elaboração do currículo, importa compreender que Zabalza (1987) define currículo como sendo um conjunto de pressupostos e de metas que se deseja alcançar, bem como o percurso a seguir para as atingir. O currículo deve, portanto, contemplar um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que são consideradas importantes para serem desenvolvidas na escola ano após ano de escolaridade. Com o intuito de conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento do mesmo, permitindo a procura e exploração de diferentes opções metodológicas e estratégicas que melhor se adequem aos projetos educativos desenvolvidos, surge o PAFC. Assim, é possível uma gestão do currículo e da matriz Curricular-base, de forma flexível e contextualizada, que “assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-lei n.º55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º). Note-se, que a gestão flexível do currículo corresponde à possibilidade de cada escola adequar o mesmo consoante o seu contexto, tendo sempre em consideração o currículo nacional, enriquecendo-o com as culturas de cada comunidade e operacionalizando de forma contextualizada (Roldão & Almeida, 2018; Serrazina, 1999). Importa mencionar que durante a construção do currículo devem estar envolvidas todas as pessoas implicadas no processo de ensino e de aprendizagem, tais como: famílias, docentes, não docentes, alunos, etc. Deve também ter-se em consideração a pluralidade de culturas e identidades que

existem dentro de uma sala de aula, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses das mesmas, contribuindo para um ambiente mais favorável, onde se valorizam as aprendizagens significativas. Neste sentido, a articulação curricular assume uma dimensão instrumental e processual na medida em que é um dos instrumentos operativos do currículo que permite articular os princípios do saber, do ser e do estar no espaço escola (Lima, 2012). Logo, o professor deve proporcionar ao aluno momentos de aprendizagem pela descoberta, estimulando a sua curiosidade e autonomia, ao colocá-lo em contacto com novas experiências resultantes em aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2007; Roldão, 2003; Woods, 1999).

Em concordância com o apresentado, a utilização de metodologias ativas na educação deve ser fomentada, visto que “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p.18). Desta forma, supera-se a educação tradicional, caracterizada por ser transmissiva e repetitiva, dando lugar a uma educação participativa e interventiva, por meio de atividades, jogos e projetos assentes em princípios de colaboração e cooperação. Em concordância com a importância do docente adotar metodologias ativas, importa salientar que o objetivo da Educação pressupõe a construção de conhecimento essencial para a vida pessoal e em sociedade. Tomando consciência de que “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (Moran, 2015, p.16). Segundo Bacich et al., (2015), a autonomia é um desafio a ser desenvolvido porque na maior parte dos momentos da aula, o aluno é um ser passivo que espera que o professor passe conhecimento, tornando-se o professor o centro da aprendizagem. Ao desafiar o aluno, este passa a desempenhar um papel ativo na construção de novos saberes, porque “a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, juntos e no seu próprio ritmo” (Bacich et al. 2015, p.41). Assim, torna-se essencial realizar uma gestão do currículo, tendo por base os pressupostos mencionados anteriormente, visando o desenvolvimento integral e holístico da criança. Existem várias metodologias ativas que podem ser integradas no processo de aprendizagem, como a *Flipped Classroom*, *Peer Instruction*, *Blended Learning*, *Design Thinking*, *Rotação por Estações*, e outras, que oferecem inúmeras potencialidades na construção do conhecimento.

No decorrer da PES no 1.º CEB, o par pedagógico utilizou a metodologia ativa de Rotação por Estações, uma vez que a mesma promove a participação ativa dos alunos, a autonomia e as relações entre docente e aluno (Alvarenga et al., 2020; Steinert & Hardoium, 2019, p. 13). Neste sentido, a metodologia adotada desenvolve-se

*[através da organização dos alunos] em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. O planeamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcional de forma integrada para que, ao final da aula, todos*

*tenham tido a a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos (Bacich, 2016, p.682, citado por Steinert & Hardoium, 2019, p. 13)*

Logo, o espaço sala de aula é dividido por estações de trabalho, onde cada uma tem um objetivo específico, mas todas interligadas com o objetivo da unidade de aprendizagem, no qual uma das estações tem de integrar o *online* (Alvarenga et al., 2020; Steinert & Hardoium, 2019). A adoção desta metodologia permite personalizar o ensino, uma vez que abre novas situações de aprendizagem em que o aluno a conduz o caminho da sua aprendizagem (Alvarenga et al., 2020). Importa afirmar ainda, que este modelo fomenta momentos de diálogo e trabalho em equipa e colaboração, desenvolvendo competências sociais e a capacidade de colaboração e cooperação, de comunicação, respeito e entreajuda, na procura de um objetivo comum a todos. Além disso, desenvolveram-se capacidades essenciais para a vida em sociedade, nomeadamente na adaptação a situações do quotidiano, tendo em consideração um mundo em constante mudança e cada vez mais tecnológico, onde a “colaboração, a liderança, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita afetiva, acesso e análise de informação, curiosidade e imaginação” (Oliveira, 2014, p.114) se destacam cada vez mais.

Foi com base nestes pressupostos que foi desenvolvido um projeto de intervenção com a turma (cf. Capítulo III), que visa desenvolver nos alunos a capacidade de análise perante situações essenciais na vida humana e em sociedade, despoletando situações de reflexão e troca de opiniões sobre problemáticas mundiais, procurando fomentar momentos de constante interação entre a turma, a orientadora cooperante, as professoras estagiárias e a comunidade educativa. Cada unidade de aprendizagem realizava-se de acordo com as fases que integram a MTP e boas práticas, na metodologia ativa anteriormente mencionada e na adoção de práticas participativas sustentando-se numa práxis pedagógica. A práxis pedagógica não é uma mera prática baseada numa aprendizagem implícita e num conhecimento silencioso e rotineiro, é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito (figura 1) (Formosinho, 2020).



Figura 1 - Em que se baseia a Práxis Pedagógica

A par da integração de metodologias ativas, o uso das tecnologias digitais apresenta-se como um meio que traz potencialidades para o processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente porque favorece o “desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho

autónomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” (Souza et al., 2017, p.48). Inevitavelmente, as crianças vivem numa era e num mundo digital e tecnológico, em que os seus interesses partem muitas vezes dessas mesmas tecnologias, podendo estas serem utilizadas como estratégias e/ou recursos para desenvolver o pensamento complexo do aluno, quando encaradas como ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007). Corroborando com a ideia de que o uso de recursos online e tecnológicos deve ser fomentado, devido ao seu contributo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, Levy (1999), afirma a existência de uma nova cultura designada de “cibercultura”, ou seja, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17). Para isto, é necessário assumir que a *internet* e os recursos disponibilizados pela mesma, contribuem “para a geração de uma sociedade na qual a informação pode ser produzida e armazenada em diferentes espaços sendo acessível a todos os utilizadores que estão separados pelas mais variadas distâncias geográficas” (Slomki et al., 2016, p.132).

Através da utilização das TIC a escola passa a ser mais interessante, do ponto de vista do aluno, permitindo que este se torne um utilizador autónomo capaz de recorrer a diferentes fontes de informação e meios de comunicação (Quadro-Flores & Escola, 2009; Souza et al., 2017). Neste sentido, recorrendo às TIC, é possível “aproximar o conteúdo de estudo com a vida cotidiana da criança, despertando nela o desejo de estabelecer comunicações, produzir e publicar histórias, contar acontecimentos do seu cotidiano, trocar experiências, como também desenvolver o prazer pela leitura e escrita” (Souza et al., 2017, p.49). Assim, o professor deve ser capaz de articular e relacionar métodos apropriados de utilização das tecnologias, bem como desenvolver processos de integração que respondam aos desafios da diversidade, permitindo o contacto e exploração de variados recursos tecnológicos como forma de resolver problemáticas. Ao longo da PES (cf. Capítulo III), procurou-se recorrer às TIC, tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos sobre a temática em estudo, numa perspetiva de pesquisa, recolha, seleção e análise de informação, assim como na realização de exercícios de consolidação ou produção de criações dos alunos. Para além disso, as TIC promovem um ambiente imersivo na educação. Este ambiente motiva os alunos, uma vez que as ilustrações utilizadas são chamativas, aproximando-os dos conteúdos abordados, e ainda, possibilita a inclusão de alunos com NAS (Afonso et al., 2020). Esta utilização pedagógica implicou que a mestranda desenvolvesse também a sua literacia digital, uma vez que “a competência digital dos educadores e professores é cada vez mais convocada para a renovação das práticas educativas, pelo que urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital” (Graça et al., 2021, p. 27), destacando a importância do docente ter consciência que o seu processo de aprendizagem e formação decorre ao longo da vida, como defende Erik Erickson (Veríssimo, 2002; Weiland, 1993). A mestranda realizou formações e participou em *Webinars* com o objetivo de conhecer e desenvolver competências na utilização de novas técnicas, estratégias e recursos digitais, de modo a ser

possível dinamizar atividades inovadoras, lúdicas, criativas e plenas em intencionalidade no decorrer da ação.

Como referido por Ericone (2001), o professor do 1ºCEB, deve colocar em prática uma educação inclusiva, considerando o contexto em que se encontra, tendo em consideração as particularidades do mesmo, assim como as situações que o compõe e as dificuldades que o caracterizam, estabelecendo relações com sentido e significado, mobilizando os conhecimentos e competências construídos para dar resposta a problemas do quotidiano. Em concordância, o Decreto-lei n.º54/2018, de 6 de julho, coloca a diferenciação pedagógica como a primeira medida universal a adotar por todas as escolas, destacando a sua importância para uma prática que estimula a participação e o envolvimento dos alunos, sendo estes aspetos essenciais para que estas sejam capazes de contribuir para a concretização de aprendizagens significativas. Neste sentido, “as diferenças humanas são normais [e] a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças” (Declaração de Salamanca, 1994, p.7), uma vez que todas as crianças têm o direito à educação (UNESCO, 2011). Porém, importa salientar que a capacidade de diferenciar não consiste em “individualizar o ensino (...) [mas sim] assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem (...) coletiva” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.29). Importa mencionar, ainda, que a capacidade do professor ao nível do conhecimento científico deve estar diretamente relacionada com a intencionalidade das suas ações, sendo consciente das suas intenções e tendo como objetivo o crescimento pleno de cada criança do grupo. Assim, este deve ser capaz de concretizar uma prática educativa direcionada para um currículo comum e simultaneamente para o desenvolvimento pessoal de cada aluno, quer a nível da autonomia, do pensamento crítico e criativo, do raciocínio, das relações e do bem-estar (Ericone, 2001; Oliveira-Martins et al., 2017; Perrenoud, 1999). Porém, o docente só possui consciência das suas intenções pedagógicas e de as melhorar se tiver capacidade de refletir sobre as mesmas. Logo, o papel reflexivo do docente é fundamental ao longo da sua prática porque só assim é possível reformular e ajustar as suas estratégias e metodologias, num contexto de constantes alterações e adaptações, em que tem oportunidade de explorar o espaço entre o real e o ideal, encontrando a sua ação pedagógica, permitindo-lhe reconstruir a experiência educativa e a sua identidade profissional (Leite & Fernandes 2010; Vieira & Moreira, 2011).

É através deste pressuposto que o professor se relaciona com o aluno, influenciando de forma positiva ou negativa o seu processo de aprendizagem. Numa relação baseada no afeto e na confiança, permite que o aluno se sinta num ambiente seguro e confortável, estimulando o seu interesse e motivação pela aprendizagem, sentindo-se “importante e valorizado” (Mello & Rubio, 2013, p.6). Esta relação é fomentada por reforços positivos às ações das crianças, através do carinho presente nos elogios e na aceitação, bem como na valorização da criança no seu processo de aprendizagem, colocando-a num papel ativo, onde a sua voz é utilizada e valorizada para partilhar pensamentos e motivações (Amado et al., 2009; Mello & Rubio, 2013). Importa salientar que o processo de ensino e aprendizagem relaciona-se

mutuamente, uma vez que a “atividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno/estudante em cada momento de aprendizagem” (Albuquerque, 2010, p.58). Logo, importa realçar a valorização, por parte do professor, das diversas etapas do processo educativo e não o produto final. Neste sentido, a ação do docente deve adotar diferentes estratégias, realizar constantes ajustes na sua prática educativa, tomando decisões que se adequem ao contexto sociocultural e às necessidades de cada aluno em prol do seu sucesso, tendo em consideração que cada aluno é único e que é exigido ao professor dar uma resposta à heterogeneidade que compõe cada sala de aula (Roldão, 1999). Em conformidade, o Decreto-Lei n.º240/2001, defende a adoção de “estratégias pedagógicas diferenciadas, como denunciante só sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (artigo 4, p.5571).

No que diz respeito à avaliação no 1.º CEB, esta é um “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (Decreto-lei n.º55/2018 de 6 de julho, artigo 22.º, alínea 2). Assim, torna-se possível contrariar a existência de uma avaliação sumativa, que tem como objetivo dar resposta às expectativas sociais através de um balanço do processo global, em prol de uma avaliação formativa que permite refletir sobre a evolução das crianças ao longo do tempo, sendo caracterizada por uma “avaliação de proximidade, pois (...) ocorre durante o dia a dia da sala de aula, esta[ando] integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e [sendo] resulta[n]te das interações [estabelecidas] entre os alunos e professores” (Fernandes, 2019, p.3). A avaliação formativa assume um caráter sistémico e contínuo, englobando o processo de aprendizagem nos seus diversos domínios curriculares e as variadas dimensões pessoais, permitindo uma partilha de *feedbacks* sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens e o percurso a realizar com o objetivo de melhorias (Decreto-lei n.º17/2016, de 4 de abril; Portaria n.º223A/2018, de 3 de agosto, artigo 16). É essencial reforçar que o professor deve ter a capacidade de gerir os recursos que se encontram disponíveis, assim como de adaptar e criar outros, aliando o seu conhecimento teórico com as necessidades do seu contexto e com a intencionalidade educativa pretendida, possibilitando a valorização e o contacto com as diferentes áreas, como forma de estimular o interesse e a curiosidade dos alunos, enquanto cria possibilidades múltiplas de aprendizagem e fomenta o envolvimento e participação de todos os alunos da turma (Quadro-Flores & Ramos, 2017).

A realização de práticas educativas, onde se utilizem recursos e estratégias didáticas distintas, como é o caso das atividades experimentais, uma das estratégias utilizada ao longo da PES (cf. Capítulo III), permite que os alunos adquiram uma imagem concreta, possibilitando aos alunos com dificuldades de aprendizagem construir e assimilar conceitos e entender fenómenos; a participação do aluno em investigações reais, onde se desenvolvem conhecimento e capacidade, tendo por base o questionamento

do mundo que os rodeia e a resolução de problemas; desenvolvem as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos e permitem a realização de um trabalho prático e significativo, permitindo que os alunos estejam motivados e nutram interesse por diferentes áreas (Galiazzi et al., 2001). Assim, o docente deve assumir uma postura crítica e reflexiva acerca da sua prática educativa, procurando combinar a utilização de metodologias ativas, colocando o aluno como elemento ativo na construção da sua aprendizagem, ao uso de tecnologias digitais para que conduzam ao desenvolvimento holístico das crianças. É essencial, por isso, que o docente seja capaz de avaliar as necessidades, dificuldades e as características das crianças para que possa desenvolver práticas educativas significativas e contextualizadas. Neste sentido, o docente tem de ser consciente que se forma no terreno e num processo contínuo, destacando a necessidade de desenvolver o seu eu profissional e pessoal, possibilitando a realização de ação intencional e significativa. Por sua vez, “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” (Freire, citado por Ferreira, 2016, p.3), ou seja, a escola tem como principal função proporcionar as ferramentas necessárias para uma transformação na sociedade, não só numa geração futura, mas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A EPE é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997, p.670), com o objetivo de promover o “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997, artigo 2). Assim, a EPE assume um papel fulcral no processo educativo, uma vez que se constitui como um contacto crucial com o mundo social que não o ambiente familiar (Delors et al., 1998).

Esta etapa é, tal como afirma a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2022), fundamental para o desenvolvimento de mecanismos essenciais à aquisição de aprendizagens. Logo, foi por meio da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que a EPE foi reconhecida como parte integrante do quadro geral do sistema educativo, estabelecendo princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, assim como aspetos de inadaptações, deficiências ou precocidades, como objetivos para a orientação da criança do ponto de vista formativo, ao nível da personalidade, desenvolvimento social e democratização da sociedade (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1). Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos (idade de entrada no 1ºCEB), e, apesar da sua frequência ser de carácter facultativo, é clarificada a sua importância no desenvolvimento da criança pelos objetivos gerais: i) promover o desenvolvimento social e pessoal, recorrendo a experiências de vida com base democrática; ii) estimular o crescimento global da criança,

desenvolvendo aprendizagens significativa e diversificadas, respeitando o desenvolvimento individual; iii) utilizar linguagens múltiplas de forma a expandir a expressão e comunicação das crianças e, ainda iv) despertar a curiosidade e o pensamento crítico (Lei n.º5/97, Lei Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997). Tendo em conta estes objetivos, importa mencionar que a EPE não deve preparar a criança para a escolaridade obrigatória, mas sim preparar todas as crianças para a vida, correspondendo “ao período específico em que as crianças vivem [as] suas próprias vidas” (OECD, 2001, citado por Moss, 2011, p.146). O jardim de infância (JI) deve fomentar “a curiosidade e criatividade das crianças” (Moser, 2007, p.150), oferecendo-lhes desafios variados, baseados nos “seus interesses, necessidades, conhecimentos e habilidades” (Moser, 2007, p.150).

Em 1997, em concordância com os pressupostos legais referidos anteriormente, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento orientador da prática educativa docente, auxiliando a organização da sua ação, que deve unir os seus saberes profissionais às características pessoais, adotando uma ação pedagógica flexível e de caráter aberto, em desfavor de um caráter programático. Este integra os princípios e os pressupostos fundamentais para a construção do currículo, colocando o educador de infância em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou Agrupamento de Escolas, como os responsáveis pelo fomento da construção e gestão curricular no JI, construindo-o em parceria com as crianças e envolvendo a família e a comunidade neste processo de construção (Lopes da Silva et al, 2016). Assim, a EPE desenvolve-se num processo relacional entre o cuidar e o educar, que assenta em quatro fundamentos apresentados nas OCEPE, sendo eles: i) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; ii) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; iii) a exigência de resposta a todas as crianças e iv) a construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016). O currículo a ser desenvolvido encontra-se estruturado em três áreas de conteúdos: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, que se subdivide em quatro domínios – Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática –, e a Área do Conhecimento do Mundo.

O educador de infância deve realizar uma abordagem intencional e organizada a estas áreas de conteúdo, com um papel reflexivo relativo às finalidades e objetivos a promover com toda e determinada prática educativa, tornando-se desta forma um facilitador de aprendizagens, desenvolvendo não só as aprendizagens da criança, como também a si mesmo enquanto profissional educativo, uma vez que experiencia novos e diferentes momentos de aprendizagens que produzem benefício direto e indireto nas crianças, que permitem ao docente reinventar e adaptar as suas práticas (Lopes da Silva et al., 2016; Day, 2001). Importa ainda referir que o educador de infância deve ainda desenvolver as áreas de conteúdos de forma articulada, abordando-as de modo integral e global, numa perspetiva holística, que tanto caracteriza a aprendizagem das crianças e a construção do saber e se desenvolve de uma forma integrada (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, existe a necessidade de incidir em atendimentos educacionais de

qualidade, adotando uma postura e intervenção pedagógica que articula a “ética do cuidar” e a “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p.5476), enquanto se proporciona o cuidado e a proteção necessários nos primeiros anos de infância e indispensáveis à educação. Estas não devem ser vistas de forma independente, sendo essencial interligar ambas as funções. O ato de educar deve ser realizado com o propósito de “construir um percurso desenvolvimental tendo em mira a qualidade da educação de infância” (Marta, 2015, p.113), sendo possível beneficiar “as subjetividades e as interpretações individuais e partilhadas da pessoa do educador e da pessoa criança tendo por enredo as vivências das atividades do Jardim de Infância” (Marta, 2015, p.113).

O educador deve ter a sua formação como uma aprendizagem constante a ser desenvolvida, onde a ética do cuidar e a do cuidado devem ser partes integrantes. Esta ideia é transmitida por Marta (2015), que refere que a ética do cuidado se prende com a necessidade do educador de infância tem em dar resposta às necessidades básicas da criança, garantindo a segurança, proteção e o bem-estar, fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para a transformação do bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional das crianças, possibilitando o desenvolvimento da sua autonomia para agir nos diferentes contextos.

Nesta perspetiva, caracteriza-se o educador de infância como um facilitador e potenciador de capacidades, proporcionando às crianças experiências de aprendizagens que permitem refletir as suas capacidades e potencialidades, tendo em conta a sua progressão contínua (Ribeiro, 2002). Este tipo de intervenções permitem fomentar nas crianças o gosto e a vontade por aprender, desenvolvendo o seu pensamento, métodos de planificação e estratégias de utilização das suas capacidades, construindo uma relação de proximidade e respeito, de segurança e confiança, uma vez que através de “relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.29), permitindo uma maior ligação e abertura entre crianças e adultos que é favorável a interações positivas.

A prática docente pode ser criteriosa e devidamente planeada, em conjunto com as crianças, com outros profissionais e com as famílias, ocorrendo de forma articulada, intencional e adequada ao contexto em questão. A observação do ato de brincar e de momentos lúdicos é identificado como um dos meios mais eficazes de conhecer e identificar os interesses e necessidades das crianças, permitindo desta forma ao educador estruturar e adaptar a sua ação, desenvolvendo atividades e projetos adequados a cada criança (Estrela, 1994; Trindade, 2007; Lopes da Silva et al., 2016). O papel de observador é fundamental para a formação do docente, constituindo-se como uma fonte de aprendizagem, ao fornecer conhecimentos essenciais para uma ação bem estruturada, fundamentada e intencional, onde o brincar deve ser valorizado como recurso educativo que adquire múltiplas aprendizagens e se afirma como um elemento preponderante no processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, o ato de brincar deve ser visto como uma atividade produtiva, capaz de estimular as crianças, levando a uma participação e envolvimento

mais ativo, despoletando na criança a curiosidade e o desejo por aprender, assim como aumenta a capacidade de organização ao nível do pensamento (Kishimoto & Pinazza, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2017).

A ação do educador exige que este proceda a uma avaliação constante, que lhe permita auxiliar e orientar a sua prática pedagógica, em conformidade com os referenciais teóricos previamente adquiridos, possibilitando-lhe priorizar finalidades e articular de forma reflexiva a teoria com a prática, servindo de suporte e orientação a uma prática mais eficiente e capaz de responder às diferentes necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007b; Oliveira-Formosinho, 2007c). Tal como referido pelas OCEPE, na EPE não se pratica uma avaliação “da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16) mas sim uma avaliação “para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), adotando por isso a avaliação como um “elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-lei nº. 240/2001, de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea f), capaz de avaliar e registar a evolução da aprendizagem das crianças, refletindo sobre os progressos e necessidades de intervenção, de forma a criar estratégias alternativas e que se adaptem às necessidades a colmatar (Lopes da Silva et al., 2016), “reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento de todas e de cada uma, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.4). Ou seja, a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem e é um dos instrumentos da organização do trabalho pedagógico (Godoi, 2005). Na EPE, a avaliação é realizada de forma processual contínua e interpretativa, colocando a criança como protagonista da sua aprendizagem. É através da avaliação resultante da reflexão, que o educador pode fazer, de forma sistemática, a recolha de informação obtida, que depois de analisada, interpretada e refletida, auxilia a tomada de decisões seguintes, num sentido de promoção da qualidade de aprendizagens (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Para a realização da avaliação são vários os instrumentos e técnicas aos quais o educador pode recorrer, tais como a observação, os registos fotográficos e de vídeos, as narrativas das crianças, os portfólios, os questionários a crianças, pais ou outros parceiros, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como referido anteriormente, as OCEPE apresentam-se como um documento norteador das práticas educativas do docente, que deve mobilizar outros saberes que orientam e justificam a sua ação, recorrendo a modelos pedagógicos que privilegiam as pedagógicas participativas e que assentem “no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

No decorrer da PES, a prática educativa foi desenvolvida tendo por base as seguintes abordagens pedagógicas: HighScope, Reggio Emilia, Montessori e MEM, articulando-as da melhor forma, considerando o contexto educativo. E embora tenham particularidades e enfoques específicos, uma vez que têm origens distintas, apresentam ideias comuns na perspectiva construtivista, que procura um currículo com sentido e com significado no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Formosinho, 2020).

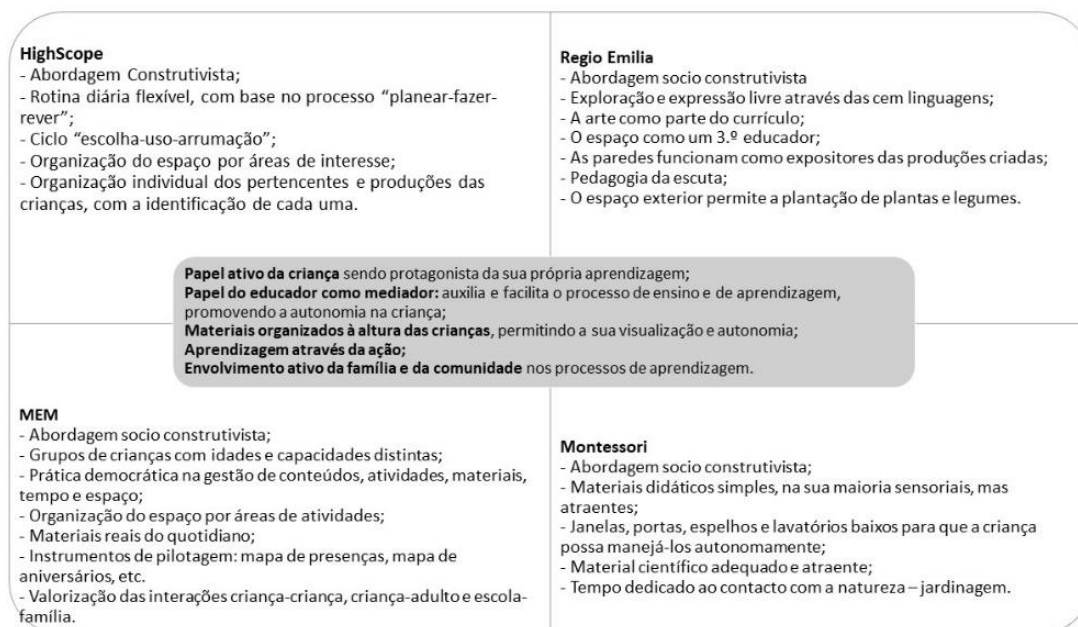


Figura2 – Características das Abordagens Pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES (Adaptadas de Folque, 2014; Grave-Resendes & Soares, 2002; Hohmann & Weikart, 2001; Martínez-Agut & Hernando, 2015; Montessori, 1972; Montessori, 2022 Mooney, 2000)

Apesar de todas as abordagens pedagógicas se inserirem numa aprendizagem pela ação, a abordagem HighScope, defendida por Weikart, é a que mais emerge neste princípio, uma que vez que através das mesmas “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5), vivendo experiências diretas, que têm por base os seus interesses e quando sobre elas se reflete. Neste sentido, as crianças decidem o que querem fazer e investigar, participando em projetos. No decorrer da PES, as crianças procuraram e exploraram uma problemática, refletiram sobre a mesmas, colocando em prática atividades que fossem ao encontro deste mesmo desenvolvimento, pondo em prática a MTP. Esta abordagem defende ainda a importância das interações positivas, nomeadamente a interação adulto/criança, na qual se proporciona um ambiente de confiança e segurança, e a relevância da avaliação, realizadas através da observação sistemática e participante e, ainda da interação da criança durante o processo (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito à abordagem Reggio Emilia, criada por Malaguzzi, destaca-se a valorização das cem linguagens da criança, que se expressam através de todas as formas que a criança tem de observar, explorar e interpretar o mundo, representando as suas teorias e ideias e recorrendo a várias expressões, como a música, o desenho, o movimento, a pintura, a modelagem, a colagem, desenvolvidas no decorrer da PES, e assentes no Projeto “A arte de fazer: é divertido e ajuda a crescer” (cf. Capítulo III).

Deste modo, a pedagogia da escuta assume um protagonismo, através da qual o educador questiona as crianças, escuta o que estas têm a dizer e fazer questões reflexivas, permitindo que a criança se exprima e possa elaborar e organizar o seu pensamento, foi através desta ideologia, que a mestrandia se regeu no decorrer da PES (Martínez-Agut & Hernando, 2015). Recorrendo a estas linguagens, pretende-se que a aprendizagem se desenvolva através de trabalhos de projetos, num sentido investigativo, da qual são membros ativos as crianças e os adultos, num sentido de colaboração. O espaço passa a ser considerado como um terceiro educador, existindo um especial cuidado com as suas organizações (Martínez-Agut & Hernando, 2015). Como foi visível na PES, algumas produções eram mostradas e explicadas ao restante grupo, e posteriormente, tomavam a decisão de afixar essas produções nas paredes da sala de atividades, indo ao encontro da importância que esta abordagem confere à utilização dos espaços verticais do contexto educativo.

No que concerne à abordagem MEM, assenta numa articulação entre a prática e a reflexão, permitindo uma diferenciação pedagógica e fomenta a participação democrática por parte das crianças. Desta forma, existe uma participação de todos os intervenientes educativos na gestão do currículo, sendo fundamental o trabalho colaborativo. O ambiente criado em MEM deve ser acolhedor e convidativo, no qual seja possível o desenvolvimento de laços afetivos significativo entre criança-adulto, através das condições disponibilizadas por um espaço harmonioso, agradável e familiar. Os objetivos desta abordagem são a consciência do local de desenvolvimento onde as crianças se encontram, para que se entenda o que é necessário fazer para avançar e a articulação das diferentes áreas de conteúdo, desenvolvendo, uma vez mais a autonomia, a interajuda, a socialização e o sentido de responsabilidade. De modo a fomentar esta autonomia e responsabilidade, esta abordagem defende a criação e utilização de instrumentos de pilotagem, desenvolvidos no percurso da PES (cf. Capítulo II e III). Esta metodologia assenta, também, num trabalho colaborativo e investigativo, através da realização de projetos, de modo a colocar a criança no centro do seu desenvolvimento (Serralha, 2009).

Por último, a abordagem Montessoriana, criada e defendida por Maria Montessori, é dada liberdade total à criança para estruturar e gerir o seu tempo na realização de tarefas e brincadeiras, considerando que cada criança delimita a sua meta e constrói o seu caminho ao longo do dia. Assim, apesar de na PES ser definida uma rotina diária, defendida pelo modelo HighScope, esta apresenta um carácter totalmente flexível, e as crianças geriam a mesma consoante o que pretendiam realizar ou desenvolver em determinado momento. Desta forma, a meta depende daquilo que a criança quer aprender, sendo-lhe atribuído um sentido de autonomia e responsabilidade, “ninguém é livre até que seja independente (Montessori, s.d., citado por Castellarnau & Castro, 2020, p. 65). Deste modo, importa referir que o alicerce desta abordagem é o respeito pelo indivíduo, pelo seu ritmo, possibilidades e necessidades. Para Montessori, a melhor forma de estimular e desenvolver as capacidades e competências da criança é recorrer a experiências sensoriais, através de materiais destinados a esse fim (Montessori, 2022). O

ambiente montessoriano deve ser pensado e organizado em função da criança, e não do adulto, sendo favorável ao desenvolvimento da mesma, estando adaptado à estatura, forma física e ao gosto das crianças. Tal situação foi visível e praticada no decorrer da PES (cf. Capítulo III). O educador pode, então, conhecer integralmente o modo de desenvolvimento da criança, de forma a proporcionar um crescimento global da mesma, tentando colocar-se no seu lugar, para evitar frustrações das mesmas quando os adultos não as percebem: “as pessoas grandes nunca percebem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de ter de estar sempre a explicar-lhes tudo” (Saint-Exupéry, 1987, p.10).

De forma a concluir este subcapítulo, importa reforçar a importância dos modelos pedagógicos e de todo o quadro teórico-conceitual referido ao longo de todo o subcapítulo como as bases que fortaleceram e sustentaram as ações desenvolvidas ao longo da PES, ações essas mencionadas e analisadas ao longo do capítulo III, pois não se pode agir com intencionalidade educativa sem enfoques teóricos-legais.

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

Para que haja um desenvolvimento profissional coerente, é necessário que o profissional de educação tenha um conhecimento teórico e legal e científico-pedagógico adequado, consistente e fundamentado do contexto educativo onde se insere. Só a partir deste conhecimento é que conseguirá estruturar a sua prática educativa, de forma que todas as particularidades do grupo sejam convocadas, articulando-as com os interesses e necessidades das crianças.

Assim, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos. O primeiro refere-se à caracterização do agrupamento e, naturalmente, ao contexto educativo onde foi realizada a PES nas duas valências: 1ºCEB e EPE, procurando compreender e refletir acerca das suas características e especificidades para melhor atuar na prática educativa. O segundo corresponde a uma caracterização da metodologia de investigação adotada ao longo do processo de formação da PES, I-A.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES desenvolveu-se num estabelecimento educativo pertencente à área metropolitana do Grande Porto criado nos anos 80. Pertence à rede pública e tem como valências a EPE e o 1.º CEB. É um agrupamento constituído por sete estabelecimentos educativos, desde a EPE ao 3.º CEB, caracterizado por ter como missão a promoção dos direitos fundamentais do Homem, regendo-se pelos valores da inclusão, respeito, tolerância, justiça, disponibilidade, comprometimento e dedicação. Tal alia-se à idealização de um estabelecimento inclusivo e promotor da autonomia, criatividade, inovação, gosto pelo conhecimento, tendo uma atenção especial às relações interpessoais e colaborativas. Assim, o principal objetivo, segundo o Projeto Educativo (2018–2021, p. 13):

*[formar] cada um dos nossos jovens para a vida ativa e para o exercício da cidadania, estimulando o seu sentido crítico, consciencializando-os dos seus deveres e direitos, incentivando-os a atuar como agentes de mudança comprometidos com a transformação social da sua comunidade.*

Nesta linha de pensamento, e como mencionado no decreto-lei nº54/2018, o agrupamento contempla orientações educativas especializadas, dando apoio às aprendizagens, procurando monitorizar e oferecer apoio às medidas de suporte à aprendizagem e de aconselhar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, sensibilizando a comunidade educativa e desenvolvendo o sucesso educativo pessoal e social. Possui, por isso, protocolos e parcerias estabelecidas com diversas entidades, tais como: Escola Segura, Associação de Pais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Plena Saúde, Casa do Povo, Junta de Freguesia e Câmara Municipal, Associação de Solidariedade Social, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Bombeiros Sapadores e outras voluntárias com vista o desenvolvimento da relação escola-comunidade.

Relativamente aos projetos, o Agrupamento encontra-se a desenvolver dois projetos que decorrem em simultâneo com toda a comunidade educativa. O primeiro intitula-se “Cidadania Global num Mundo de incertezas...” (Projeto Educativo, 2018-2021), que visa proteger e fortalecer os vínculos na intimidade das famílias e no ambiente escolar, construindo alicerces para a resiliência, de modo a enfrentar adversidades encontrando “saídas criativas para solucionar problemas” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.2). Importa mencionar que este foi planificado para estar em vigor entre 2018 e 2021, no entanto por circunstâncias várias, o Agrupamento decidiu continuar com o mesmo em vigor durante os anos letivos 2021-2022 e 2022-2023, de modo a dar continuidade do que terminou em 2021. Ao longo da PES, foi possível observar que as linhas de ação, valores e princípios norteados no mesmo, estão assentes na realidade vivida pela mestrandia. O segundo intitula-se “ECO Escolas”, programa internacional da *Foundation for Environmental Education*, tendo como principal objetivo encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Associação Bandeira Azul da Europa, 2009).

No que se refere ao Plano Anual de Atividades (PAA), este é destinado a todos os níveis educativos do estabelecimento de ensino e resulta da consciência de que o desenvolvimento geral da personalidade da criança e a sua preparação para a vida ativa, não se deve haurir na aquisição de conhecimentos conduzidos pelas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, procurando, desta forma, promover uma maior diversidade de contextos educativos, capazes de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Este documento integra, de forma equitativa, todas as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) incidindo diretamente na promoção do sucesso escolar de todos (Plano Anual de Atividades, 2022-2023).

No que diz respeito à sua estrutura física e organização da Escola Básica/JI, importa referir que estes encontram-se num edifício de tipologia P3 dividido por dois pisos. O primeiro piso contempla a cantina, a cozinha, o polivalente, a sala de professores, a sala da coordenadora da Instituição que serve simultaneamente de arquivo e arrecadação do material escolar, a sala para pessoal não docente, a sala da Componente de Apoio à Família (CAF) e a sala das atividades de apoio e animação à família (AAAF). Já o segundo piso é exclusivo para as salas do 1.º CEB que possui oito salas, sete destinadas às atividades letivas e uma à biblioteca escolar. Importa mencionar que a biblioteca escolar só foi construída em 2010, assim é observável que o espaço educativo se caracteriza como flexível, indo ao encontro das necessidades das crianças. Possui, ainda, uma sala destinada ao 1.º CEB e três salas destinadas à EPE. É importante referir, que por cada grupo de três salas há seis casas de banho (três para raparigas e três para rapazes) e uma sala de trabalhos, existindo ainda, um átrio com cabides de acesso às casas de banho. Foi observável que tanto no 1.º CEB como na EPE as casas de banho e os cabides encontram-se adequados ao número de crianças existentes em cada setor, promovendo a sua autonomia, uma vez que as mesmas se encontram ao nível da altura das crianças. No que diz respeito às salas de aula e de atividades e aos

materiais existentes nelas, promovem também a autonomia da criança, uma vez que estão adequados às faixas-etárias e encontram-se ao nível das crianças. Todas as salas do 1ºCEB estão equipadas com um quadro interativo, um vídeo-projetor e ligação à Internet, transformando deste modo a escola tendo em conta a nova realidade cultural, permitindo o desenvolvimento de diversas competências. No entanto, importa mencionar que o uso das tecnologias não se pode ver como verdade única, uma vez que as tecnologias não substituem, por exemplo o ato de escrever e de ler, é importante que os docentes tenham em consideração a moderação do uso destes equipamentos.

O espaço exterior, tendo em conta as suas potencialidades educativas, deve ser visto como uma continuidade do espaço interior e vice-versa, e valorizado como tal, uma vez que oferece uma variedade de oportunidades no que se refere à manipulação, exploração e movimento, potencializando capacidades criativas, de descobrir, comunicativas e de socialização (Pablo & Trueba, 1994). Assim, o espaço exterior da escola é composto por vários elementos naturais, proporcionando às crianças um contacto direto com a natureza e com os seus elementos. Continua jogos gravados no chão, uma zona pavimentada em cimento e outra de terra, um parque infantil pavimentado por mosaicos de borracha propícios ao exterior, e inclui ainda, um campo de futebol com balizas e dois contentores de arrumação que pertencem à Associação de Pais.

Por fim, importa ressaltar que todo o ambiente educativo era propício ao trabalho colaborativo, realçando a importância do pessoal docente e não docente, permitindo “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à (...) liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução de ações” (Damiani, 2008, p.215), promovendo estimular as potencialidades das crianças, favorecendo a expressão criativa e a sensibilidade ao tomarem consciência da mudança (cf. Capítulo I) (Sousa, 2013). Neste sentido, “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” (Freire, citado por Ferreira, 2016, p.3).

## **2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A PES realizada no 1ºCEB decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade, que contemplava 24 crianças, dos quais 16 são do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Segundo a teoria piagetiana e o que foi possível apurar, a turma encontrava-se no final do estágio pré-operatório e no início do estágio operatório concreto, tendo em conta o pensamento lógico, ideal e concreto que já possuíam e a capacidade de reversibilidade lógica que adquiriam num raciocínio hipotético-dedutivo (Papalaia et al., 2001).

O procedimento de observação adquiriu um papel fundamental no processo educativo, uma vez que este permite “considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor” (Foulque, 1967, p. 715).

Nesse sentido, observou-se e acompanhou-se as vivências diárias da turma e as dimensões sociais descritas por Vasconcelos (1997) como: espaço, atores, atividade, tempo, objetivo e acontecimento. Deste modo, a observação participante e sistemática assumiu um papel fundamental para identificar os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem que caracterizam a turma e cada um dos seus alunos (Estrela, 1994). De uma forma geral, o grupo é caracterizado pela sua curiosidade, criatividade e interesse pela descoberta do mundo que os rodeia, mostrando uma receptividade a novos conteúdos e novas aprendizagens. Porém, revela diferentes níveis de aprendizagem, onde sete crianças encontram-se ao nível do 1.º ano de escolaridade, tendo várias dificuldades ao nível da leitura, escrita e interpretação, e por isso, houve sempre um acompanhamento mais direcionado para estes alunos, com vista a superação das suas dificuldades, receios e inseguranças. Importa ainda referir a existência de um aluno com NAS, diagnosticado com espectro de autismo, sendo este acompanhado pela docente de Educação Especial de modo a conceder-lhe estímulos e interações positivas no processo de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito à diferenciação pedagógica, segundo Meirieu (1988), a d.ª realizou a diferenciação interna, uma vez que ocorreu na sala de aula. Assim sendo, esta diferenciação centrou-se ao nível da leitura, escrita e acompanhamento direcionado, e de um modo geral foram necessárias apenas pequenas diferenciações pedagógicas, como por exemplo realizar a leitura em eco e ditar sílaba a sílaba de modo a que o aluno conseguisse escrever a mesma. A turma contempla ainda, uma aluna diagnosticada com hiperatividade e um aluno com dificuldades ao nível da fala, frequentando a terapia da fala. Assim, é possível refletir e afirmar que é de extrema importância entender todas as especificidades de cada contexto, conseguindo envolver todos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, de modo que todos ultrapassem as suas dificuldades, possibilitando a concretização de interações, estímulos positivos e aprendizagens com significado. Os sete alunos mencionados são acompanhados pela docente de apoio educativo, tendo como principal objetivo auxiliar a prática dos alunos, confrontando-os com as suas dificuldades e fragilidades, de modo a superarem as mesmas. Por fim, importa referir que a turma tem um forte gosto pela realização de momentos de diálogo, uma vez que os mesmos valorizam a exposição dos seus pensamentos e conceitos, transportando o seu quotidiano para a sala de aula, tal participação contribui para que os alunos valorizem o seu papel ativo e entendam que o seu contributo é essencial para a construção de aprendizagens significativas (Cohn, 2005).

No que se refere à organização da sala de aula, esta é ampla, acolhedora, com bastante luz natural devido às grandes janelas. É diariamente higienizada e arejada, e é composta por duas filas com três mesas de frente para o quadro, no qual se encontram distribuídos dois alunos por mesa. É ainda composta por uma fila na vertical com duas mesas e outra fila na horizontal com cinco mesas, formando um L, perto da mesa do docente existe mais uma mesa. A mesa do docente encontra-se na lateral para as mesas dos alunos e para os quadros. No entanto, importa mencionar que a organização do espaço – sala de aula –, foi adaptado consoante as atividades desenvolvidas (cf. Capítulo III). A sala é ainda composta por dois

armários de arrumação, onde são guardados manuais escolares, fichas de exercícios, materiais didáticos, capas de registo e outros materiais necessários. Possui também gel desinfetante, lenços de papel e caixotes do lixo. Como foi referido anteriormente, este espaço é equipado com material tecnológico, nomeadamente computador, colunas de som e um quadro interativo, que proporcionavam a utilização de meios audiovisuais no processo de aprendizagem, bem como, um quadro branco e alguns materiais estruturados. Assim, é possível afirmar que os materiais disponibilizados permitiam apoiar o pensamento lógico-matemático, como por exemplo o ábaco, de modo a promover uma prática educativa inovadora, aliada ao interesse do grupo de aprendizagens lúdicas e criativas (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2012) e ainda possibilitava o acesso às tecnologias como um meio para a aprendizagem e não como um fim, possibilitando criar ações ativas e significativas. É de salientar ainda, que as paredes da sala de aula desempenham um papel fundamental na ação pedagógica, promovendo a comunicação com a comunidade educativa, valorizando todas as atividades desenvolvidas pelos alunos (Lino, 2013). Neste sentido, a sala é composta por vários quadros de cortiça vermelha nas paredes que permitiam a exposição dos trabalhos desenvolvidos pela turma. Neste sentido, é possível refletir que tal exposição, envolve a capacidade de organização, o sentido estético e artístico e a criatividade dos alunos, onde estes atribuem um sentido e um maior significado aos momentos vivenciados e às aprendizagens significativas realizadas, tornando o espaço de sala de aula uma fonte de bem-estar para todos os alunos.

No que se refere à gestão do tempo, as atividades letivas iniciam às 9h00m, prologando-se até às 10h30m, das 10h30m às 11h00m é o momento do intervalo da manhã. Após as 11h00 as aulas retomam até ao 12h30m, de seguida param uma hora e meia para o período destinado à hora do almoço. O período da tarde inicia às 14h00m, prolongando-se até às 15h30m, momento de saída, onde se iniciam as AEC de Educação Física, Música e Oficinas. Ressalvo à quarta-feira que o período da tarde inicia às 16h00, prolongando-se até às 17h30m e as AEC iniciam-se das 14h00m às 15h30m. Assim, tal como mencionada o Decreto-Lei n.º55/2018, o horário corresponde às 25 horas semanais obrigatórias que as áreas curriculares devem incluir. Ao longo da PES foi possível observar que no horário da turma existia no mínimo 7 horas semanais nas áreas do Português e Matemática e no mínimo de 3 horas semanais na área do Estudo do Meio. Porém, a gestão deste tempo deve ser flexível, sendo uma característica fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas de articulação curricular, numa integração contínua de saberes (Leite, 2012). Corroborando com Leite (2012), é importante referir que ao longo da PES foi perceptível momentos de articulação curricular proporcionados pelo docente, embora no horário existisse uma compartimentação das componentes do currículo, algo que se procurou colmatar ao longo do desenvolvimento das unidades de aprendizagem desenvolvidas pela díade.

No que se refere às relações entre pares, o grupo é caracterizado pela facilidade de interações, promovendo uma boa relação entre docentes, alunos e famílias, essencial na procura por uma relação assente nos princípios da confiança, segurança e bem-estar. As relações entre os alunos eram pautadas

pela amizade, entreajuda, respeito e afeto, uma vez que o grupo se encontrava disponível para ajudar o outro na realização de tarefas e no esclarecimento de possíveis dúvidas. É importante referir ainda que a relação colaborativa entre docentes foi fundamental para o desenvolvimento integral e significativo da PES, uma vez que foi observável a partilha de estratégias de ação, permitindo ultrapassar dificuldades, dando resposta às necessidades de todos os alunos.

Desta forma, este processo de observação foi essencial para compreender as necessidades, interesses, vontades e dificuldades do grupo, permitindo uma melhor adequação aquando da construção das práticas educativas inclusivas e integradoras.

## **2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ao longo do presente subcapítulo será abordado o ambiente educativo do contexto da EPE caracterizando as dimensões educativas: caracterização do grupo, organização do espaço, dos materiais, do tempo e a caracterização das interações.

Este grupo era composto por 21 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este caracteriza-se pela sua heterogeneidade ao nível das idades, de ritmos, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, se o educador colocar uma intencionalidade pedagógica direcionada esta heterogeneidade assume-se como um fator enriquecedor ao processo educativo, uma vez que potencializa as interações do grupo e proporciona constantes momentos de aprendizagem, permitindo desenvolver o trabalho colaborativo e o espírito de entreajuda, já que a aprendizagem não tem uma só direção e as crianças mais novas aprendem com as mais velhas, e vice-versa, tal como defende a abordagem pedagógica MEM (cf. Capítulo I). Porém, para o bom desenvolvimento do grupo, das crianças e de cada criança, tendo em consideração a heterogeneidade mencionada, importa referir a necessidade de uma prática educativa baseada na diferenciação pedagógica, ou seja, “pensar em termos de equidade e não em termos de igualdade burocrática” (Oliveira-Formosinho, 2017, p.124). Assim, deve de existir uma adaptação às necessidades de cada criança, sendo que todas as crianças têm igual direito à educação, como defendido no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948).

O grupo contempla três crianças com NAS, uma delas apresenta um atraso no desenvolvimento cognitivo, estando a si atribuído um relatório técnico-pedagógico que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. As outras duas crianças, são diagnosticadas com o espectro do autismo, sendo que uma delas tem 5 anos, mas encontra-se ao nível cognitivo e de aprendizagem de uma criança com 3 anos de idades, e a outra criança, é diagnosticada com o espectro de autismo mais severo, sendo não falante. O grupo integra ainda uma criança em “posição subalterna” (Sarmiento, 2013, p.27), retirada à família, vivendo no contexto de uma Aldeia SOS. As crianças

que apresentam estas características usualmente frequentaram fora do contexto educativo “territórios de exclusão, onde os quotidianos são marcados por situações de privação de direitos de violência” (Sarmiento et al., 2017, p.46), neste sentido, importa referir que ao longo da PES existiu uma preocupação redobrada nesta criança, uma vez que a mesma outrora vivia um quotidiano diferente do presente, podendo tornando-a constrangida no quotidiano atual (Sarmiento, 2013; Sarmiento et al., 2017). Neste momento, segundo Piaget, as crianças do grupo, encontram-se no período de vinculação, que consiste num processo de seleção de figuras mais próximas, transmitindo proteção. Esta criança foi separada da figura de vinculação, podendo resultar de perturbações ao nível de higiene, cuidados e a um atraso a nível da linguagem (Guedeney & Guedeney, 2002). Em concordância com o mencionado, foi primordial ao longo da PES, organizar o contexto educativo e as interações com esta criança, de modo que a mesma se sentisse respeitada, protegida e valorizada (Sarmiento, 2013). Porém, esta não apresenta até ao momento, qualquer evidência psicológica, cognitiva e/ou emocional. Evidenciam-se, ainda, algumas crianças com dificuldades ao nível da expressão oral, mais propriamente na articulação de palavras e com linguagem pouco desenvolvida. Referir ainda a existência de algumas crianças, com dificuldades na resolução de situações de conflito. Trata-se de um grupo com autonomia, predisposição e responsabilidade, capaz de escutar e agir, ajudar e ser ajudado e com capacidade de aceitar a diferença.

A constituição de tarefas como momentos rotineiros do quotidiano das crianças, assumem uma grande relevância para todas as crianças, uma vez que transmite segurança e estabilidade, desenvolvendo a oportunidade de prever situações e de controlar atividades a realizar num determinado momento, contribuindo para o desenvolvimento da noção de espaço e de tempo (Carvalho, 2015). Através da observação de momentos de rotina como o lanche, o almoço, as idas à casa de banho e a higiene, assim como as atividades propostas e livres, foi possível perceber a resposta positiva transmitida pelas crianças, que demonstrou interesse, motivação, empenho e curiosidade, adotando um papel ativo ao longo dos variados momentos. Importa destacar a exploração do espaço exterior, da novidade e do desconhecido, a utilização de tecnologias audiovisuais como o computador, e ainda, a descoberta pela arte de fazer, como interesses transversais a todas as crianças do grupo.

Os interesses e as dificuldades evidenciadas pelas crianças, enquadram-se nas diferentes áreas de conteúdos explícitas nas OCEPE. Estas são áreas com as quais as crianças contactam de forma permanente ao longo do seu dia, potencializando a apropriação de conceitos essenciais para dar sentido ao mundo, valorizando e reconhecendo as suas aprendizagens numa continuidade entre o brincar e o aprender, onde a criança se reconhece como elemento principal (Lopes da Silva et al, 2016).

De forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças, foi possível observar que a educadora cooperante não se regia apenas por um modelo pedagógico, mas sim por um conjunto de características de diferentes modelos, sendo visível o contributo dos modelos de High/Scope, Reggio Emilia, Maria Montessori, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Pedagogia-em-Participação. Importa

ainda salientar, a utilização e a adoção da MTP com o grupo, valorizando os interesses das crianças, procurando dar resposta e resolução de problemas evidenciados pelas mesmas (cf. Capítulo III).

No que diz respeito à dimensão da organização do tempo, embora este se assuma de carácter flexível uma vez que pode ser modificado tendo em conta o quotidiano e os interesses das crianças, cumpre um determinado ritmo necessário para que as crianças adquiram rotinas pedagógicas e de acordo com a intencionalidade implementada pelo educador (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a organização do tempo prevê uma determinada ordem, porém com horários ajustáveis mediante os ritmos das crianças. Da parte da manhã a organização do tempo é a seguinte: 9h00 às 9h10 tempo de chegada; 9h10 às 9h20 receção do grupo e momento de pilotagem (Orelhudo e conversa); 9h20 às 10h00 jogos, brincadeiras ou atividades propostas; 10h00 às 10h15 higienização; 10h15–11h00 lanche e brincadeira livre; 11h00 ao 12h00 jogos, brincadeiras ou atividades propostas. Da parte da tarde, a organização do tempo é a seguinte: 12h00 à 13h30 higienização, almoço e brincadeira livre; 13h30 à 13h45 momento de pilotagem do acolhimento do almoço; 13h45 às 14h45 jogos, brincadeiras ou atividades propostas; 14h45 às 15h00 higienização; 15h00 às 15h20 lanche da tarde e, por fim das 15h20 às 15h30 tempo de partida. No que se refere à atividade musical e cultural por meio da ferramenta musical “O Orelhudo” (site da Casa da Música que promove a audição de diferentes músicas por dia) incluída na receção do grupo, foi implementada durante o período correspondente à PES, como resultado do trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a educadora cooperante (cf. Capítulo III). É de salientar ainda que ao longo da PES e focando um dos pressupostos da metodologia de Reggio Emilia, foi desenvolvido pela díade atividades de manipulação e a utilização de materiais não estruturados, reutilizáveis e naturais, procurando que as crianças entendessem a capacidade de adaptar os recursos que as rodeiam e incutir hábitos de reutilização no seu dia a dia, fomentando a consciência ecológica.

No que diz respeito à organização do espaço educativo e dos materiais existentes, uma vez que estes condicionam os momentos de aprendizagem, a sala de atividades onde se realizou a PES dispõe de um espaço pequeno, que recebe muita luz natural por estar rodeado de janelas de grandes dimensões, conforme defendido nas pedagogias de High/Scope e Reggio Emilia (Hohmann & Weikart, 2011). Este é um espaço que deve ser pensado e organizado tendo em consideração a motivação e os interesses dos protagonistas (as crianças) e a possibilidade de nele serem proporcionadas oportunidades de desenvolvimento devido ao processo dinâmico nele vivido (Lopes da Silva, 2016; Zabalza, 1998). O espaço educativo encontra-se dividido em 10 áreas de aprendizagem, sendo elas a área dos jogos de manta e de mesa; do “faz-do-conta”; das construções; da garagem; da biblioteca, da plasticina, que embora a sua designação seja redutora, ao longo da PES, a díade procurou transformar esta área promovendo a expressão artística; da expressão artística, oficina da reciclagem e acolhimento. Importa salientar o carácter flexível da organização do espaço, conforme sustentado na metodologia do MEM e de High/Scope, uma vez que este pode ser alterado mediante as necessidades do grupo, em prol de favorecer as dinâmicas do

mesmo, prevalecendo a escolha da criança ao definir o que pretende fazer, utilizando e potenciando os materiais que se encontram ao seu dispor mediante as suas necessidades (Brickman & Taylor, 1996).

Importa mencionar que esta organização deve ser devidamente estruturada e valorizada pelo educador, uma vez que é neste espaço que se estimula e desenvolve a linguagem e comunicação entre crianças e crianças, e, entre crianças e adultos, devendo estar preparado para oferecer a possibilidade de a criança descobrir e procurar respostas essenciais ao seu desenvolvimento (Brickman & Taylor, 1996). O espaço na EPE é defendido pela abordagem Reggio Emilia, como o terceiro educador, uma vez que o educador assume um papel crucial na sua organização, devendo “especificar as intenções educativas e o seu método de trabalho, planificar e organizar, observar e avaliar o seu funcionamento” (Forneio, 2001, p. 267). Assim, deve ser tido em consideração “como espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve” (Forneio, 2001, p.231), sendo concebido para ser capaz de antecipar a voz das crianças, desde a sua organização à sua exploração, usufruindo das paredes como meio para divulgar as produções artísticas e as narrativas das crianças, como registos e desenhos elaborados individualmente e em pequeno e grande grupo, partilhando e divulgando os mesmos. Importa referir que estas produções, funcionam como documentação pedagógica essencial ao apoio à avaliação “no processo de ensino e aprendizagem para os educadores, para as crianças e para os pais” (Lino, 2013, p.133), prevalecendo ainda como uma memória das experiências vivenciadas.

No que se refere à caracterização específica das diferentes áreas da sala de atividades, relativamente à área dos jogos de manta e de mesa, esta é composta por jogos pedagógicos e didáticos, como: jogos da memória, o tangram, de construções e de associação permitindo as crianças desenvolverem competências ao nível do raciocínio, comunicação matemática, resolução de problemas, *subitizing*, contagens, simetrias, padrões e entre outras (Lopes da Silva, et al., 2016). Esta área promove o contacto das crianças com ideias matemáticas, potenciando a leitura de informação de diferentes formas, como desenhos, gráficos e tabelas, que exigem recolher, organizar e representar informação, tendo como objetivo a resolução de problemas em contextos distintos (Ribeiro & Martins, 2010). Importa ainda mencionar a necessidade de a área estar equipada com materiais e jogos diversos, promovendo situações onde as crianças questionem o mundo que as rodeia e experienciem atividades diversificadas, estimulando a manipulação, a reflexão e o diálogo entre todos, tal como foi observado ao longo da PES (Lopes da Silva et al., 2016) É através da manipulação diversificada e constante que as crianças identificam princípios lógicos, descobrem critérios de classificação e propriedades específicas capazes de estabelecer relações matemáticas (Pagarete, 2008; Lopes da Silva, 2016).

Abordando a área das construções, da garagem e da plasticina, esta possui blocos de encaixe e ímanes, que potenciam o desenvolvimento da motricidade fina da mão, a destreza e a manipulação de objetos, bem como a resolução de problemas aquando das construções. Foi observável que a área da garagem permitiu desenvolver capacidades motoras ao nível da motricidade fina, na realização de

movimentos complexos e específicos como o agarrar e o empilhar. Foi também observável, que estas áreas possibilitam o desenvolvimento da orientação espacial, aquando das crianças realizavam itinerários complexos e desafiadores que potenciaram aprendizagens significativas. Esta área reforça a ideia de que a utilização do jogo no ensino e na aprendizagem da matemática abrange uma dimensão lúdica motivando as crianças (Aguiar, 2006; Cordovil & Barreiros, 2014; Lopes da Silva, et al., 2016).

No que diz respeito à área dos elementos naturais, a mesma foi implementada pela díade ao longo da PES e consiste numa área de exploração, investigação e construção, composta por vários elementos naturais, reutilizáveis, recicláveis, tesoura e colas, promovendo o contacto com a experimentação, o gosto pela descoberta e análise do meio envolvente. Importa refletir, que o desenvolvimento desta área, colocou a criança em contacto direto com o meio que a rodeia e também com a área das ciências, através da exploração e experimentação, que permitiu desenvolver e testar as suas próprias ideias (Lopes da Silva et al., 2016). Desenvolveu ainda, a criatividade, uma vez que foi utilizada na maioria das vezes para construções de narrativas artísticas e, ainda as competências sociais, na medida em que existia uma forte negociação de partilha de materiais.

A área da expressão artística é composta por materiais destinados à pintura, colagem e recorte. Assim, esta área permite a exploração livre e criativa de recursos, o contacto com diferentes materiais, desenvolvendo a destreza manual e ocular, a liberdade, a criatividade e a responsabilidade, valorizando “o pensamento, os sentimentos, as percepções” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p. 19) e não o produto final, como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da criança (Cardoso & Valsassina, 1988; Homem & Montalvão, 2009).

No que se refere à área do “faz-do-conta”, esta é composta por uma cozinha e por um quarto. É um espaço onde as crianças desenvolvem a sua imaginação e criatividade recreando situações do dia a dia e onde adotam com frequência o papel do adulto. Através da observação, a presente área foi preponderante no desenvolvimento de competências orais, no respeito pelos outros e nos estímulos de convivência social, onde predominou o jogo simbólico. Foi possível identificar que as temáticas relacionadas com a família, o corpo humano e as partes da casa, predominaram nesta área, fomentado o desenvolvimento da criança ao nível do léxico e da ação (Lopes da Silva et al., 2016). No que concerne aos materiais presentes nesta área, estes possibilitaram que as crianças utilizem réplicas/simulações dos materiais reais associados a esta área, “os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas (...) [ajudando] as crianças a explorar e a compreender o meio” (Mason, 2002, p.156).

A área da biblioteca assume-se como um espaço de pequenas dimensões. Devido à fixação nos livros de uma das crianças com NAS do grupo, esta área por vezes é desvalorizada pela maioria das crianças do grupo, porém as mesmas encaram o espaço como um local de silêncio, atenção e respeito (Lopes da Silva et al., 2016). Devido a esta situação, foi criado pela díade uma biblioteca ambulante, de

modo a diversificar a disponibilidade de livros existentes e tornando a área mais apelativa e motivadora para o restante grupo.

Para além das áreas referidas, a sala de atividades contempla: três mesas de atividades, um computador e colunas, que realizam ligação à tela disponível na sala, constituindo-se como um motor de pesquisa e de conhecimento do mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Assumindo a importância das TIC e do conhecimento do mundo na EPE, a diáde ao longo da PES implementou ferramentas que melhorassem a dinâmica do uso destas ferramentas (computador, colunas e internet), colocando na sala de atividades uma tela e um projetor e um router de modo a ampliar a internet na sala, tornando o ambiente mais harmonioso.

É de extrema importância realçar e valorizar o espaço exterior como um espaço educativo de importância equivalente ao espaço interior. Este espaço foi valorizado pela diáde ao longo da PES, sendo alvo de planificações e atividades que permitiram explorar as suas potencialidades e oportunidades educativas. O espaço exterior deve ser visto como “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva, 2016, p. 27).

Neste sentido, importante mencionar que é necessário olhar para o ambiente educativo como um local onde são desenvolvidas interações entre crianças e crianças e entre adultos e crianças, assim como com o espaço, com os objetos e com os diversos materiais que o espaço possui. Desta forma, importa salientar o mesmo como motor de diversas interações, sendo que como defende Novo (2009, p. 57),

*a especificidade do desenvolvimento humano reside na natureza sócio-histórico, cultural, que resulta da integração dos sujeitos num meio culturalmente organizado, no qual participam e observam. A interação educativa é, pois, considerada um fator essencial quer no desenvolvimento da criança quer na apropriação dos instrumentos de mediação simbólica construídos pela cultura a que pertence.*

Logo, é fundamental ter o ambiente educativo bem adequado como suporte ao desenvolvimento curricular, uma vez que a socialização e as interações com os outros promovem a construção do conhecimento, promovendo o crescimento emocional, cognitivo, afetivo, psicomotor e social, numa perspetiva integradora, sem estabelecer barreiras entre os mesmos (Lopes da Silva et al., 2016).

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Vivemos numa época de profundas e constantes alterações nos níveis científico, tecnológico, sociocultural, económico e político, que, por consequente, desafiam as Escolas e os seus intervenientes a novas realidades, transformando os cenários educativos. A conceção do docente como elemento conservador e mero executor de propostas desenvolvidas por outrem, tem vindo a ser substituída pelo docente agente da mudança, cooperante, colaborador na investigação e inovação educativa e pedagógica (Cardoso, 2014). Isso implica o desenvolvimento de estratégias e competências profissionais específicas

associadas aos novos desafios que terá de enfrentar (Cardoso, 2014). A investigação desempenha, neste sentido, um papel preponderante na formação de futuros docentes. Permitindo, que estes desenvolvam conhecimentos e competências profissionais essenciais a uma prática reflexiva e significativa. Logo, o docente deve assumir-se como investigador, adotando um papel ativo na procura de conhecimento e soluções aos problemas encontrados no ambiente educativo, adotando uma postura de investigador da sua prática, procurando melhorá-la (Landsheere, 1996; Villacañas de Castro, 2022). Neste sentido, a metodologia de investigação sobre a prática utilizada ao longo da PES foi a I-A.

A I-A é uma metodologia que valoriza a prática, assumindo-a como elemento principal, sendo de extrema importância entender que a investigação aliada ao pensamento crítico e científico, num determinado contexto prático promove diversas problemáticas, questões e incertezas que devem ser refletidas. Para além disso, é um processo alternado entre a ação e a investigação, logo é uma metodologia cíclica ou em espiral (Coutinho et al., 2009), fundamentada na observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Porém as ações descritas só são promotoras de construção e desenvolvimento, se forem realizadas com intencionalidade. É através da reflexão que é possível reconhecer certos problemas e possibilidades, emergindo um pensamento e uma prática reflexiva, necessários para aceitar desafios, resolvê-los e transformar o potencial educativos e processos do quotidiano profissional, mantendo uma formação docente contínua (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro).

Em concordância, o docente encontra-se em contante questionamento e investigação acerca da sua prática educativa. Logo, este deve ser capaz de assumir um papel de investigador, valorizando as experiências vividas e as investigações anteriormente realizadas, num questionamento constante sobre a sua prática pedagógica, nomeadamente acerca das metodologias adotadas, permitindo uma adaptação da sua ação, de modo a dar resposta às necessidades das crianças e às exigências do contexto (Berger, 1992; Latorre, 2003). A I-A permite, portanto, melhorar o ambiente e sucesso escolar, contribuindo para o bom desenvolvimento educativo, oferecendo a possibilidade de todos aprenderem e se integrarem. Assim, por meio da investigação, o docente aumenta o seu conhecimento profissional (Ribeiro, 2020).

A I-A assume-se como de extrema importância no dia a dia do docente, uma vez que ao investigar este irá identificar problemas a serem resolvidos, produzidos conhecimentos com as diversas pesquisas e leituras de referências de qualidade, fomentando as estratégias de estruturação, planificação, previsão, antecipação e correção. Desta forma, o docente evolui profissionalmente, transformando o problema, desenvolvendo estratégias inovadoras e diferenciadas, criando momentos de aprendizagem significativos (Coutinho, 2014; Ribeiro, 2020). O docente deve centrar-se na prática num diálogo simbiótico do pensamento científico e teórico com o contexto prático, observando problemáticas com obrigatoriedade de reflexão, através da investigação e ação na prática. Assumindo uma metodologia cíclica e dialética fundamentada na observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Coutinho, 2014; Lopes da Silva, 1996; Latorre, 2008).

É importante destacar o papel da observação, sendo que esta desempenha um papel crucial ao longo de toda a ação pedagógica, pois é através dela que são recolhidas informações sobre todo o contexto (espaço, crianças, interações, materiais, relações), fatores de extrema importância para uma adequada adaptação, interação, planeamento e avaliação, bem como a análise e reflexão. Assim, a observação constitui-se como “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Nesse sentido, ao longo da PES, recorreu-se, à observação participante e sistemática, com o propósito de identificar os interesses e dificuldades dos alunos para melhor atuar na realidade educativa. Utilizaram-se, por isso, vários instrumentos e técnicas de recolha de dados: grelhas de observação, guiões de pré-observação, narrativas individuais e colaborativas, registos audiovisuais e fotográficos, notas de campo, diário de formação e entrevistas. Foi através da observação, que a mestranda se apropriou dos dados recolhidos e refletiu sobre os mesmos, assumindo-a como principal ação da sua prática pedagógica, de modo a apropriar as suas ações à realidade dos grupos de trabalho e à individualidade de cada criança.

A construção das narrativas é fulcral para a realização de uma análise cuidada e pormenorizada da ação, bem como os seus impactos, uma vez que estas “narram (...) o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação conflitual, real ou imaginária, (...) as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas, e (...) a forma como os conflitos foram superados” (Reis, 2008, p.3). Este revela ser um instrumento essencial para o registo dos dados recolhidos, porque permite registar todas as informações sobre o grupo, as especificidades das crianças, as atividades, diálogos e interações, e que conduziu à construção de um diário de formação, de modo a “veicular o pensamento dos professores através do qual exploram a ação e desenvolvem uma autoconsciência transformadora da própria experiência” (Zabalza, 1992).

Como foi mencionado anteriormente, para desenvolver práticas significativas é essencial realizar-se uma planificação, de carácter flexível e integrado, construída com base nos conhecimentos e informações recolhidos através da observação e reflexões realizadas. Dando resposta às características do grupo, promovendo objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, potenciando o desenvolvimento holístico das crianças, articulando saber inter e transdisciplinares, fomentando uma aprendizagem construtivista (Zabalza, 2000; Diogo & Matos Vilar 2000). Neste sentido, é possível afirmar que a planificação é foi um pilar no processo educativo porque auxiliou a mestranda a antever a ação pedagógica, permitindo a adequação de decisões pedagógicas às intenções educativas, ao contexto e às necessidades e interesses das crianças e do grupo (Diogo, 2010). Para além disso, segundo Lopes da Silva et al., (2016), a construção de planificações semanais, são necessárias para o desenvolvimento de uma boa prática, com sentido e significado, articulando a construção de saberes. Para tal, foi necessária uma constante observação e reflexão contínua e sistemática, promovendo a articulação entre diferentes atividades,

temáticas e áreas curriculares, assentes nas necessidades, interesses e dificuldades dos alunos. É por isso fundamental para o desenvolvimento de uma prática plena de sentido e significado, sendo fulcral na construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). Ainda referir e valorizar o *feedback* ao longo das planificações, por parte dos docentes cooperantes e das docentes supervisoras institucionais, pois permitiram ultrapassar dificuldades através de uma reflexão sobre a prática constante, que contribuíram para a construção de ações pedagógicas diferenciadas, ricas em intencionalidades e inclusivas. Neste sentido, exige por parte do professor uma investigação constante no desenvolvimento de planificações contextualizadas, que permitam a ação articulada com os conhecimentos teóricos, práticos e didáticos, promovendo a oportunidade de as crianças serem escutadas e de se expressarem, de forma a construírem o seu próprio currículo (Decreto-Lei nº241/2001).

Posteriormente ao desenvolvimento de planificações, e tal como inspira a I-A, surge a ação. É importante que o docente reflita de forma crítica, antes, durante e depois da ação, com o intuito de encontrar soluções para os obstáculos emergentes durante a prática, tendo como foco adequar ações e estratégias futuras na sua prática docente (Abreu, 2004). No que se refere à exequibilidade da ação, é importante referir a gestão do tempo, respeitando os diferentes ritmos presentes no grupo de trabalho, a escolha dos materiais e ainda a adequação da ação ao grupo, para que toda a ação se torne uma intenção educativa. Posterior ao momento de ação, é essencial realizar uma reflexão crítica contextualizada nos dados de observação, sendo esta uma etapa transversal ao ciclo da I-A, esta ocorre pela reflexão pré-ação, pela reflexão sobre a ação e pela reflexão pós ação (Schön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Estas dimensões da reflexão permitiram a mestrandia encontrar soluções para os problemas emergentes da prática, promovendo oportunidades para o seu desenvolvimento docente e enriquecimento dos processos de aprendizagem das crianças, valorizando todo o caminho percorrido pelas crianças e não o produto final (Abreu, 2004; Oliveira & Serrazina, 2002; Moreira, 2001).

Neste sentido importa referir, a reflexão encontra-se presente em todo o processo, tanto a nível individual como em díade e de forma colaborativa com os docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais. No que diz respeito à fase de pré-ação, esta surge no momento de construção das planificações e na elaboração de guiões de pré-observação a serem utilizados nos dias de observação em contexto, tendo como objetivo a reflexão e antecipação de possíveis situações e estratégias a adotar durante a ação. No que concerne à ação, existe uma constante procura de adaptação, elencando os conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos, intervindo de forma imediata a favor das necessidades existentes do grupo. Ao nível da pós-ação, desenvolve-se através das reuniões com os docentes cooperantes e com as docentes supervisoras, díade e a construção das narrativas colaborativas e individuais. Tal permite uma troca de ideias reflexiva, proporcionando a revisão da ação, contribuindo para a melhoria da prática docente e para o desenvolvimento pessoal (Ribeiro & Moreira, 2007). É ainda considerável destacar os seminários realizados e as orientações tutoriais, uma vez que permitem refletir

sobre a prática individual em grande grupo, compreendendo novas ideias e estratégias capazes de otimizar a ação de cada um em prol de uma boa prática educativa. Para além disso, é importante referir que a mestranda, considerou o *feedback* por parte das crianças essencial para um desenvolvimento de uma reflexão criteriosa e significativa, dando valor à palavra de cada criança. Ressalvando a sua importância enquanto cidadão ativo na sociedade e promotor da sua aprendizagem.

Para concluir, a I-A, permitiu a mestranda articular a teoria e a prática, tendo por base o pensamento crítico, que deve ser adotado por um profissional de educação. A mestranda procurou “compreender e melhorar os ambientes de aprendizagem” (Sanches, 2005, p.130), através, por isso, da observação, planificação, reflexão e avaliação. Desta forma, a figura 3, representa a dialética que a mestranda adotou ao longo do seu percurso, onde num processo alternando entre a investigação e a ação, a mestranda conseguiu refletir, entrando num processo sistemático de construção, que só é possível acontecer através da formação e da consciência de que só adotei uma postura de investigadora da minha prática, na procura de a melhorar (Kemmis, 2023).

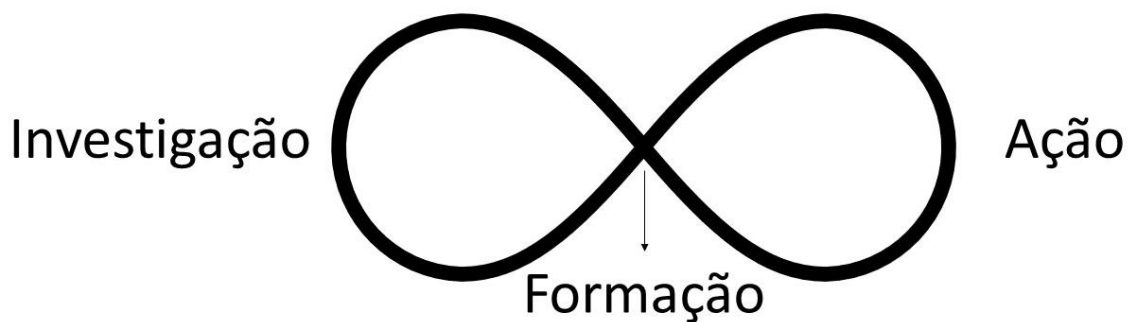


Figura 5 - Esquema da I-A (Adaptado Kemmis, 2023, p.13)

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

Durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, e para que o docente possa adequar as suas ações pedagógicas, no sentido de corresponder ao grupo de crianças com o qual vai desenvolver a sua ação, importa que conheça e articule um quadro teórico e legal sustentado (cf. Capítulo I). Contudo, é também fulcral que associe esse mesmo quadro teórico e legal, com o conhecimento que deve ter do contexto educativo no qual está inserido, de modo a pensar, planejar, refletir, agir e avaliar as suas práticas, considerando sempre o contexto (cf. Capítulo II). Deste modo, o presente capítulo visa a descrição e análise das propostas desenvolvidas na PES, nos contextos de 1.º CEB e EPE, respetivamente, de forma analítica e reflexiva, fazendo emergir o sentido coerente e significativo que representaram no desenvolvimento da criança e no percurso formativo da mestrandia. Está dividido em dois subcapítulos, correspondentes a cada nível educativo, onde a prática pedagógica será analisada em articulação com os capítulos supramencionados procurando sustentar a comunicação dialógica entre teoria e prática e entre a prática e a teoria.

### **3.1. A VIAGEM NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A prática desenvolvida no 1.º CEB compreendeu um processo de reflexão e investigação, no qual se desenvolveram e proporcionaram momentos significativos/essenciais ao desenvolvimento de competências profissionais, tendo por base uma prática reflexiva, impulsionadora de uma interação pedagógica com todos os agentes do processo educativo. A interação pedagógica é caracterizada por um caráter colaborativo que se encontra associado ao processo formativo englobando a díade, as crianças, o docente cooperante e a docente supervisora institucional, permitindo a partilha de saberes e a realização de processos de reflexão, tendo como objetivo a melhoria pessoal e profissional do docente, na procura de práticas educativas inclusivas, significativas, inovadoras, com intencionalidade pedagógica e transformadoras.

Assim, é possível afirmar que a realização de uma prática colaborativa onde as crianças do grupo se encontram inseridas e assumem um papel ativo, foi essencial para compreender e identificar as especificidades, os interesses e as motivações das mesmas (cf. Capítulo II). Esta possibilitou a análise de estímulos produzidos pelas crianças e as reações despoletadas pelas mesmas, identificando focos de maior dificuldade de aprendizagem, mas também como estratégias que melhor se adequam à resolução de problemas de índole individual e/ou coletivo, permitindo à mestrandia desenvolver uma prática educativa significativa, valorizando e respeitando a heterogeneidade do grupo. Em concordância com o mencionado, a ação foi também apoiada pelos documentos orientadores e normativos vigentes (cf.

Capítulo I), uma vez que se encontram na base de uma prática educativa de articulação curricular, potenciadora da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, que possibilitou “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p.177).

Neste sentido, importa referir que no decorrer da PES, existiu uma clara procura pela promoção de aprendizagens globalizantes e simultaneamente articuladas com todas as áreas curriculares, baseando-se em metodologias e estratégias ativas, promovendo o papel ativo do aluno na construção da sua aprendizagem (cf. Capítulo I). Na procura de uma prática contextualizada e significativa, é de salientar a importância da observação direta e indireta, cúmplice à participação e cooperação na recolha de informações referentes aos alunos, à turma e ao contexto. Assim como o estabelecimento de relações com os diferentes intervenientes do processo educativo que proporcionaram a troca de ideias e experiências fundamentais na construção de um perfil docente, e ainda as conversas informais com o professor cooperante que clarificaram ideias relativas ao grupo e orientaram a prática por meio do *feedback*. O processo de integração e adaptação desenvolveu-se de forma harmoniosa, permitindo à díade relacionar-se com todos os intervenientes do processo educativo.

Numa fase inicial, nas duas primeiras semanas da PES, a díade focou-se na observação e identificação dos interesses e necessidades dos alunos do grupo, assimilando estratégias adequadas, capazes de despoletar a atenção e o interesse dos mesmos, bem como fomentar uma atitude instigadora e ativa no processo de aprendizagem. Posteriormente, a partir da terceira semana, a díade procedeu à realização e conceção de unidades de aprendizagem, que permitiram a dinamização de atividades de forma gradual e alternada entre o par pedagógico, com a devida coadjuvação, desenvolvendo-se de forma gradual, adequada e autónoma (Ribeiro, 2022).

As unidades de aprendizagem, assumiram um papel essencial ao longo de todo o processo educativo, nomeadamente ao nível da gestão, destacando-se o seu carácter flexível e de articulação curricular (Diogo, 2010). Importa referir, que o apoio prestado pela supervisora institucional, foi de extrema importância para a ação, uma vez que despoletou o interesse, criou dúvidas e promoveu a curiosidades em momentos de debate e reflexão, permitindo delinear estratégias e objetivos adequados, o que conduziu à conceção de unidades de aprendizagem, capazes de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagens significativas e contextualizadas, privilegiando a articulação de saberes e o desenvolvimento holístico da criança.

Tendo em consideração a impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas algumas ações desenvolvidas pela díade que se inserem no projeto desenvolvido com e para a turma. De modo a contextualizar estas ações, primeiramente será contextualizado o projeto, realizando uma breve abordagem à sua origem, objetivos, bem como ao percurso traçado desde a fase inicial até à fase da divulgação, de acordo com a MTP (cf. Capítulo I).

O projeto “Animalogias: uma viagem pelo estudo dos animais”, surgiu com o levantamento de questões sobre os interesses e curiosidades da turma, onde maioritariamente se destacava a temática acerca do mundo animal, que originou a construção de um mapa conceitual no quadro da sala (figura 4).

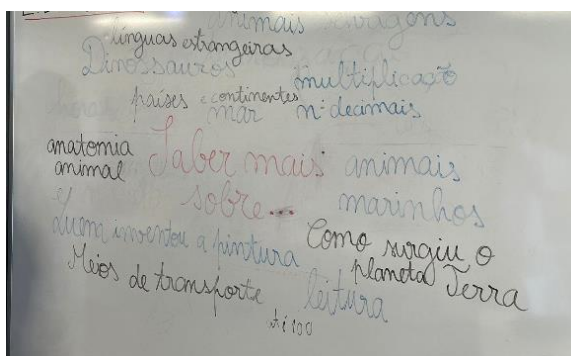


Figura 6 - Mapa conceitual

Foi através do mesmo que se compreendeu os conhecimentos prévios da turma relativamente à temática, os animais que já conheciam, bem como os que gostavam de conhecer, indo ao encontro das primeiras fases da MTP – escolha e definição do tema e identificação do problema e planificação e desenvolvimento do trabalho (cf. Capítulo I). Durante este diálogo, foi possível verificar que, independentemente dos animais sugeridos para exploração, houve um interesse geral pela descoberta das suas características e dos seus *habitats*. Não descorando os interesses e as necessidades da turma identificados e salientados no capítulo II, a diáde, em conjunto com o professor cooperante, identificou a necessidade de desenvolver competências de leitura. Procurando a relação constante entre as necessidades e os interesses dos alunos em paralelo com o projeto “Animalogias: uma viagem pelo estudo dos animais”, desenvolveu-se ainda o projeto “Rugido da Leitura”. Este surgiu da necessidade emergente de desenvolver competências e hábitos de leitura no grupo, em que era proposto aos alunos a leitura semanal de um texto poético, em prosa ou narrativo a vários membros da comunidade escolar e não escolar, como encarregados de educação, familiares, amigos, professores, funcionários e outros. Na semana seguinte, aleatoriamente, foram escolhidos dois ou três alunos para ler o texto à turma, gravando-o para o *podcast* de turma de modo a divulgar o processo. Todos os textos desenvolvidos englobavam a temática dos animais em concordância com o projeto “Animalogias: uma viagem pelo estudo dos animais”. É denotar que ambos os projetos, enquadraram-se em conhecimentos, capacidades e atitudes presentes nas AE de Estudo do Meio do 2.º ano, “Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.7). Ademais, o projeto permitiu ainda a aquisição de novas experiências, aprendizagens e conhecimentos, que, apesar de não estarem explícitas no currículo, potenciaram o envolvimento e entusiasmo da turma, provocando aprendizagens enriquecedoras relacionadas com o mundo envolvente tal como refere o PAFC (cf. Capítulo I).

Em concordância com o mapa conceitual e o diálogo realizado, foi desenvolvida uma atividade intitulada “viagem sensorial”, que consistiu no conhecimento e descoberta dos animais através de uma

aprendizagem pelos sentidos, em que utilizando os cinco sentidos, os alunos estudaram algumas das características dos animais. Em cada caixa, os alunos tinham a oportunidade de manipular o conteúdo da caixa para descobrir de que animal se tratava. A par deste momento foi realizado um registo de correspondência de cada animal descoberto e a caracterização das texturas encontradas ao longo da atividade. É denotar que este exercício foi realizado em grupo, uma vez que umas das necessidades da turma eram as frustrações criadas por não conseguirem resolver tarefas sozinhos e por em grupo não se respeitarem uns aos outros, e ainda as regras de conveniência social. Assim, a díade juntamente com o professor cooperante, achou por bem desenvolver trabalhos de grupo, de modo a promover hábitos e regras de conveniência social e competências para lidar com as frustrações sociais e pessoais. Este momento desencadeou uma reflexão essencial por parte de todo o grupo que, após várias trocas de ideias, foi capaz de compreender que os animais assumem diferentes formas e características, devido ao seu habitat, alimentação e reprodução. Deste modo, existiu a necessidade de explorar as diferentes características dos animais, realizando, numa fase inicial, a levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente à temática. Tal foi contemplada numa unidade de aprendizagem que visava o estudo dos animais da comunidade, uma vez que é de extrema importância rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida da criança, e deve-se sempre partir da realidade mais próxima do aluno para a mais distante (cf. Capítulo I). Posteriormente com a realização de um momento de pesquisa em pequenos grupos, permitiu a filtragem de informação e a concretização das ideias definidas anteriormente.

Depois da exploração de vários animais, surgiu a unidade de aprendizagem, intitulada de “De estimação ou selvagem, todos tem as suas individualidades!”, que procurou dar resposta ao interesse dos alunos pelos animais que habitavam no gelo, referindo especificamente que gostariam de conhecer mais sobre os pinguins e como estes conseguiam caminhar no gelo. Assim, planificou-se uma unidade de aprendizagem em torno dos pinguins, recorrendo à metodologia ativa Rotação por Estações pelas potencialidades que apresenta (cf. Capítulo I). Esta decorreu em torno da questão problema “Quais as diferenças entre animais domésticos e não domésticos e de que forma o seu *habitat* define o tipo de animal que é?”, tendo como principais objetivos distinguir os diferentes habitats dos animais; a leitura, escrita e interpretação de pequenos textos, desenvolver a orientação espacial, o pensamento computacional e os opositores matemáticos assim como, reconhecer as figuras geométricas. Tem, ainda, como objetivo que o aluno seja capaz de pensar criticamente e autonomamente, de forma com colaborativa, desenvolvendo a sua capacidade de comunicação.

A presente unidade de aprendizagem iniciou-se com a leitura animada através da plataforma digital *Canva*, do livro “365 Pinguins” de Jean-Luc Fromental (2006), no qual posteriormente realizou-se um *Kahoot* de modo a realizar a interpretação da história, conteúdos matemáticos acerca dos números ordinais e adições (conteúdos abordados na história) e, ainda os *habitats* e as características dos pinguins, conteúdos pertencentes à AE de Estudo do Meio. De seguida, o aluno, em pequenos grupos, foi desafiado a descobrir

mais sobre os pinguins, onde através da metodologia ativa Rotação por Estações (*figura 5*), descobriu as diferentes características do pinguim (*habitat*, reprodução, locomoção e revestimento) por intermédio de um *podcast*, de uma atividade experimental e da construção de um Bilhete de Identidade (BI) do animal.

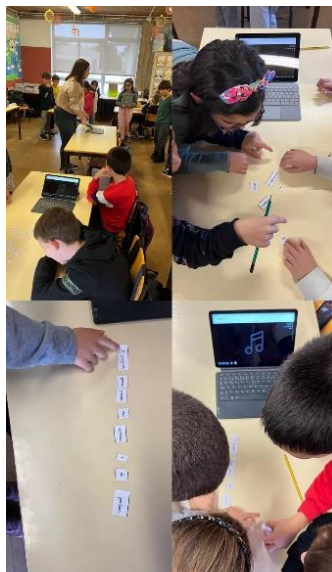


Figura 7 - Exposição da metodologia ativa por estações

Na primeira estação trabalhou-se o habitat, na segunda o revestimento, na terceira a reprodução e na quarta a locomoção do Pinguim. Os alunos através do *podcast* ouviam as características dos pinguins e, de seguida, formavam uma frase recorrendo às palavras colocadas em cada estação. Importa salientar, que na reflexão pós-ação a mestranda reflete que seria uma mais-valia para o grupo turma registar todas as frases descobertas num guião orientador, de forma a auxiliar o pensamento dos alunos. Este momento permitiu desenvolver competências ao nível do Português “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas” ; “identificar intenções comunicativas de textos orais” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.6). Já na área do Estudo do Meio, estudou-se “as características dos seres vivos, com o seu habitat” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7). Na quinta estação, os alunos foram desafiados a realizar a escrita criativa, no qual escrevem uma rima baseada na que se encontrava no livro, mas teriam que iniciar a frase com “Eu sou...”, de seguida escolhiam um número ordinal e terminavam a frase consoante as características conhecidas nas estações anteriores sobre os pinguins. Com esta atividade, os alunos desenvolviam aprendizagens ao nível do Português no qual tinham que representar por escritos os fonemas, recorrendo aos respetivos grafemas e dígrafos, fazendo uso do ponto final na delimitação de frases (Direção-Geral da Educação, 2018c). No que diz respeito à área da Matemática, foi desenvolvido a representação dos “números no sistema de numeração decimal” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.7). Na sexta estação, os alunos eram questionados “Porque é que o Pinguim consegue viver no gelo?”, realizando-se uma atividade experimental, desenvolvendo a relação das características do Pinguim, com o seu habitat (Direção-Geral da Educação, 2018a), mas também competências de raciocínio e pensamento crítico na resolução de problemas.

O desenvolvimento desta atividade experimental fundamenta-se pela sua capacidade de construir conhecimento sobre o mundo, uma vez que, tal como Kastrup (2007) indica, esta capacidade de aquisição “está enraizada na ação, na vida prática” (p. 152). Assim, a realização de experiências científicas possibilitou que os alunos construíssem e aplicassem conceitos adquiridos em sala de aula e relacionassem conhecimentos do seu quotidiano. Esta prática fomenta uma nova perspetiva sobre os processos educativos, devido à capacidade de potencializar significativamente a aprendizagem, uma vez que os alunos têm a possibilidade de visualizar e experienciar uma utilização em contexto, ao contrário de realizar um somatório de exercícios isolados e repetitivos (Hernandez, 1998). Tomando em consideração o referido anteriormente, a atividade experimental fortaleceu uma melhor compreensão por parte dos alunos destes fenómenos, desenvolvendo o pensamento crítico, a autonomia e uma participação ativa na construção da sua aprendizagem. Simultaneamente à realização da atividade experimental foi elaborada uma carta de planificação da atividade experimental, no qual continha uma questão-problema que tinha sido devidamente apresentada, contextualizada e debatida em grupo, possibilitando que os alunos se habituassem a ser confrontados com problemáticas, analisando as possíveis formas de resolução (Ennis, 1987), criando hipóteses e testando-as.

Neste sentido, a utilização da carta de planificação da atividade experimental permitiu aos alunos receberem a orientação necessária no processo de experimentação e na organização do seu pensamento, desenvolvendo procedimentos investigativos. Tendo em consideração princípios construtivistas, levando o aluno a questionar-se e a questionar os outros, a recolher informação e a formular ideias, enquanto se relaciona e comunica com os que o rodeiam, partilhando resultados, ideias e conclusões (Rocha, 2015). Para além disso, desenvolveram ainda a representação por escrito dos fonemas, recorrendo aos respetivos grafemas e dígrafos, fazendo uso do ponto final na delimitação de frases (Direção-Geral da Educação, 2018c). Importa referir que a mesma foi adaptada à faixa-etária e às competências do grupo. Assim, a atividade experimental confrontou os alunos com a questão-problema “Como é que os pinguins vivem no gelo?”. De forma a permitir aos alunos responderem a esta questão, foi colocada a mesma quantidade de gelo em duas bacias, no entanto, na primeira bacia os alunos tocavam no gelo durante alguns segundos sem qualquer gordura e proteção, já na segunda bacia os alunos tocavam no gelo durante alguns segundos através de um saco de plástico com manteiga, simulando a gordura excessiva que o pinguim contém no seu revestimento para aguentar viver no gelo (figura 6).



Figura 8 - Atividade experimental

Os alunos rapidamente chegaram à resposta da questão-problema, e compreenderam que os pinguins só conseguem sobreviver no gelo devido ao seu revestimento adaptado a temperaturas climatéricas de graus negativos, nomeadamente à gordura que possuem. De uma forma geral, o grupo turma demonstrou especial interesse na dinâmica criada, revelando-se participativos e curiosos ao longo de todo o processo da atividade experimental. No momento de pré-experimentação, observaram-se alguns alunos a realizar previsões e a verbalizar, como é o caso do aluno SM: “acho que já sei o que vai acontecer”, partilhando e debatendo com os colegas as suas ideias. Durante a realização da experimentação foi possível observar um ambiente de entreajuda e de diálogo, onde eram partilhadas ideias e perspetivas, dando resultado a momentos de aprendizagem contínua, visíveis em comentários como o da aluna B: “se os pinguins não tiverem gordura não conseguiam aguentar as temperaturas tão baixas”. Já no período de pós-experimentação foi possível registar comentários dos alunos como o aluno SM: “aconteceu aquilo que eu estava a imaginar”, e a aluno MR: “não estava à espera que a gordura fosse a razão dos pinguins aguentarem no gelo tanto tempo”. Destacar ainda, a postura da mestrande ao longo destas práticas, onde se demonstrou ser orientadora na construção do conhecimento levando os alunos a assumirem uma postura indagadora e ativa (cf. Capítulo I), permitindo a realização da atividade de forma motivadora, colocando os alunos em constante contacto com momentos de reflexão sobre o fenómeno observado, partilhando saberes, enquanto foram adequados e apropriados termos científicos. Enquanto futura docente, a realização desta atividade experimental permitiu refletir sobre a sua utilidade e potencialidades (cf. Capítulo I), apesar das suas enormes potencialidades, a necessidade de conhecimento prévio por parte do docente poderá ser uma limitação na utilização desta dinâmica.

Anteriormente a este momento, surgiu um diálogo entre alguns alunos do grupo turma, do qual destaco o comentário do aluno L: “gostava de ver os animais no real, de perto para entender melhor todas as características”. Assim, procurou-se proporcionar situações de aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos (cf. Capítulo II), e por isso, realizou-se uma visita de estudo ao Jardim Zoológico. A aula teve início com a apresentação das regras do zoo e a respetiva orientação, para que as crianças fossem autónomas e responsáveis no dia da visita. O grupo turma foi dividido em três pequenos grupos, onde cada um ficou com um professor. Para tal, criou-se um tapete quadriculado da *blue bot*, no qual se encontrava o mapa do Jardim Zoológico, de modo a ser possível utilizar a *blue bot* para desenvolver a linguagem de programação dos alunos. O grupo turma foi dividido em três pequenos grupos, onde cada um ficou com um professor. Cada grupo tinha como objetivo responder a 10 desafios, como por exemplo: “Chegaste ao zoo e queres ver os hipopótamos. Qual é o teu caminho?”. Recorrendo, então, à linguagem de programação através da *blue bot*, os alunos programavam o *robot* em “procedimentos passo a passo (algoritmo)” (Canavarró et al., 2021, p. 16), para este percorrer o caminho necessário, dando resposta aos desafios. Importa mencionar que durante todo o processo foram desenvolvidos conceitos matemáticos de orientação espacial (em frente, atrás, à direita, à esquerda), o sistema de numeração

decimal e a comunicação matemática (Direção-Geral da Educação, 2018b). No que se refere à área de Português foram desenvolvidas competências de comunicação: “falar com clareza e articular de modo adequado as palavras” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 6); de leitura: “ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas”, “identificar informação explícita” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 8). Já na área do Estudo do Meio, desenvolveram-se conceitos referentes às características dos animais (Direção-Geral da Educação, 2018a), uma vez que alguns desafios apareciam no seguinte formato: “Agora vai ter com os animais que comem bananas. Qual o caminho mais curto?” ou “Qual é o caminho mais longo para ver os animais que vivem no gelo?”. E ainda desenvolveram competências de convivência social, uma vez que em grupo tinham que negociar e discutir as suas ideias sobre os percursos ultrapassando os desafios propostos, interagindo com os seus colegas e respeitando as suas opiniões, porque como afirma Martins (2003), a

*interface entre os conceitos da educação, da pessoa e sociedade permite uma melhor prática social orientada por um modo de ver e fazer. O aprender a ser pessoa é função da educação e da aprendizagem para que a pessoa seja um agente moral na comunidade. O ser humano educado neste mundo social, cultural e físico deverá aprender a ser pessoa, aprendendo a ser e a viver como membro da sociedade (p.73).*

Importa salientar que para além dos objetivos curriculares desenvolvidos ao longo da presente unidade de aprendizagem, foram desenvolvidos valores e competências importantes para que todas as crianças se sintam encorajadas na vida escolar e participem na mesma de forma crítica. Assim, foram desenvolvidos os valores da “responsabilidade e integridade” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.17) na medida em que os alunos se respeitaram a si mesmo e aos outros, sabendo agir eticamente, tomando consciência das suas ações. Também se potenciou a “excelência e exigência” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.17), no rigor colocado em todos os trabalhos desenvolvidos, superando as dificuldades existentes. Ainda a “curiosidade, reflexão e inovação”; a “liberdade” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.17), na medida em que demonstraram que queriam saber mais, desenvolvendo pensamentos críticos e reflexivos, procurando soluções para os problemas existentes, indo ao encontro da democracia, no respeito mútuo e na equidade.

Destacar que a adoção de momentos de trabalho de grupo, assumiu-se como uma prática recorrente ao longo da PES, uma vez que é essencial inserir o aluno em processos de socialização, atribuindo-lhes autonomia e responsabilidade na condução de atividades, desenvolvendo o seu papel ativo ao nível da ação e da gestão, fundamental para o seu crescimento enquanto cidadãos ativos (Sharan & Sharan, 1976). Assim, a valorização da identidade, a perceção da vida em comunidade e a necessidade de respeitar e atuar para tornar o mundo melhor, tomando consciência dos impactos que as atitudes humanas têm para o Planeta, nomeadamente para os animais, desenvolvendo o valor da “cidadania e participação” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.17).

Neste sentido, surgiu a curiosidade e a preocupação pelas espécies ameaçadas e o impacto que o ser humano tem neste fenómeno. Planificou-se a unidade de aprendizagem “Animais em perigo: a extinção é o maior inimigo!”, procurando responder às seguintes questões problema: “O que é a

Extinção?”, “Que animais estão extintos e em vias de extinção?” e “Quais as causas e consequências da extinção dos animais?”, com o propósito de conhecer características dos animais no seu *habitat* natural, bem como identificar as espécies extintas e em vias de extinção, procurando compreender as suas causas e consequências e como poderemos atuar para diminuir essa extinção. Assim, procurou-se dinamizar momentos diversificados, com distintas estratégias, dando primazia ao trabalho cooperativo, colaborativo e em grupo. Reconhecendo o potencial da utilização das TIC na construção do conhecimento (cf. Capítulo I), os alunos desenvolveram pesquisas orientadas acerca de alguns animais em vias de extinção, recorrendo a um *site* criado pela díade, através da plataforma *google sites*. Essa pesquisa tinha como objetivo construir uma narrativa criativa sobre os animais pesquisados, no qual um dos grupos pesquisou sobre o lince ibérico, produzindo uma narrativa que criou um grande entusiasmo por parte do grupo turma. Assim, a unidade de aprendizagem iniciou relembrando o livro sobre o lince ibérico criado no *Book Creator* pelo pequeno grupo, questionando o grupo turma: “O que significa estar em extinção?”, “Quais são as causas da extinção?”. Para conseguirem responder às questões, o grupo turma visualizou um vídeo animado em 360º numa cúpula insuflável (figura 10), pertencente ao projeto Recicla+ da Escola Superior de Educação do Porto.



Figura 17 – Cúpula insuflável

Através desta visualização, criamos um ambiente imersivo de aprendizagem, uma vez que ofereceu mais possibilidade de conduzir o aluno na atmosfera construída e controlada, proporcionando experiências de aprendizagens ricas, significativas e com sentido. Neste momento, foi possível observar que à medida que as imagens das causas de extinção apareciam, o diálogo e as reações foram imensas, destaco os seguintes comentários: M.: “nem acredito que os incêndios matam tantos animais”, D.: “vou pedir à minha mãe para começarmos a usar mais do que uma vez as embalagens de plástico, assim elas não vão até ao mar”. Através destes comentários, foi possível observar que os alunos conseguiram “relacionar as ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de [desenvolver] atitudes responsáveis” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.7) e o valor da “cidadania e participação” (Oliveira-

Martins et al., 2017, p.17), uma vez que demonstraram respeito pela diversidade. Posteriormente à visualização realizou-se uma nuvem de ideias sobre “O que podemos fazer para diminuir a extinção?”, e neste momento os alunos partilharam as suas informações das pesquisas realizadas, da visualização do vídeo e dos seus conhecimentos, desenvolvendo as competências da área do Português de falar com clareza, articulando de modo adequado as palavras, formulando resposta e questões pertinentes à situação vivenciada (Direção-Geral da Educação, 2018c). Porém, na reflexão pós-ação, a mestranda reflete que na nuvem de ideias não foi benéfico escrever no meio “extinção”, uma vez que limitou o pensamento dos alunos, e neste sentido melhoraria o momento, escrevendo a questão-problema mencionada anteriormente. De seguida, realizou-se um breve debate onde se questionou “Concordam com todas as ideias presentes?” e “Já realizaram alguma das atitudes de prevenção?”, observou-se que vários alunos já realizavam a atitude de prevenção mais usual – a reciclagem. Terminando o debate, os alunos foram desafiados a conhecer mais espécies em extinção, e para tal foi realizado pela díade um *site* de pesquisa orientada com vários animais em vias de extinção que estariam presentes na visita ao Zoo. Aleatoriamente, através de uma roleta no *Wordwall* foram estipulados os animais de pesquisa de cada grupo de trabalho. Esta pesquisa (figura 11) tinha como objetivo dar resposta às seguintes indicações: animal, *habitat*, alimentação, revestimento, reprodução, compreendendo os animais selecionados se encontravam em vias de extinção ou em extinção e quais as razões. Estes aspetos estavam presentes no guião orientador construído para o efeito, dando resposta às orientações curriculares de Estudo do Meio “relacionar as características dos seres vivos com o seu habitat” e “relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.7).



Figura 18 - Momento de pesquisa, recorrendo a um *site* previamente construído pela díade

Posteriormente à investigação, os alunos realizaram um *Padlet* reunindo todas as informações dos animais em vias de extinção investigados por todos os grupos, depois criaram uma história recorrendo à plataforma *Book Creator* sobre a espécie pesquisada seguindo orientações, através de um guião orientador, e ainda criaram ilustrações sobre a espécie investigada. Na área do Português, o grupo

desenvolveu a representação por escrito os fonemas, recorrendo aos respetivos grafemas e dígrafos, fazendo uso do ponto final na delimitação de frases (Direção-Geral da Educação, 2018c). E ainda, a escrita de “textos curtos coma finalidade de narrar” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 8). De seguida, recorrendo à plataforma digital *Scratch*, os alunos programaram no *tablet* (figura 15) “procedimentos passo a passo (algoritmo)” (Canavarró et al., 2021, p. 16), de modo a animar a história criada, auxiliando-se por um guião orientador anteriormente criado pela díade. Importa realçar que a díade ao desenvolver a presente unidade de aprendizagem, teve como principal objetivo a integração de metodologias ativas, uma vez que o seu uso torna as atividades mais divertidas, intensas, significativas no ambiente educativo, fomentando desafios que provoquem nos alunos a investigação e a descoberta (Filatro & Cavalcanti, 2018).



Figura 27 - Procedimento de algoritmos através do Scratch

Como mencionado anteriormente, realizou-se uma visita de estudo ao Jardim Zoológico, dando resposta às necessidades e interesses dos alunos. Importa salientar que, inicialmente a visita de estudo surgiu com o objetivo de fonte de investigação e pesquisa sobre as distintas espécies, focando nas espécies em vias de extinção ou extintas, no entanto, devido às condições climáticas de fortes chuvas e ventos, a visita foi adiada três vezes, porém a díade e o professor cooperante em conversas concordaram em realizar na mesma a visita de estudo num momento mais final do projeto, de modo a enriquecer e complementar o que foi trabalhado através da experiência direta (Almeida & Vasconcelos, 2013).

Neste sentido, a visita de estudo teve como principal objetivo conhecer *in loco*, ou seja, em contexto mais real, alguns dos animais estudados ao longo do projeto, e por isso a visita de estudo foi um meio para construir e mobilizar aprendizagens. Os alunos foram divididos em oito grupos de três elementos, onde tiveram de responder a desafios durante a visita. Através de um guião orientador mobilizaram conhecimentos da área do Estudo do Meio acerca das características dos animais (*habitat*, reprodução, alimentação, revestimento e locomoção), bem como da preservação das espécies e outras curiosidades (Direção-Geral da Educação, 2018a). No que se refere à área da Matemática, em aulas anteriores os alunos construíram lupas geométricas, de modo a auxiliar a identificação de figuras

geométricas (Direção-Geral da Educação, 2018b). Assim ao longo da visita os alunos observaram através das lupas geométricas as variadas figuras geométricas existentes no quotidiano delas, registando-as através de fotografias. Desenvolveram, ainda, competências de orientação espacial, através da leitura do mapa do zoo e a “confiança nas suas capacidades e conhecimento matemáticos” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.10), promovendo o desenvolvimento da “persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.10-11). Em concordância com estas conexões entre o mundo real e de casos concretos com a Matemática, foi possível potenciar um momento matemático com uma intencionalidade pedagógica e estimulante para os alunos, uma vez que a atividade surge contextualizada. Corroborando com esta ideia, Dean (2008), afirma que “a matemática é difícil e tediosa para muitos alunos, porque estes não têm consciência das conexões da matemática [tradução nossa]” (p.5). Logo, é necessário que o docente proceda a esta contextualização e se aproprie de momentos do quotidiano, para estimular o contacto e o gosto pela Matemática, pois, tal como defende Vale e Pimentel (2010),

*quando os estudantes entram na escola possuem um forte potencial que o professor deve rentabilizar se se pretende que estes jovens, mais do que treinar um conjunto de técnicas Matemáticas, venham a gostar da Matemática e a apreciar a sua utilidade (p.38).*

Já na área do Português, os alunos desenvolveram competências de leitura e escrita, na representação por escrito dos fonemas, recorrendo aos respetivos grafemas e dígrafos, fazendo uso do ponto final na delimitação de frases. E ainda, na articulação correta da entoação e velocidade utilizada na leitura de pequenas frases (Direção-Geral da Educação, 2018c). No domínio da oralidade, desenvolveram a compreensão e a expressão, através do respeito pelo outro, na utilização da palavra na sua vez e na adequação das palavras utilizadas no discurso (Direção-Geral da Educação, 2018c). Também foi desenvolvido, a clareza do modo adequado das palavras, bem como na formulação de perguntas e respostas, tendo em conta o contexto (Direção-Geral da Educação, 2018c). Para além dos objetivos curriculares, foram desenvolvidos valores inerentes à cultura da escola, “responsabilidade e integridade”; “curiosidade, reflexão e inovação”; “cidadania e participação” e “liberdade” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 17), uma vez que a visita foi realizada em pequenos grupos e a negociação social esteve presente durante o dia todo.

Relativamente à última fase da MTP, a fase de partilha e divulgação, esta surgiu no seguimento da visita de estudo, no qual os alunos observavam constantemente placas com vários nomes e questionaram sobre o que era. Ao questionarem, foi-lhes dito que as placas simbolizavam e informavam os visitantes do Zoo que aquele animal é apadrinhado por aquelas pessoas, foi-lhes ainda dito que ao apadrinharem um animal do Zoo contribuíam para a preservação da espécie, ajudando na sua alimentação, na construção ou melhoria das condições do seu *habitat*, na obtenção de animais da mesma espécie para, desta forma, criar grupos mais saudáveis. Neste sentido, surgiu a ideia da turma apadrinhar um animal do Zoo, ajudando a preservar a sua espécie. A escolha da espécie apadrinhada foi realizada através de um *brainstorming*, no

qual o grupo turma foi questionado sobre que espécie gostavam de apadrinhar. De seguida, um aluno sugeriu realizar uma roleta no *Wordwall* para escolhermos um dos animais referidos no *brainstorming*. Neste momento, foi possível observar que os valores desenvolvidos ao longo de todas as unidades de aprendizagem foram colocados em prática, onde o grupo demonstrou que sabe como viver em comunidade, negociando uma escolha justa na escolha do animal a ser apadrinhado. Posterior à escolha da espécie a ser apadrinhada, questionamos a turma do que podemos fazer para angariar dinheiro para o seu apadrinhamento, ao qual responderam “uma feirinha como a do outono” e “um espetáculo”. Assim, a última fase da MTP, consistiu na criação de um sarau interativo, em que eram expostos todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, um espetáculo e a uma feirinha. O sarau dividiu-se em três momentos, o primeiro momento era relativo à exposição dos diversos trabalhos produzidos e desenvolvidos pela turma ao longo do projeto, esse momento estava organizado em 11 estações. Em concordância com o mencionado foi também possível uma das estações ser dedicada à visualização de um vídeo da visita de estudo na cúpula 360º. O segundo momento era relativo ao espetáculo, no qual os alunos recitaram poemas pertencentes ao projeto “Rugido da Leitura” e ainda apresentaram a música do projeto “Animalogias: uma viagem pelo estudo dos animais”, criada e coreografada pelos alunos. No último momento, realizou-se a feirinha onde os visitantes conseguiram contribuir monetariamente para o apadrinhamento do suricata (espécie escolhida pelos alunos para apadrinhar), podendo adquirir lápis animais, pins animais criados previamente pelos alunos e ainda fotografias tiradas no momento animalasco.

Quando confrontados com o público-alvo para a partilha do projeto, a turma demonstrou a vontade de alargar este acesso, não só à comunidade escolar e às famílias, como também a comunidade local, devido à necessidade de sensibilizar o maior número de pessoas para a extinção dos animais, permitindo mudar mentalidades, através do incentivo de ações preventivas. Desta forma, realizou-se um pedido de divulgação do projeto, por meio das redes sociais do Agrupamento, na tentativa de chegar a toda a comunidade local mais próxima, e realizou-se a exposição dos diferentes trabalhos para toda a comunidade escolar, desde crianças e professores, a assistentes operacionais e funcionários. A sua divulgação valorizou as ações e os trabalhos produzidos pelos alunos, promovendo um reforço positivo, uma vez que “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte” (Tavares, 1992, p.54).

No que se refere ao processo de avaliação, este assumiu-se de carácter formativo, tendo sido aplicado ao longo de todas as etapas do projeto. Ao longo das mesmas, foi possível observar de forma abrangente as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e os aspetos a melhorar, permitindo a realização de uma ação pertinente e capaz de garantir o desenvolvimento holístico dos alunos, tendo por base as suas dificuldades (Cardinet, 1990). Através do diálogo constante criado com o professor cooperante, despoletaram-se trocas de ideias que permitiram analisar o impacto que as ações

desenvolvidas nas unidades de aprendizagem adquiririam nos alunos, procurando sempre o desenvolvimento de aprendizagens significativas e transversais a todas as áreas curriculares, onde a transdisciplinaridade tentou, sempre que possível, estar no centro da ação. Importa salientar que, devido à adoção de uma prática assente em metodologias ativas, foram colocados em prática momentos de reflexão constante, permitindo o desenvolvimento de uma postura indagadora, crítica e reflexiva, em torno do trabalho desenvolvido. Assim, foi possível realizar uma reflexão das práticas educativas desenvolvidas pela mestrandia, que considera ter gerido o tempo da melhor forma, adotando sempre uma postura flexível e capaz de responder aos interesses, necessidades e dificuldades individuais e coletivas (cf. Capítulo II). Foi capaz ainda de planificar com intencionalidade pedagógica, assim como com criatividade e rigor, permitindo a realização de uma prática significativa e do interesse de todos os alunos.

Importa ainda reforçar a importância das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, tendo sido um recurso privilegiado pela mestrandia no desenvolvimento de atividades e estratégias diversificadas, permitindo que todos os alunos pudessem construir a sua aprendizagem. A utilização das TIC, sendo uma das ferramentas que se encontra ao dispor dos docentes, deve ser usado, não só como motivação na abordagem dos diferentes conteúdos, mas como meio facilitador no acesso à informação e no desenvolvimento de competências transversais ao currículo (Mota & Coutinho, 2011). Esta comunhão deve ser estimulada, permitindo o desenvolvimento da capacidade de

*explorar e enfrentar as novas situações tecnológicas de uma maneira flexível, para analisar, selecionar e avaliar criticamente os dados e informação, para aproveitar o potencial tecnológico com o fim de representar e resolver problemas e construir conhecimento compartilhado e colaborativo, enquanto se fomenta a consciência de suas próprias responsabilidades pessoais e o respeito recíproco dos direitos e obrigações (Calvani et al., 2009, p. 186).*

Desenvolvendo uma reflexão final relacionado com o projeto desenvolvido, importa salientar as suas potencialidades no desenvolvimento holístico do aluno, uma vez que o coloca em contacto com diferentes realidades emergentes no mundo em que nos encontramos. Assim, realizaram-se diferentes atividades, que possibilitaram a análise das causas e consequências das ações, compreendendo os impactos que o ser humano tem no meio ambiente e na vida animal, sendo necessária a emergência de um pensamento crítico e de uma tomada de decisão com base no poder discursivo, da argumentação e do papel fundamental que os meios de comunicação assumem na sociedade, tornando possível a mudança de ações e mentalidades. Em concordância com o mencionado e com os objetivos do presente projeto, importa referir que o ensino é uma prática que agrega ações contextualizadas, baseadas nas relações e na resolução de problemas imergentes do quotidiano, criando momentos com significado, facilitando o processo de aprendizagem das crianças (Balancho & Coelho, 1996).

Em conclusão e tomando em consideração tudo o que foi abordado e desenvolvido ao longo deste subcapítulo, a mestrandia considera que a prática desenvolvida durante a PES adquiriu um papel crucial na sua formação e construção de identidade profissional possibilitando a realização de práticas educativas significativas, contextualizadas e adequadas. Além disso, com a consciência de que é possível realizar

aprendizagens significativas e holísticas recorrendo a múltiplos recursos, sejam eles analógicos ou digitais, de modo a articular as diferentes áreas curriculares, colocando a criança num papel ativo em todo o seu processo de ensino e aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2012).

### **3.2. A VIAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ao longo do período da PES, destinado à experiência pedagógica na EPE, foram planificadas e desenvolvidas ações resultantes de uma observação contínua, sistemática, ativa e participante, que permitiram identificar e compreender as necessidades e interesses de cada criança e do grupo, respeitando e valorizando os ritmos de aprendizagem, de modo a promover o desenvolvimento holístico da criança. Logo, teve relevância a mobilização de saberes teóricos, pedagógicos e didáticos, realizando uma prática educativa intencional e fundamentada, capaz de valorizar a criança a nível socioemocional, cognitivo e motor como um ser único (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2007; Resendes & Soares, 2002).

Foi a partir da observação cuidada e atenta que se construíram planificações, em colaboração com a educadora cooperante, integrando os dados da escuta das crianças do grupo, procurando sempre ir ao encontro dos interesses, necessidades, dificuldades e capacidades de cada criança e do grupo. Nesta sequência emergiu um projeto desenvolvido pelo grupo e pela equipa educativa (educadora cooperante, par pedagógico e assistente operacional). Neste subcapítulo serão apresentadas algumas das ações desenvolvidas no âmbito do projeto, seguindo as fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. O par pedagógico focou a sua ação nos pressupostos de Dewey (2010, p. 53), “Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento”. A mestranda assumiu que o processo educativo é de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Importa mencionar ainda, que a mestranda adotou vários pressupostos dos modelos curriculares (cf. Capítulo I), apoiando-se numa aprendizagem por ação, onde é a criança que define o seu caminho mediante as escolhas que faz e o adulto monitoriza a situação apoiando-a e criando condições para a criança descobrir mais. Em concordância com o mencionado, a díade observou que a organização do espaço e os materiais existentes na sala de atividades não estavam em bom estado, criando dificuldade na realização de várias brincadeiras e ações realizadas pelas crianças.

Neste sentido, a díade optou por desenvolver em paralelo um projeto de aperfeiçoamento da sala de atividades indo ao encontro das necessidades de cada criança e do grupo. Através da observação sistemática e atenta, a díade denotou a falta de alguns materiais tecnológicos e naturais na sala de atividades. O melhoramento dos aparelhos tecnológicos surgiu com base nos seguintes comentários das crianças numa atividade: BF: “não consigo ouvir a música”, CO: “ouvimos sempre as coisas com paragens” e EF: “gostava de ver as imagens”. Através destes comentários, a díade verificou que as condições tecnológicas não eram as melhores e adquiriu um projetor, uma tela, umas colunas e um router, de modo a

proporcionar uma melhor audição das músicas e um visionamento da tela do computador em maior dimensão. No que diz respeito aos materiais naturais, no decorrer da PES, observamos que todas as crianças demonstravam interesse nos existentes no espaço exterior, optando por brincar com esses em vez dos brinquedos estruturados, escutando os seguintes comentários: FL: “gostava de trazer a natureza para dentro da sala” e CO: “gostava de fazer um castelo com o cartão”. Assim, a díade levantou a questão sobre criar uma área de interesse nova, promovendo o manuseamento de materiais naturais, no qual o grupo respondeu positivamente, com entusiasmo. De seguida, iniciou-se um debate de como poderíamos iniciar esta construção, CO: “podíamos procurar folhas, paus e pedras no recreio e trazer para a sala”; FL: “também podemos pedir aos pais para trazerem as garrafas de plástico que deitamos ao lixo”; EF: “os restinhos também podemos guardar e colocar na área”. No seguimento deste diálogo e promovendo o contacto com a natureza defendido por Reggio Emilia e Montessori (cf. Capítulo I), recolhemos o material necessário envolvendo todos os intervenientes do processo educativo (crianças, famílias e adultos) para construir a área nova.

O projeto desenvolvido com e pelas crianças, intitulou-se “A arte de fazer: é divertido e ajuda crescer”, surgiu através de um levantamento de interesses do grupo sobre o que gostavam de aprender e vários foram os interesses mencionados, indo ao encontro da primeira fase da MTP – definição do tema e identificação do problema. Importa mencionar que ao longo deste momento foi dada especial atenção à escuta atenta de cada criança, proporcionando a cada uma o seu bem-estar, despoletando autoestima e espírito crítico, valorizando a participação e mobilização de conhecimentos, uma vez que estes permitem que as crianças sejam capazes de estabelecer relações entre o que já conhecem e o que irão conhecer, sendo esta uma prática que promove uma aprendizagem significativa e intencional (Coll et al., 2001). Há diversas linguagens e modos de expressão e compreensão do mundo. As artes permitem encontrar outros códigos, complementando aquele que é o central da nossa sociedade e educação. Neste sentido, os principais objetivos deste Projeto foram: promover a formação de afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e os falhanços, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo. Neste sentido, a mestrandia adotou uma postura de educar para diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar, de modo que todas as crianças possam encontrar nas expressões o seu meio e o seu caminho para a realização pessoal e participação na sociedade. A partilha de ideias e interesses, levou à construção de um mapa concetual (figura 16) com as crianças, que procurou a abordagem e compreensão dos conhecimentos que o grupo detinha, bem como a organização de informação.

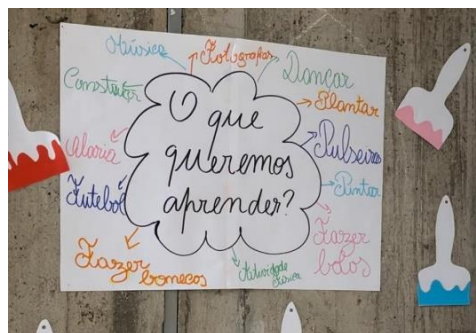


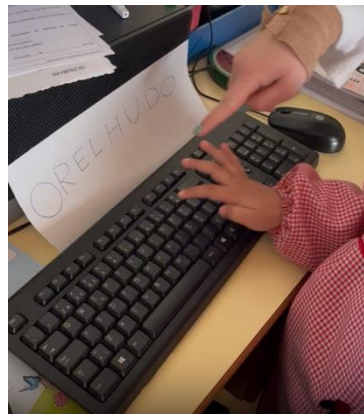
Figura 28 - Mapa conceitual

A realização do mapa conceitual desenvolve não só, a primeira fase do projeto, como a segunda, correspondente à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Ao longo desta etapa, procedeu-se à definição de meios e estratégias que permitiam dar resposta ao que gostariam de conhecer e saber mais. No entanto, apesar da identificação da problemática do projeto, a planificação e o desenvolvimento, assumiram-se como não-lineares, uma vez que o educador deve ter presente o carácter dinâmico e de constante evolução e adaptação, tendo em consideração as diferentes realidades e informações obtidas ao longo do projeto (Vasconcelos et al., 2012), ficando espaço para novas direções e/ou sugestões à medida que se desenrolavam as vivências. Na fase III, execução, foram privilegiadas as diferentes linguagens, apropriando-nos de diferentes instrumentos e técnicas de aprendizagem e exploração que permitiram criar, explorar, transformar e manipular de forma prazerosa e significativa para a aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016) nesta viagem pelo mundo do fazer. Desta forma, importa referir, que tendo em consideração a impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas algumas delas, inseridas no projeto desenvolvido. No presente subcapítulo serão desenvolvidas as seguintes ações; i) "O Orelhudo", ii) "A Horta dos 3!", iii) "A viagem sensorial na companhia de Mondrian", iv) "O ofício dos grãos", v) "Dia da Família" vi) "Van Goghjorianos" e vii) Divulgação do projeto.

A primeira ação desenvolvida intitula-se "O Orelhudo", tendo sido introduzida, na rotina diária, a audição da música proposta pelo "Orelhudo", plataforma digital desenvolvida pela Casa da Música, com o propósito de proporcionar às crianças o conhecimento, contacto e exploração de diferentes géneros e estilos musicais, dando resposta a uma orientação curricular defendida pelas OCEPE e que é "valorizar a música como fator de identidade social e cultural" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). A mestrande observou a necessidade de proporcionar novos momentos na rotina das crianças, de acordo com os seus interesses e com os desenvolvimentos obtidos ao nível das estratégias de comunicação e representação. Tal permitiu estabelecer uma ligação com o projeto desenvolvido no âmbito da diversidade artística, através da ferramenta musical e lúdica. Esta ferramenta permite que as crianças entendam a música como um meio de comunicação, explorando e percebendo a sua mensagem através de falas ou ritmos, bem como perceber a dimensão cultural, uma vez que se considera cultura como um "conjunto de significações

produzidas pelo homem” (Gilles, 1997, p. 14). Logo, é possível perceber que a música promove relações sociais, sendo por isso, dotada de significados e de forte valor cultural. Para além das questões ligadas ao desenvolvimento da comunicação, da expressão musical e da potencialidade de contacto com diversas culturas, este momento contribuiu para a integração das TIC na EPE, colocando a criança em contacto com a linguagem informática e audiovisual e articulação com as áreas de expressão e comunicação e conhecimento do mundo (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto).

Através desta ação de rotina, foi observável um desenvolvimento notório, no que diz respeito à autonomia e à participação como direito e condição para aprender. Neste momento, as crianças tinham a possibilidade de ouvir vários estilos de música, onde se desenrolavam diálogos sobre as emoções que as músicas transmitiam a cada criança e ao grupo. No decorrer desta ação, as crianças desenvolveram competências de escuta delas próprias e especialmente sobre escutar o outro, respeitando cada individualidade. Posteriormente, foi proposto por uma das crianças mais velhas do grupo se podiam ser elas a escreverem e a colocarem o Orelhudo. De imediato, demos a oportunidade de serem as crianças a desenvolverem esta ação, se assim quisessem. Através do teclado do computador as crianças do grupo iniciaram a escrita da palavra “Orelhudo”, reconhecendo a correspondência das letras, permitindo uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só a nível das suas convenções, mas também da sua utilidade (figura 17).



*Figura 29 – Estratégia adotada pela díade na iniciação à escrita*

É denotar que esta ação foi implementada de modo a promover prazer, e apesar de fazer parte da rotina diária, não foi imposta a nenhuma criança, só escrevia quem queria. Para além disto, o momento de pilotagem, adotado pelo MEM, tem como objetivo “aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças (...) criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias” (Sim-Sim et al., 2008, p. 37), sendo desta forma promovida a expressão oral e comunicação (Formosinho et al., 2002). O recurso a este instrumento de pilotagem permite “ajudar as crianças a integrar as suas experiências vividas no conjunto do grupo” (Folque, 2017, p.56), emergindo como impulsionador da comunicação, de organização e de regulação, capazes de ajudar o educador e as crianças a

“orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece [individualmente e em grupo] na sala” (Folque, 2017, p.55).

Num dos momentos de pilotagem e depois da audição de uma música do Orelhudo que falava sobre as plantações africanas, surgiu o seguinte comentário CO: “apanhei laranjas da minha laranjeira de casa, gosto muito de comer o que vou buscar às árvores”. De imediato, desenvolveu-se um debate no grupo, onde todos os elementos do grupo demonstraram interesse em plantar e semear sementes de alimentos para posteriormente ingerir. E assim surgiu a ação desenvolvida “A Horta dos 3!”, onde se realizou um levantamento dos alimentos que o grupo gostaria de plantar, sendo eles: morangos, tomates, alface, cebola e salsa. Questionou-se o grupo em como poderíamos criar a nossa horta, a maioria das crianças mencionou que o jardim da escola era uma possibilidade. Porém, depois da observação das condições do local, a díade verificou que a terra no jardim não era própria para plantar o tipo de plantas que dão os alimentos pedidos pelo grupo e questionamos o grupo sobre possíveis soluções, onde surgiu o seguinte comentário KK: “podemos fazer dentro da sala, junto da janela porque apanha muito sol”. De seguida, foi pedido apoio às famílias, envolvendo-as no processo de ensino e de aprendizagem, na recolha de materiais que nos permitissem criar uma horta vertical, recolhendo várias garrafas de plástico de diferentes cores e feitios. Posterior à recolha de materiais, a díade cortou as garrafas, uma vez que esta ação seria perigosa se fosse realizada pelas crianças, de modo a garantir a segurança, durabilidade e estética da horta, fazendo um retângulo no meio das garrafas de plástico. Posteriormente, o grupo dividiu-se em dois pequenos grupos, escolhidos previamente pela díade, promovendo a ZDP, uma vez que o grande grupo é caracterizado por diferentes idades (cf. Capítulo II) e deslocou-se até ao exterior. Assegurou-se que, para cada duas crianças existia uma garrafa, para que todas tivessem a oportunidade de semear a semente do seu alimento. Através de utensílios agrícolas as crianças colocaram a terra nas respetivas garrafas. Analisou-se com as crianças a diferença entre as diferentes sementes, desenvolvendo-se uma classificação por cor e tamanho das mesmas, destacando os seguintes comentários: CF: “as sementes dos morangos são pretas e a dos tomates são clarinhas”, FL: “as sementes dos morangos são pretas, porque quando comemos os morangos vemos aquelas sementes e são da mesma cor”. Através destes comentários, é observável a apropriação de conhecimentos prévios sobre os morangos, onde a criança FL verificou que as sementes dos morangos eram idênticas às sementes que os morangos apresentam quando prontos a ingerir. Por outro lado, através do comentário da criança CF verificamos que a classificação em relação à cor foi desenvolvida com sucesso. As sementes foram colocadas nos recipientes e depois colocaram mais terra. Posterior a esta ação, o grupo mencionou “agora só precisamos de água e sol”, neste momento, a mestranda reflete que mais uma vez, o grupo adquiriu conhecimentos em relação ao ciclo da vida de uma planta, abordado anteriormente através da Hora do Conto.

Durante um momento de jogo espontâneo, a díade observou que existiu um forte interesse pela forma geométrica – quadrado – e pelas diferentes cores. Com base nesta observação, deu-se início a atividade “A viagem sensorial na companhia de Mondrian”, que consistiu numa exploração sensorial através da visão e do tato de objetos, tintas e formas referentes a produções de Mondrian, todos os objetos eram revestidos com cores reativas à luz negra. Logo, a atividade foi realizada numa sala próxima da sala de atividades, preparada previamente pela díade, com uma luminosidade específica para destacar as cores existentes nos objetos. Segundo as OCEPE, o espaço educativo na EPE deve ser visto com livre e flexível, promovendo a espontaneidade da criança, permitindo-a sentar no chão ou circular livremente (Lopes da Silva et al., 2016). Foi objetivo da díade, enquanto preparávamos o ambiente, que este fosse um suporte para o desenvolvimento curricular, de forma a planear um contexto culturalmente rico e estimulante, que promovesse o bem-estar e a ludicidade do grupo e de cada criança individualmente. A organização dos materiais, atendeu a critérios de qualidade, variedade e de interesse do grupo. Deste modo, a viagem foi dividida em estações que não tiveram uma ordem específica, respeitando assim a vontade de cada criança e o seu ritmo. No “Tapete do Mondrian”, as crianças eram convidadas a realizar diferentes tipos de deslocamentos, saltos, trajetos e jogos nos quadrados existentes, destacando um momento observado, as crianças LA e LT deslocavam-se livremente pelo tapete a saltar e a bater nos balões que estavam por cima do mesmo, foram questionadas se estavam bem e a divertirem-se e a resposta da LT.: “nunca imaginei saltar tão alto para chegar a um balão colorido” e a LA.: “eu fui uma bailarina, queres ver?” e a criança deslocou-se em bicos de pés pelo tapete e disse “este tapete é o salão das princesas e aqui podemos ser bailarinas, queres ser uma bailarina comigo Catarina?”, e surgiu o brincar às bailarinas e à beleza de um tapete se transformar num salão de princesas. Neste momento, foi possível observar a importância da postura da mestrandia, dando liberdade à criança para que esta possa viver o que quiser, construindo as suas próprias narrativas e o seu conhecimento. Promovendo o brincar, sendo este uma atividade natural da iniciativa da criança, revelando a forma holística de aprender, caracterizada pelo crescimento envolvimento da criança, “demonstrando através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Na estação “Pinturas aos quadrados”, as crianças tiveram a oportunidade de se colocarem na vida do artista Mondrian, onde através de tintas, se promoveu um momento de cultura artística direta na composição de quadrados referentes à obra “*Composition with Red, Blue and Yellow*”. “Laboratório das cores”, foi a terceira estação (figura 18), que se destinava à exploração livre das cores e de diferentes materiais, como: tintas, pincéis de *roll-on*, balões, lápis de cera e uma grande folha de papel de cenário.



Figura 30 - Estação "Laboratório das cores"

A organização dos materiais foi propositada, de modo que as crianças se sentissem livres de experimentar o que quisessem, dando asas à imaginação. É de destacar os seguintes comentários: CF: "já viste que podemos pintar com as mãos?"; JC: "eu adoro pintar e para já o meu favorito é o balão, as marcas são únicas". Através destes comentários é possível observar que estas crianças experimentaram as diferentes técnicas desta estação e apropriaram-se da que mais gostavam, de forma livre e espontânea. É de referir o seguinte diálogo: LA: "sabes CF comecei a desenhar as nuvens a azul e depois entornaste a tinta amarela... fiquei triste, mas quando comecei a misturar ficou verde e em vez de desenhar uma nuvem comecei a fazer uma árvore" CF: "desculpa, não queria estragar o teu desenho. Mas e se fizéssemos uma árvore de fruto como o jogo da memória?" LA: "sim, vamos fazer a pereira" CF "posso ajudar-te?" LA: "sim". Através deste diálogo observamos que para além das competências artísticas, foram desenvolvidas também competências pessoais e sociais, onde as crianças conseguiram negociar através do diálogo e demonstraram solidariedade e respeito pelo outro. Foi também observável que descobriram que se misturassem várias cores encontravam outras e colocaram em prática competências desenvolvidas em atividades anteriores. Na estação "Pinturas faciais", as crianças tinham a oportunidade de pedirem uma pintura alusiva à experiência, de modo a observarem o seu corpo a brilhar consoante a luz negra. Importa mencionar, que a díade teve em especial atenção a escolha das tintas utilizadas para que nenhuma criança tivesse qualquer tipo de reação alérgica. Por fim, na estação "1,2,3...mexer", os materiais utilizados foram: objetos do quotidiano (tachos, talheres, copos, etc.), arroz colorido, plasticina e jogos de construção geométrica. O arroz colorido foi feito previamente pela díade, com tintas não tóxicas e a plasticina foi adquirida tendo em consideração o valor estético e a segurança, escolhendo produtos não tóxicos. Neste espaço, o objetivo era a exploração livre dos diferentes materiais, o jogo de construção geométrica tornou-se rapidamente numa torre de arroz que serviu para armazenar o "arroz dos maus", segundo a criança BS. Todas as crianças do grupo tinham um forte interesse pela plasticina, no entanto a plasticina disponibilizada foi diferente da que o grupo conhecia. A mesma permitiu misturar cores como se fossem tintas, fazer construções sem recurso a colas e ainda depois de seca transformava-se em bola pinchona. Como refere Marta (2017, p.45) "a diversidade de práticas educativas (...) possibilitam conhecimentos às

crianças para responderem a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos”. Em concordância com o mencionado, importa referir que “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança [faz] parte” (Tavares, 1992, p.54), porque todas as famílias têm aspetos contributivos para o desenvolvimento da criança. Assim, foi objetivo reforçar todos os contributos que as famílias pudessem dar ao grupo de trabalho, promovendo um maior aproveitamento e desenvolvimento das capacidades intelectuais e comportamentais de cada criança (Marques, 1991). A quarta e quinta ações desenvolvidas transparecem os pressupostos anteriores, promovendo a ligação escola-família, defendida por Reggio Emilia.

Primeiramente, abordamos “O ofício dos graúdos” onde cada família foi convidada a deslocar-se ao JI, desenvolvendo várias atividades que envolvessem a arte de fazer, como: aprender inglês, cerâmica, fazer pulseiras e bolos e jogar futebol. Ao longo das diferentes ações desenvolvidas e planificadas juntamente com as famílias, foram desenvolvidas várias competências pessoais e sociais. A mestranda destaca o dia da cerâmica, onde uma mãe, desenvolveu uma atividade de olaria. Esta ação desenvolveu a motricidade fina, a relação com o corpo, a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a criatividade. A ação iniciou-se com a manipulação livre do barro, onde as crianças tiveram a oportunidade de brincar livremente com o mesmo, descobrindo as suas potencialidades. De seguida, observou-se vários objetos construídos com barro e, de imediato, as crianças colocaram as mãos à obra e criaram as suas peças. Por fim, as crianças mais velhas observaram que alguns dos objetos mostrados pela mãe, tinham letras e pediram para escrever o seu nome na peça criada. A postura da mestranda, neste momento foi de respeito pela criança, auxiliando a sua escrita através de carimbos. Assim, a estratégia adotada foi a escrita do nome num papel, e de seguida a criança organizou os carimbos consoante o nome escrito, de modo a carimbar a sua peça. No final do processo de conceção e secagem das peças (figura 19), demos a possibilidade de as crianças pintarem as suas peças ou deixarem-nas com a cor do barro, no entanto todas quiseram pintar.



*Figura 31 - Processo de secagem das peças*

Neste sentido, disponibilizamos tintas de cerâmica, onde primeiramente foi explicado as regras de segurança para trabalharem com estas tintas. Para que a segurança fosse assegurada, o grupo realizou esta atividade em pares, de modo a existir um apoio redobrado e cuidado ao longo de todo o processo. De seguida, foi mencionado a magia de pintar as peças, uma vez que as cores das tintas não eram visíveis a olho nu, logo as crianças só teriam perceção da verdadeira cor depois da peça ir ao forno. Porém, a

estratégia adotada pela díade, foi de descrever a cor, para que as crianças tivessem uma vaga noção da cor escolhida. Neste momento, foi possível desenvolver a resiliência, uma vez que no momento as crianças não dominavam em absoluto a cor da peça, logo criou incerteza. A mestranda, adotou a postura de que educar é enfrentar desafios e encontrar soluções para o novo, logo aprender e gerir a incerteza como parte da vida, é um processo natural, desenvolvendo a resiliência e a não ter medo do erro. Para além disso, foi também possível promover a magia do potencial criativo de criar uma peça de cerâmica, sem medo de falhar ou seguir intuições. Destacando o seguinte diálogo: CO: “mas se não sei a cor, como é que sei que vai ficar bonito Catarina?” C.: “o que é ficar bonito para ti?” CO: “hm... ficar bonito.... ficar bonito, é eu gostar” C.: “então ouve com atenção a descrição das tintas e a que gostares mais (interrupção da CO) CO: “vai ser bonito”. Através deste diálogo, percebemos que uma das crianças demonstrou o medo de errar, uma vez que entrava num mundo desconhecido. A mestranda adotou uma postura de alimentar a curiosidade e a sua capacidade de questionar, promovendo a intuição da criança, através da escuta de uma descrição, tornando assim o mundo desconhecido, mais conhecido. Neste momento, também foi possível observar competências adquiridas em atividades anteriores, na mistura de cores, destacando o seguinte comentário: LA: “posso pintar por fora de vermelho e por dentro de amarelo, depois estas partes que se misturam, vai ficar laranja”, verificamos que a criança conseguiu recordar conceitos já abordados, desenvolvendo a criatividade no cuidado estético da sua peça. No final deste processo, as peças foram para o forno e do dia da entrega, sendo de referir os seguintes comentários CF: “uau, a minha peça ficou com um vermelho vivo e as pintinhas brancas parecem nuvens”, FL: “eu fui o único que escolheu o azul, a minha cesta ficou muito bonita, parece o céu no verão”, MV: “estava com medo da cor transparente e ficou com brilho, parece *glitter*, ficou mágico como os unicórnios”, LA: “afinal estas tintas não dão para misturar como as tintas dos desenhos, mas assim com lágrimas amarelas e vermelhas, fica a parecer a chuva, gosto muito e o brilhante também” (figura 20).



Figura 32 - Pintura das peças e resultado

Através destes comentários, verificamos a “magia” de todo o processo, onde as crianças entenderam que para criar uma peça de cerâmica, é necessário existir tempo, realizando as ações com calma e cuidado e que arriscar não é um erro e faz parte da vida. Construir uma peça de cerâmica constituiu-se como mais um momento significativo do projeto, tanto para a criança a nível de

aprendizagem, como para a mestranda no seu processo de desenvolvimento enquanto futura docente, uma vez que a promoção do ato de sujar as mãos obteve um destaque particular. Esta ação adquiriu um caráter prático, capaz de envolver todas as crianças, despoletando o interesse e o gosto pela tarefa que se desenvolveu de forma prazerosa e plena de intencionalidade educativa, porque foram proporcionados momentos de enriquecimento do léxico e ao nível da motricidade fina, encorajando as crianças a confrontar a novidade e a desenvolverem questões de autonomia e confiança, enquanto tomam consciência de si como aprendentes e do seu papel ativo no processo de aprendizagem. Para além disso, associou-se o prazer, o jogo e a criatividade, numa simbiose de renovar os processos pedagógicos, dando lugar à valorização do lúdico, da descoberta e da liberdade, promovendo o prazer de aprender com intencionalidade (Pires do Vale et al., 2019).

A ação relacionada com o “Dia da Família”, teve como primeira intencionalidade explorar o conceito de família, com as crianças, envolvendo-as na reflexão com as suas experiências pessoais. No decorrer desta ação, foi explorado o livro “Uma grande família” de Elisenda Roca e Rocio Bonilla (2020). Esta foi a estratégia adotada para desenvolver um assunto tão importante e por vezes difícil, uma vez que quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a leitura que faz sobre o mundo. Através da audição de histórias, criam-se condições para que quem ouve, amplie o mundo simbólico, desenvolvendo a consciência das suas emoções, vivenciando a história como fazendo para dela (Jolibert, 2003). Este momento foi de extrema riqueza, uma vez que através da narração da história conseguimos contrapor as expectativas e os interesses do grupo com as suas vivências e, ainda, no momento de análise da história, foi possível observar que a mesma permitiu desenvolver o espírito crítico. Durante a análise da história, o grupo chegou à conclusão de que a família pode ser composta por vários elementos, que nem todas as famílias são iguais e que o verdadeiro significado de família é o amor e a segurança. Posterior, o grupo representou a sua família através do desenho, uma vez que o desenho é uma “função semiótica que se inscreve entre o jogo simbólico e a imagem mental, visto que representa (...) o real” (Mantovani de Assis, 2010, p.6). Neste sentido, a mestranda adotou os desenhos como elementos cruciais no processo educativo, uma vez que os mesmos surgem como as primeiras formas de expressão de sentimentos, desejos e da realidade das crianças. Importa mencionar, que tal só é possível, se o educador não limitar a criança, este não deve impor à criança o que desenhar nem como fazer, deve sim permitir que o espaço e os materiais sejam adequados para que a criança se possa expressar livremente, conforme os seus desejos (Laverlberg, 2013). No bloco da tarde, a Escola promoveu um almoço partilhado entre as famílias, onde mais uma vez, foi possível observar a extrema importância da relação Escola-Família, tornando-se numa dupla de partilhas e de aprendizagens. Tal como referido ao longo do presente relatório, “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, citado por Sarmento et al., 2017, p.40). Neste sentido, quanto maior é o leque de brincadeiras a que a criança tem

acesso, mais serão as experiências favoráveis ao seu desenvolvimento. Em concordância com o mencionado, o PAA e os interesses que assentam no projeto, a díade promoveu uma tarde de jogos tradicionais com as famílias. Importa mencionar que foi preocupação da díade assegurar que todas as crianças tinham um elemento familiar nesta atividade, de modo a tornar o ambiente seguro e de confiança para todas as crianças sem exceção. Ao longo da PES, a díade adotou a importância da simbiose entre a Escola-Família, promovendo vários momentos, tornando estes contextos eternos aliados e parceiros imprescindíveis, construindo uma equipa, onde o principal objetivo é o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças (Teixeira, 2006). Esta atividade assentou na exploração de seis circuitos: jogo dos sacos, quatro em linha, jogo da malha, *bowling*, saltar à corda e impressão de família. Para a realização desta atividade, o grupo de crianças, juntamente com a sua família, distribuiu-se aleatoriamente pelos diferentes circuitos que se encontravam dispersos no espaço exterior, permitindo a participação ativa de todos e o maior aproveitamento do espaço. Este momento despoletou nas crianças o sentido de organização, autoconfiança e autonomia, respeito pelos outros e valorização de regras para o bom funcionamento em comunidade. Para além disso, desenvolveu as dimensões motora e cognitiva, através da manipulação de objetos e materiais, da necessidade de movimentação e equilíbrio e da transversalidade de saberes e áreas que compuseram cada uma das etapas de modo individual e no seu todo. No último circuito “impressão de família”, desenvolveu-se a segurança que o JI deve promover no

quotidiano das crianças, onde se demonstrou que o JI não é nada sem o envolvimento das famílias. Assim, nesta estação desenvolveu-se um momento artístico, onde as crianças juntamente com as respetivas famílias, realizaram uma impressão das mãos. Este momento demonstrou a importância do envolvimento dos dois contextos, no desenvolvimento das crianças. Para além disso, os jogos tradicionais apresentam-se como “momentos insubstituíveis de convívio, coesão social e inserção do indivíduo na comunidade, permitindo a identificação do jovem e do adulto com a cultural local” (Dias, 2010, p.14). Logo, a prática destas ações permite que as crianças conheçam os jogos tradicionais do passado, transportando-os para o presente, desenvolvendo-se a nível motor, cognitivo e social, onde se intersejam as diversas áreas de conteúdo.



Figura 33 – Registo das diversas estações

A próxima ação desenvolvida intitula-se “Van Goghjorianos”, surgiu depois da audição do Orelhudo, onde o excerto ouvido fez referência a uma peça de teatro e através de um diálogo foi abordado

a ida ao teatro, exposições e museus, surgindo o seguinte comentário FL.: “gostava muito de ir ao museu. Podemos ir a um museu?”, de imediato o grupo disse que também gostava. Ao longo dos dias, a díade fez uma vasta pesquisa sobre os programas educativos dos museus do distrito do Porto, uma vez que o principal objetivo era proporcionar uma visita imersiva e interativa. Ao longo da semana, uma das crianças trouxe um girassol para a sala, do qual surgiu o seguinte comentário CO.: “eu vi um quadro no telemóvel da minha mãe com girassóis, ela disse-me que era de um pintor muito conhecido”, de imediato surgiu interesse por parte do grupo em saber mais sobre o quadro de *Vicent Van Gogh*, neste sentido a visita de estudo desenvolvida foi à Exposição “*Living Van Gogh*” na Alfândega do Porto. A exposição é dividida em três momentos diferentes, primeiramente observamos retratos de *Van Gogh* e informações sobre a sua biografia. De seguida, entramos num mundo imersivo durante 30 minutos, onde observámos uma composição animada do realizador *Siccardi* das diversas obras de *Van Gogh*. Neste momento, foi possível as crianças mergulharem num ambiente conduzido por música de *Édith Piaf*, um jogo de cores e uma diversidade criativa. O espaço permitiu-lhes correr, explorar, dançar e sentir as diversas obras projetadas. Num primeiro momento, o grupo percorreu a sala em conjunto a observar lentamente as pinturas tridimensionais projetadas a 360° (figura 22).



Figura 34 - Sala com pinturas tridimensionais

Posteriormente, foi dada a liberdade das crianças sentirem à sua maneira as pinturas projetadas, destacando os seguintes comentários: CO.: “sinto que estou num campo de flores e posso dançar e dançar que as flores vão voar por cima de mim”, EF.: “olha os girassóis, são tão bonitos”, AV.: “uma cama, uma janela, um quadro, uma tela, isto deve ser o quarto do pintor”. Através destes comentários, refletimos que cada criança viveu este momento de forma diferente, fazendo conjeturas do que foi desenvolvido anteriormente e dos seus conhecimentos prévios. Outro momento de destaque nesta primeira parte da visita, foi a segurança que as crianças sentiram em dançarem livremente ao som da música, muitas percorriam o espaço conforme a movimentação das pinturas projetadas, refletindo o movimento no corpo, CO.: “estou a adorar dançar no museu”, LA.: “parece que estou num filme, isto é real?”, através destes comentários, percebemos que as crianças usufruíram ao máximo da sua liberdade e criatividade para

viverem o mundo encantado. Através da dança, as crianças exprimiram a forma como se estavam a sentir, criaram formas de movimento, respondendo ao estímulo da música e das imagens observadas, o que favoreceu o desenvolvimento motor, emocional e pessoal (Lopes da Silva et al., 2016). Após a visualização desta viagem, analisámos a segunda parte da visita, intitulada “Sinfonia dos Girassóis”, observamos uma representação tridimensional do poema “Última carta de *Van Gogh* a *Théo*” de *Al Berto*. Este momento, representa um sonho de *Van Gogh*, onde surge como maestro de uma orquestra, conduzindo cada instrumento que se representaram através dos girassóis. Neste momento, foi possível observar o desenvolvimento de várias competências pessoais e sociais, destacando o respeito e o saber escutar, onde as crianças desenvolveram a perceção e a imaginação, possibilitando-as à apreensão da realidade do meio envolvente, promovendo a capacidade crítica, sendo esta assumida como uma estratégia para desenvolver as emoções. No final da visualização da representação, promovemos um diálogo onde as crianças mencionaram que ao longo da música e da forma como o autor se apresentava, perceberam que no início estava triste e no final estava feliz, porque tinha ligado e tocado todos os girassóis. No final, foi tempo de brincarmos ao faz de conta, vestindo a pele do artista *Van Gogh*. Entramos numa sala, onde as crianças tiveram à disposição vestimentas que as tornassem no artista (figura 23), materiais de pintura para deixarem a sua marca num quadro e ainda foi possível através de uma câmara escura, gravar uma mensagem como se fossemos o *Van Gogh*. Ressalvando os seguintes comentários: BF: “como é que eu sou eu e aqui (aponta para o ecrã) sou o *Van Gogh*?.... ele fala o mesmo que eu, que fixe”, CF: “este museu fez-me viajar”, LC: “olha para mim, sou o *Van Gogh*. Através destes comentários, refletimos que a magia e a descoberta estiveram presentes do início ao fim da visita, estimulando os sentidos, promovendo várias competências pessoais e sociais. Durante esta visita, foi principal objetivo valorizar o lúdico, o jogo e o bem-estar, promovendo a educação associada ao prazer, ao jogo e à criatividade. Emoção e diversão “não podem estar em oposição a aprender e a conhecer” (Pires do Vale, 2019, p. 17). Estas saídas do JI com vista à comunicação e presença na comunidade, são fulcrais na aprendizagem da criança, uma vez que permitem “um enriquecimento em termos curriculares, em termos de construção de competências sociais, em termos de conhecimentos, em termos de partilha do sentimento de que pertencemos a um mundo em que não se confina ao espaço geográfico em que vivemos” (Sarmiento, 2011, p.46).



Figura 35 - Vestindo a pele do artista

No que diz respeito à última fase do projeto, de acordo com a MTP, a fase de divulgação e avaliação do projeto, foi questionado ao grupo o que gostavam de fazer, ao qual surgiu duas respostas distintas FL.: “podemos fazer um museu como o do *Van Goghe* LA.: “eu gostava de fazer um espetáculo, cantar e dançar como fizemos”, depois de uma conversa, o grupo decidiu fazer as duas. No entanto, à medida que preparávamos a divulgação, sentimos que nem todas as crianças estavam felizes com a parte do espetáculo, questionou-se novamente o grupo sobre o que poderíamos fazer para que todos se sentissem bem, surgindo o seguinte comentário LA.: “podíamos gravar o espetáculo e mostrávamos no museu, como o Lucas Neto”, depois de uma conversa, optou-se por expor os trabalhos realizados pelas crianças do grupo e por gravar um vídeo com a música e as danças criadas pelas crianças. A exposição foi dividida em dois momentos, o primeiro momento concerne à exposição das produções artísticas realizadas pelo grupo, onde foi objetivo de a díade proporcionar à comunidade escolar algumas das atividades desenvolvidas com o grupo, como por exemplo: o tapete para a casinha, as camisolas artísticas e a sala de Mondrian. Nestas três estações, a comunidade escolar teve a oportunidade de vivenciar as experiências que as crianças viveram ao longo da PES, ajudando a concluir o tapete que foi feito para a área da casinha; fizeram camisolas artísticas através da técnica *Tie Dye*, por fim, tiveram oportunidade de observar as produções artísticas realizadas na “Viagem sensorial de Mondrian”, entrando numa sala imersiva, deixando a sua marca através da luz negra. Num segundo momento, os pais visualizaram o espetáculo gravado que as crianças quiseram fazer. Importa mencionar que durante a divulgação, foram expostas e disponibilizadas as produções artísticas e momentos vividos com e pelas crianças, durante o período de descoberta e aprendizagem. Importa referir o cuidado de selecionar, de forma equitativa, fotografias e vídeos de todas as crianças, prevalecendo a inclusão e a valorização das ações das crianças. No que concerne às aprendizagens adquiridas, é possível afirmar que estes momentos possibilitaram o desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social, favoreceu a aquisição de competências linguísticas ao nível da

expansão do léxico e promoveu as interações e relações com os outros, com base em valores e regras necessárias à favorável convivência social.

Relativamente à avaliação, última fase da MTP, apesar de terem sido criados momentos de diálogo para avaliação do projeto todas as semanas, levando a cabo uma avaliação contínua, foi proporcionado um momento de diálogo e de partilha de pensamentos em conjunto com as crianças para que se procedesse à avaliação final do mesmo. Neste momento, foram apresentadas as perspetivas das crianças relativamente às práticas desenvolvidas, dando resposta à questão “O que já aprendemos?”, tendo estas respostas sido registadas. A participação das crianças revelou-se ativa e constante, tornando possível identificar a aquisição e apropriação de novas descobertas e aprendizagens, assim como o sentimento de satisfação e concretização que este despoletou nas crianças que organizaram, planificaram e concretizaram este conjunto de descobertas.

Ao longo deste período, foi possível identificar que as relações são parte integrante e fundamental da ação educativa, sendo a partir destas que se estabelecem interações, se potenciam emoções e se desenvolvem ações. Assim, no decorrer da PES, foi necessário perspetivar todas as crianças como um ser único, oferecendo-lhes a atenção e o carinho necessários ao seu desenvolvimento e à sua envolvimento naquele que é um processo constante. Tal, possibilitou a construção de uma relação afetiva e de respeito, impulsionadora do crescimento emocional e do desenvolvimento transversal de cada criança com abertura ao erro e à tentativa constante.

Corroborando com o mencionado, no que diz respeito à EPE, é essencial que todas as ações sejam desenvolvidas para e com as crianças, articulando as diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, processando o desenvolvimento da criança como um todo e tendo em vista um desenvolvimento holístico, pleno e integrado da sua aprendizagem, em que é essencial que “as dimensões sociais, culturais, físicas e emocionais se [interliguem] e [atuem] em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). A realização da prática educativa significativa, exige a observação constante, criteriosa e crítica, capaz de desenvolver uma prática contextualizada e articulada, alicerçada na diferenciação pedagógica para o fomento e desenvolvimento de competências e aprendizagens, que tal como ocorreu durante a PES, se baseou nos interesses evidenciados e nas necessidades coletivas do grupo e individuais de cada criança. Destacar ainda o papel da criança neste processo, em que desenrola um papel ativo na construção do seu currículo ao se incorporar nas planificações das suas aprendizagens e ao se envolver na gestão da sua rotina e em todo o meio envolvente da EPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, em concordância com o que foi abordado ao longo deste subcapítulo, importa salientar a contribuição das ações desenvolvidas para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da mestrandia. Este desenvolvimento promoveu-se todos os dias e a cada atividade; a cada momento de partilha e de aprendizagem; a cada interação e ação, permitindo a adoção de uma atitude reflexiva e de uma prática consciente e fundamenta, alicerçada na paixão pela área e pela vontade de

proceder a práticas futuras ricas em conhecimento e capazes de relacionar o saber com o saber fazer (Alarcão, 1996).

O trabalho colaborativo, entre a educadora cooperante, a supervisora institucional e o par pedagógico, foram o veículo de todas estas vivências e do desenvolvimento profissional, pois ninguém educa sozinho num contexto educativo. Tal como refere Marta (2015, p. 135) “a construção social, cooperativa e sociocomunitária não se desenvolve por decretos ou por imposições exteriores”. Importa ainda reforçar a importância de observar, planificar e refletir sobre as ações desenvolvidas com o grupo, ao longo de todo o processo, uma vez que permitiram desenvolver competências e estratégias essenciais para a ação docente e que cada momento vivenciado ao longo da PES revelou-se como uma etapa preponderante no processo de formação da mestranda, sendo que este um processo em constante desenvolvimento, uma vez que é composto por um “conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p.145), daí a importância da aprendizagem ao longo da vida.

## METARREFLEXÃO

Após o término desta etapa formativa, proporcionadora de momentos de aprendizagem e desenvolvimento, com objetivo ao desenvolvimento do perfil duplo docente, torna-se fulcral proceder a uma análise e reflexão relativa ao percurso desenvolvido ao longo da PES. O processo de formação inicial que preparou a mestranda para a docência, tanto na EPE como no 1.º CEB, passou por diversas fases. Foi um percurso intensivo, mas prazeroso, que teve a duração de seis anos, desde a frequência do TeSP (Curso Técnico Superior Profissional) em Acompanhamento de Crianças e Jovens, à frequência da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, é essencial realizar um momento de retrospeção, verificando se as expectativas foram cumpridas e os desafios e as dificuldades foram ultrapassados com sucesso. Ao longo deste processo era pretendido: i) mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa; ii) saber pensar e agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões nos diferentes contextos; iv) planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; v) co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e vi) problematizar as exigências da prática profissional (Ribeiro, 2022).

Para que tais objetivos fossem desenvolvidos pela mestranda, foi preponderante o desenvolvimento do trabalho colaborativo com o par pedagógico, os docentes cooperantes, as crianças, as famílias, os assistentes operacionais e toda a equipa de supervisão. Este envolvimento exigiu uma maior dedicação, empenho e rigor, a fim de construir aprendizagens pessoais e profissionais, proporcionando o desenvolvimento da identidade da mestranda como futura docente de perfil duplo.

Esta identidade encontra-se em constante desenvolvimento, uma vez que é fundamental que os docentes estejam preparados para o clima de incerteza e complexidade que os rodeia. Assim, ao longo deste processo surgiu a necessidade da mestranda adotar uma postura crítica e indagadora, assente nos processos de observação e reflexão sistemáticas, possibilitando o desenvolvimento de uma prática significativa, capaz de responder aos problemas reais com que foi confrontada.

A inserção e o envolvimento em ambos os contextos educativos, colocou a mestranda em confronto com diversas dificuldades e exigências, nomeadamente com a capacidade de observar cada criança, dando a resposta adequada à mesma, indo ao encontro da sua individualidade. Nem sempre foi fácil dar resposta a todas as crianças, no entanto através de uma observação cuidada, e do registo no diário de formação, as reflexões foram mais facilitadas, permitindo uma maior adequação das práticas às individualidades das crianças. Outra dificuldade sentida, prendeu-se com a complexidade em

corresponder a todas as expectativas traçadas individualmente e com o par pedagógico, indo ao encontro dos documentos orientadores, dando resposta aos objetivos e metas neles propostos.

Ser educadora e professora exige diversas e distintas competências, permitindo uma simbiose entre o conhecimento científico, pedagógico, didático e cultural, tendo como objetivo chegar a todas as crianças, a todo o grupo e/ou turma, numa perspectiva inclusiva, equitativa e humanista. Tal não teria sido possível, se a mestranda não tivesse envolvido as famílias ao longo do processo educativo dos distintos contextos, uma vez que “em conjunto, pais e educadores[/professores] recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades” (Post & Hohmann, 2011, p.329). Através da observação sistemática, da posição indagadora e colaborativa com a família, par pedagógico, equipa de supervisão e orientação e crianças que a mestranda adotou, não teria sido possível desenvolver ações recorrentes de visão inclusiva e equitativa. Para além disso, a mestranda adotou uma postura constante de investigação, construindo uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões nos diferentes contextos. Na união de todos os pressupostos apresentados, a mestranda conseguiu adequar a sua ação educativa ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores do processo. E ainda, conseguiu co construir saberes profissionais através de projetos investigativos e pedagógicos, problematizando as exigências que a prática profissional exige.

Foi de extrema importância a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas nos dois contextos, percebendo as suas diferenças e semelhanças, enquanto a mestranda reconheceu as potencialidades para a transição educativa entre ambos os contextos educativos. Ao longo da PES, foi possível dar asas à criatividade, proporcionando momentos dinâmicos e diferentes às crianças, colocando-as em contacto com realidades distintas e mobilizando distintos recursos para que estas percebessem as suas potencialidades e desenvolvessem a sua utilização. Ademais, um dos muitos aspetos gratificantes no decorrer desta viagem foi o facto de conseguir interligar os interesses e motivações do par pedagógico com o próprio interesse e curiosidade dos grupos de crianças. Neste sentido, as artes desempenharam um papel preponderante em toda a PES, nomeadamente a música e a dança, visto que, desde um momento inicial foram foco de interesse e curiosidade de ambos os grupos.

A PES assumiu-se como “uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (Kulcsar, 1991, p.63), e também como o resultado de uma maior compreensão e valorização da criança e da importância da educação no seu desenvolvimento, onde o docente assumiu um papel essencial. Importa mencionar, que todas as práticas foram desenvolvidas tendo como base a diferenciação pedagógica, de modo a dar resposta a todas as singularidades de cada criança e do grupo. Esta foi fulcral para a promoção de aprendizagens significativas nas crianças, valorizando a diversidade e o recurso a diferentes estratégias pedagógicas, que permitiram ultrapassar dificuldades, respondendo às necessidades e aos interesses

específicos de cada criança, respeitando-a (Lopes da Silva, 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). A mestranda valorizou o papel da criança ao longo do seu processo educativo, atribuindo-lhe um papel ativo, onde a sua voz foi escutada e valorizada, enquanto exprimia as suas ideias e partilhava as suas opiniões, uma vez que a mestranda foi capaz “de pensar e ser capaz de aprender” (Almeida, 2002, p.156). Neste sentido, o desenvolvimento da MTP foi imprescindível em ambas as valências educativas, pois permitiu a exploração de tópicos de interesses, partindo da curiosidade e das propostas das crianças, tornando-as protagonistas e agentes ativos envolvidos na construção do seu conhecimento.

É primordial mencionar a valorização do brincar. Pois, foi a partir deste momento intrínseco na vida das crianças, que as mesmas adquiriram instrumentos fundamentais para a resolução de problemas, tomada de decisões, permitindo o desenvolvimento de uma capacidade percetiva em relação ao espaço físico e em relação aos outros. Para além disso, o brincar foi preponderante na ação, uma vez que foi através deste que a mestranda conseguiu criar relações de afetividade, de segurança e de bem-estar com as crianças, em ambos os contextos.

Para aprender, é necessário valorizar os momentos de reflexão ocorridos antes, durante e após a ação, em momentos de partilha e diálogo, que desempenharam um papel essencial no aperfeiçoamento e transformação da ação educativa praticada pela mestranda, na procura da sua melhoria (Oliveira & Serrazina, 2002; Ribeiro & Moreira, 2007). O desenvolvimento de um perfil de docente investigador, desempenhou um papel fundamental, pois proporcionou um conhecimento mais aprofundado dos contextos educativos através das ações características da I-A: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, sustentado uma prática educativa cada vez mais completa e significativa. O percurso da formação da mestranda não termina com a formação inicial, pois é um processo contínuo, baseado na busca incessante de novas práticas e novas descobertas em prol de uma melhoria e melhor adequação das práticas educativas desenvolvidas.

Também a realização deste documento possibilitou a análise de toda a prática desenvolvida, através da necessidade de refletir, e a aquisição de conhecimentos pessoais e profissionais, tendo por base uma sustentação teórica, essencial para uma prática docente de perfil duplo. A mestranda foi capaz de olhar para a educação de forma abrangente, com foco no desenvolvimento e crescimento das crianças, independentemente das suas especificidades.

Esta viagem ainda agora começou, a bagagem já vai um pouco mais recheada, mas longe de estar carregada. Existem muitas aprendizagens a adquirir, muitas a conquistar para a ação educativa, mas as bases estão criadas e sólidas. Agora, importa seguir viagem neste mundo da Educação, porque o céu é o limite.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abecedário da Educação (2020). Diferenciação Pedagógica: Estratégias de Ensino e Aprendizagem. (Art 8.º, Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho). <https://www.abecedariodaeducacao.pt/2020/02/04/diferenciacao-pedagogica-estrategias-de-ensino-e-aprendizagem/>
- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares*. Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. *As bases da educação* (pp.2821- 291).
- Afonso, G., B., Martins, C., C., Katerberg, L., P., Becker, T., M., Dos Santos, V., C., & Afonso, Y., B. (2020). Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação. *Revista Intersaberes*, 15(34), 52-71. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i34.1800>
- Aguiar, D. A. (2006). *O Ensino da Matemática Através de Jogos nas Séries Iniciais*. <http://www.zemoleza.com.br/carreiras/31709-o-%20ensino-da-matematica-atraves-de-%20jogos-nas-series-iniciais>
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Cunha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (39), 55-71.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de diferenciação pedagógica*. ASA
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Fonte da palavra.

- Almeida, L. S. (2002). *Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. Psicologia escolar e educacional*, 6(2), 155–165.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR"*. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso\\_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf)
- Alvarenga Souza, P., La Torre, O., & Peixoto, G. (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didática a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Research, Society and Development*, 9, 10 (setembro), pp. 1-26. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8804>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 75–86.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. Em *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp 89–122). Porto Editora.
- Araújo, M. (2007). *Crianças Ocupadas*. Prime Books.
- Associação Bandeira Azul da Europa. (2009). *ECO ESCOLAS*. <https://ecoescolas.abae.pt/>
- Bacich, L., Tanzi, N. A., & Trevisani, F. (2015). Ensino Híbrido. *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* (pp.27–41). Porto Alegre. <https://books.google.com.br/books?id=H5hBCgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PT31#v=onepage&q&f=false>
- Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos*. Texto Editora.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3(4), 23–36.
- Bonato, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Seminário de pesquisa em educação da região sul*, 9, 1–12.

- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: Serviço de Educação*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). Assessing Digital Competence in Secondary Education. *Informing Science Press*, 153-172.
- Cardinet, J. (1990). *Évaluation scolaire et pratique*. Boeck Université.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil – linguagem plástica*. Editorial Presença.
- Cardoso, O., P., P., A. (2014). *Inovas com a Investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Carvalho, R. S. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, 16(41), 124-141.
- Castellarnau, A., & Castro, M. (2020). Maria Montessori a resolução do ensino. *National Geographic Grandes Mulheres*.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras. ISO 690
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (2ª ed.)*. Edições Almedina.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 335-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213-230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dean, S. (2008). *Using Non-Traditional Activities to Enhance Meathematical Connections*. University of Nebraska-Lincoln.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Dewey, J. (2010). *Coleção Educadores: John Dewey*.
- Dias, G. (2010). Jogos tradicionais portugueses-retrospectiva e tendências futuras. *Exedra: Revista Científica*, (3), 51-58.
- Diogo, F. & Matos Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo. Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Ennis, R., H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Em *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 9-26).

- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. UNESCO. [https://www.researchgate.net/publication/252093921\\_Outcomes\\_of\\_Good\\_Practice\\_in\\_Transition\\_Process\\_for\\_Children\\_Entering\\_Primary\\_School](https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School)
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, n.º 185, 84–85. <http://hdl.handle.net/10451/5580>
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico de avaliação formativa e de avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, pp.139–164. <http://hdl.handle.net/10451/40370>
- Ferreira, J. (2016). *Delinquência juvenil na perspetiva dos professores e das crianças e jovens*. [Tese de Mestrado]. Instituto Politécnico de Viseu.
- Filatro, A., & Cavalcani, C., C. (2018). *Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico no Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2017). *O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural*.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81– 106). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2020). Prefácio. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 9–24). Porto Editora.

- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância (2ªed.)*. Porto Editora.
- Forneio, L. (2001). La Organización de los Espacios en la Educación Infantil. *La Educación Infantil*, 8, pp. 235–284.
- Foulquié, P. (1967). *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Tradução de César Armando Gómez.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia*.
- Galiazzi, M. D. C., Rocha, J. M. D. B., Schmitz, L. C., Souza, M. L. D., Giesta, S., & Gonçalves, F. P. (2001). Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 7(2), 249–263.
- Gilles, B. (1997). *Brinquedo e cultura*.
- Godoi, E. G. (2005). Educação infantil: avaliação escolar antecipada?. *Revista do GEDEI*, 7, 70–82.
- Graça, G., V., Quadro-Flores, M., P., Raposo-Vivas, M., & Ramos, A., M. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa*, 20, 1 (maio), 27–37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Guedeney, A & Guedney, N. (2002). *Vinculação. Conceitos e aplicações*. Paris.
- Hernandez, F. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Artes Médicas.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., G., B., & Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, (88), p.41–46. [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI\\_88\\_F&C.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf)
- Jolibert, J. (2003). *Formar Crianças Leitoras*. Edição Asa.

- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Autêntica: Belo Horizonte.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kemmis, S. (2023). Education for Living Well in a World Worth Living in. Em *Living Well in a World Worth Living in for All* (pp. 13-25). [https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_2)
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. ISBN: 978-972-8980-08-6.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, pp. 37-63. Artmed.
- Kulcsar, R. (1991). O estágio supervisionado como atividade integradora. Em *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP.
- Landsheere, G. D. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. Em *A educação do futuro. O futuro da educação*. Edições Asa
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lavelberg, R. (2013). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33 (3), 198-204.

- Levy, P. (1999). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Loyola.
- Lima, M. (2012). A Articulação Curricular no Ensino Básico no âmbito da disciplina de Inglês. [Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13392/1/Tese.pdf>
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (4ªEd.), pp. 109–140. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (1996). *Prática educativa e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lowenfeld, V., & Brittain, W, L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou.
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos – Brincar através dos tempos*. Teorema.
- Mantovani de Assis, O., Z. (2013). Função semiótica ou simbólica. *Proepre fundamentos teóricos da educação infantil*, 8ª edição.
- Marques, R. (1991). *A direção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y*, 13 (pp- 43–46). <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa De Educação*, 25(1), 29–52.

- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança*, pp. 5476-5489. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martínez-Agut, M. P., & Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia Y Los 100 Lenguajes Del Niño: Experiencia En La Formación De Educadores Infantiles. *Actas Del XVIII Coloquio de Historia de La Educaciona: Arte, Literatura y Educación*, 2(3), 139-151. ISBN 978-84-943286-6-4.
- Martins, E., C. (2003). As implicações curriculares da educação para a cidadania. *Educare Educere: Revista da Escola Superior de Educação*, 68-91.
- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* ESF.
- Mello, T., & Rubio, J. A. S. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Montessori, M. (1972). *A criança*. Portugalia Editora.
- Montessori, M. (2022). *Educação para um mundo novo*. Alma dos livros.
- Mooney, C. (2000). *Theories of Childhood* Redleaf Press.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Educação e Cidadania: aproximações jovens*, II, 15-33. [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)
- Moreira, M. A. L. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês. Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.

- Moser, T. (2007). *The Experience of Norway. Woodhead childhood and primary education: transitions in the lives of young children*. Milton Keynes: The Open University.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório). *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
- Mota, P., & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1.º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, 439-449.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Novo, R. M. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto – Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Oers, B. V. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Revista Noesis*, (77), 15-16.
- Oliveira, A., C., A. (2014). A contribuição do Design Thinking na Educação. *E-TECH Especial Educação*, 4 (dezembro), 105-121. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v0i0.454>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/5962413.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. *Modelos curriculares para 93 a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). Prefácio. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.), pp. 123-142. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Aberto*, 30 (100), <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3391>
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, 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/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Madrid: Editorial escuela española, S.A.
- Pagarete, M., J. (2008). A construção do conhecimento matemático pelas crianças nas primeiras idades. *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 58-75). Chamusca: Edições Cosmos.
- Papalaia, E., D., Olds, W., S. & Feldman, D., R. (2001). *O Mundo da Criança*. Editora McGraw-Hill.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto Editora.
- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas.
- Pires do Vale, P., Brighenti, B., S., Pólvora, N., Fernandes, A., M., & Albergaria, E., M. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Ministério da Educação.
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadro-Flores, P., & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Observatório Journal*, 8, 77-96. <https://doi.org/10.15847/obsOBS312009134>

- Quadro-Flores, P., & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). <http://hdl.handle.net/10400.22/12494>
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. *III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91- 98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às práticas*, 1 (3). 21-43. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002). A escola pode esperar. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (6), 70-75.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreialogos*, (1), 35-46.
- Ribeiro, D. (2022). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. Em *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*: livro de atas, pp. 286-295.
- Ribeiro, M. & Martins, F. (2010). Sondagens versus censos. Uma primeira discussão do conhecimento matemático para ensinar organização e tratamento de dados. *Exedra*, 3, pp. 33-50.

- Rocha, C., D. (2015). *A praxis como foco da pedagogia construtivista: Planificar, agir e avaliar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Franssinetti].
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas* (pp.198-291). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial presença.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem significativa eixos da investigação curricular dos nossos dias. *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios da Escola e dos Professores*, novembro, 15–24.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Saint-Exupéry, A. (1987). *O Príncipezinho*. Caravela.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação é educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/1015>
- Sarmiento, M., J. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. Em *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13–46). Champagnat.
- Sarmiento, M., J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infancias*, 1, 39–60. <https://doi.org/10.5209/SOCI.56363>
- Sarmiento, T. (2011). A cidadania e a democracia nas escolas. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 18, 2–49.

- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-51. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em3\\_5\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em3_5_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Serrazina, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1.ºcilo: Algumas reflexões. *Educação e Matemática*, 55, 39-41.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Slomki, V., G., Procópio de Araújo, A., M., Camargo, A., S., S., & Weffort, E., F., J. (2016). Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior à distância. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, 13, 1 (janeiro/abril), 131-150. <https://www.scielo.br/j/jistm/a/5GM3chmQBwDdKcp3snZYFKc/?format=pdf&lang=pt>
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto de educação pré-escolar* [Tese de Doutoramento].
- Souza, J., A., Cirilo, E., m., Silva, N., D., Ricci, M., F., C., & Rodrigues, M., F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48-50. <https://doi.org/10.21727/rm.v8i2.1169>
- Steinert, M., & Hardoim, E. (2019). Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia. *Ensino em Foco*, 2, 4 (abril), pp. 11-24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>
- Tavares, J. (1992). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Cadernos Cidine.

- Teixeira, L. (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança, na Família e na Escola. Convergência ou Divergência?*. Departamento de Psicologia e Educação da Covilhã.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- UNESCO. (2011). *UNESCO 2010*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191870/PDF/191870eng.pdf.multi>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)
- Vale, I., & Pimentel, T. (2010). Padrões e Conexões matemáticas. *Educação e Matemática*, 110, 33–38.
- Vasconcelos, T. (1997). Re-visitando “uma aprendizagem de Clarice Lispector em diálogo com o percurso de uma profissional de educação”. *Revista Ex aequo*, 7, 199–213. <https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-12/artigo-16-teresa-vasconcelos.pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Faculdade de Medicina do Porto. ISBN 972-9027-12-9. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9133/2/13864.pdf>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.

- Villacañas de Castro, S., L. (2022). El Legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Estreialogos*, 7 (1), 3–20.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiland, S. (1993). Erik Erikson: Ages, Stages, and Stories. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 17(2), 17–22. <http://www.jstor.org/stable/44878414>
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M., A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação. *Revista do Centro de Educação*, 35(3), pp. 479–503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968009>



## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas (2018–2021). *Projeto Educativo: Cidadania Global num mundo de incertezas*.

Agrupamento de Escolas (2019–2020). *Plano Anual de atividades*.

Canavarro, A., P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, J., M., Correia, P., Marques, M., P., & Espadeiro, G., R. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática: 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_2.o\\_ano.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf)

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Declaração de Salamanca, de 7-10 de junho. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.  
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Ministério da Educação. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário*.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Presidência do Conselho de Ministros. *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178/1997, Série II de 1997-08-04. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2018-07-05. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.*

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.*

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico.*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/2\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Matemática: 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico.*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_2a\\_ff\\_18julho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português: 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico.*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf)

Lei constitucional n.º1/82, de 30 de setembro. Diário da República n.º 227/1982, Série I de 1982-09-30. Assembleia da República. *Primeira revisão da Constituição*.

Lei n.º85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º166, Série I. Assembleia da República. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade*.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei n.º49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º166/2005, Série I-A de 2005-08-30. Assembleia da República. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*.

Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa, *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Portaria n.º223A/2018, de 3 de agosto. Diário da República n.º149/2018, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-03. *Regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*.

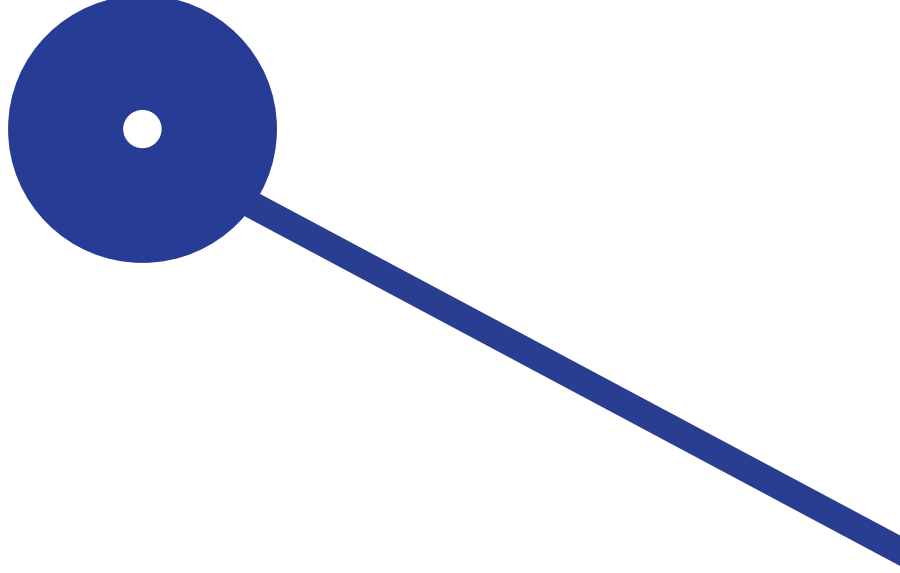
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

**MESTRADO**

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



**Relatório de Estágio**  
Catarina Filipa Freitas Pinto