

**M**

---

**MESTRADO**

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

# **Relatório de Estágio**

Carolina Santos Coutinho

JULHO/2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carolina Santos Coutinho

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Quadros-Flores

Professora Doutora Cândida Mota

Coorientação da Mestre Professora Ana Rita Férias

Porto, julho de 2022

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, à minha irmã, ao Pedro, ao Alex, à Bea, à Di, à Babali, ao Michelin e à minha Madrinha.

À minha díade, que tornou este percurso um bocadinho mais fácil.

Às supervisoras institucionais e docentes orientadoras que me fizeram crescer.

A todos que acompanharam de longe ou de perto o meu percurso.

E principalmente às crianças, pois foi com elas com quem mais aprendi.

## RESUMO

O presente relatório descreve e fundamenta o percurso de formação pedagógica, pessoal e social, bem como a apropriação dos referentes teóricos legais no decorrer do estágio desenvolvido, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do presente relatório são mobilizados saberes práticos, teóricos e legais que contribuíram para a construção da identidade profissional de um docente de perfil duplo. A Metodologia de Investigação-Ação serviu como base para todo o processo investigativo com vista a melhorar a qualidade da ação, emergindo num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão.

As ações pedagógicas presentes no presente relatório visam o desenvolvimento holístico da criança, posicionando-a no epicentro do processo educativo. Sob a perspetiva socio-construtivista, o desenvolvimento de pedagogias ativas e indo ao encontro dos interesses e necessidades evencidas pelas crianças, procurou-se desenvolver uma prática inclusiva em que o educando é o coconstrutor da sua própria aprendizagem.

Assim, ao longo de todo relatório é evidente o crescimento de uma identidade profissional que se desenvolveu nos dois contextos de estágio. Identidade marcada pela postura reflexiva e investigativa e a procura por novos conhecimentos, de modo, a transformar a prática educativa. Tendo a PES permitido o desenvolvimento pessoal e profissional da discente, desvendando o que é realmente ser educador e professor.

**Palavras-chave:** Criança; Prática Educativa; Metodologia Investigação-Ação; Reflexão.

## ABSTRACT

This report describes and bases the path of pedagogical, personal and social training, as well as the appropriation of legal theoretical references during the developed internship, within the scope of the Curriculum Unit of Supervised Educational Practice, inserted in the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

Throughout this report practical, theoretical and legal knowledge are mobilized and contributed to the construction of the professional identity of a teacher with a double profile. The Action-Research Methodology served as a base for the entire investigative process with a view to improving the quality of the action, emerging in a cyclical process of observation, planning action and reflection.

The pedagogical actions present in this report aim at the holistic development of the child, positioning them at the epicenter of the educational process. From a socio-constructivist perspective, the development of active pedagogies and meeting the interests and needs of children, we sought to develop an inclusive practice in which the student is the co-builder of his own learning.

Thus, throughout the report, it is evident the growth of a professional identity that developed in both internship contexts. Identity marked by reflexive and investigative posture and the search for new knowledge, in order to transform the educational practice. Having Supervised Educational Practice allowed the personal and professional development of the student, unveiling what it is really to be an educator and teacher.

**Keywords:** Child; Educational Practice; Action-Research Methodology; Reflexive.

# ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE.....	3
1.2. PERFIL E PRÁTICAS DO DOCENTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	13
1.3. PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	21
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	33
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	40
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	47
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO .....	51
3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	51
3.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	67
METARREFLEXÃO .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS .....	97

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Inteligências múltiplas de Gardner</i> .....	12
<i>Figura 2 – Mapa conceptual criado pela turma</i> .....	53
<i>Figura 3 – Criação da arte aborígene</i> .....	56
<i>Figura 4 – Arte aborígene</i> .....	56
<i>Figura 5 – Recursos utilizados na atividade “O que há mais na Oceânia”</i> .....	57
<i>Figura 6 – Criação das sombras</i> .....	59
<i>Figura 7 – Teatro de sombras</i> .....	61
<i>Figura 8 – O que poderá ter visto o cientista?</i> .....	62
<i>Figura 9 – Representação de Auroras Austrais</i> .....	63
<i>Figura 10 – Criação dos cenários para o vídeo final</i> .....	64
<i>Figura 11 – Árvore de reflexão</i> .....	66
<i>Figura 12 – Criação da coroa com sequência ABAB</i> .....	68
<i>Figura 13 – Jogo dos Padrões criado para a sala</i> .....	69
<i>Figura 14 – Adorno em tapeçaria</i> .....	70
<i>Figura 15 – Carimbagem nas roupas medievais</i> .....	71
<i>Figura 16 – Castelo construído para a sala</i> .....	73
<i>Figura 17 – Durante o projeto senti-me</i> .....	73
<i>Figura 18 – Pinturas do macaco já com rabo</i> .....	76
<i>Figura 19 – Bee-bot a percorrer o “supermercado”</i> .....	78
<i>Figura 20 – Cozinha exterior pintada pelo grupo</i> .....	79
<i>Figura 21 – Árvore genealógica da família presente na história “Tanto, tanto”</i> .....	81

# LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AO – Assistente Operacional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

EE – Encarregados de Educação

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

HS – HighScope

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OE – Orientadora Cooperante

OT – Orientações Tutorial

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) pertencente ao 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino (EPE) do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. De acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, esta formação inicial habilita o docente de perfil duplo nos contextos de EPE e 1º CEB, sendo que este foi desenvolvida ao longo de dois ciclos. Reconhecendo o primeiro ciclo, a licenciatura, como fornecedor de conhecimentos base para a docência e o segundo ciclo, o mestrado, como o reforço e o aprofundamento dos conhecimentos que culmina com a prática supervisionada (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio).

Desta forma, a PES procura desenvolver um perfil de docente com capacidade reflexiva e crítica, assim como mobilizar saberes teóricos e legais para desenvolver práticas sustentadas. Deste modo, ao longo de toda a prática educativa existiu um processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão que permitiu dar resposta a todos os problemas que emergiram nos contextos.

O corrente relatório expressa o percurso desenvolvido pela mestranda ao longo da PES, os seus receios, as suas alegrias, as suas conquistas e o seu crescimento. A sua estrutura encontra-se dividida em três capítulos que por sua vez são divididos em subcapítulos, que culmina na metarreflexão onde são refletidas as experiências e aprendizagens desenvolvidas a longo da PES.

Assim sendo, o primeiro capítulo inicia-se com a apresentação do conceito de escola como organização aprendente, confrontando a educação do passado com a da atualidade e refletindo sobre os desafios e o papel do professor e do educador do século XXI.

O segundo capítulo caracteriza o contexto educativo onde decorreu a PES, é feita uma caracterização do agrupamento, da turma de 1º CEB e do grupo de EPE. Aqui são apresentados os interesses, motivações, as necessidades e as dificuldades das crianças, assim como é descrito todo o ambiente educativo. Para culminar o capítulo, e como parte fulcral de toda a ação desenvolvida na PES, reflete-se sobre a metodologia investigação-ação.

No terceiro capítulo é feita uma reflexão sobre as ações desenvolvidas ao longo da PES, em ambos os contextos educativos, sustentada nos referentes teóricos legais mencionados no primeiro capítulo.

Por último, a metarreflexão, onde é feita uma retrospectiva de todas as aprendizagens que a PES permitiu desenvolver. Seguindo-se as referências utilizadas para a construção do relatório.

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

“Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro” (Alarcão, 2001, p. 12).

No presente capítulo será feito um enquadramento teórico e legal que permite fundamentar e orientar as escolhas tomadas ao longo da ação desenvolvida ao longo da PES tanto no contexto da EPE como no 1º CEB. No primeiro subcapítulo é realizada uma descrição e reflexão sobre a escola como uma organização aprendente, uma temática comum às duas valências. No segundo e no terceiro subcapítulos é feita uma análise do profissional de perfil duplo, começando com o papel do docente do 1º CEB e de seguida o papel do educador de infância.

## **1.1. AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE**

Torna-se relevante compreender o passado da educação de modo a perspetivar todas as suas evoluções, pois como será abordado posteriormente, a escola está num constante processo de evolução para conseguir responder a todas as expectativas que lhe são depositadas.

Nesse sentido, em 1870 assiste-se à consolidação do modelo escolar que era visto como a única forma de assegurar a educação às crianças. Este modelo baseava-se nos paradigmas transmissivos, em que a criança tinha um papel passivo na sua aprendizagem e o educador era quem sabia e educava. Desta forma, o aluno é visto como uma tábua rasa que não sabe e apenas segue e obedece ao educador. Sendo assim, a educação vista como um ato de transmitir conhecimentos, (Nóvoa, 2014; Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, o professor ensinava aqueles que aprendiam, sendo que os que não conseguiam acompanhar acabavam por ficar pelo caminho (Rodrigues, 2012). A criança era vista como um homem em miniatura e o objetivo era apenas torná-la grande (Marta, 2015). Nesta época, em Portugal, a EPE acolhia maioritariamente crianças da classe trabalhadora sendo assim considerada como um “apoio mais à família do que à própria criança” (Marta, 2015, p. 25). Tendo em conta as ideias apresentadas, a prática pedagógica na época ia ao encontro da teoria comportamentalista que

defende que a criança tem um papel passivo na aprendizagem e é uma reprodutora dos comportamentos que observa nos adultos. O reforço, positivo ou negativo, é o motor da aprendizagem, no qual se acredita que “na sequência de uma resposta e em função do seu resultado deve ser fornecido um estímulo” (Pinto, 2003, p. 28). Para esta teoria o mais importante é o produto, não existindo a necessidade da diferenciação entre as crianças, nem o conhecimento das suas necessidades e interesses (Pinto, 2003).

Com a implementação da República, em 1910, a percentagem de analfabetismo em Portugal era bastante elevada e, para colmatar esta situação, em 1911 foi publicada a reforma geral do ensino. No âmbito da educação infantil, que se destinava a crianças entre os quatro e os sete anos de idade, a reforma corroborava que o principal objetivo era a pré-escolarização das crianças, ou seja, a preparação para o ensino primário através de uma escolarização precoce (Carvalho, 2001; Marta, 2015). O ensino primário elementar era obrigatório, tinha a duração de três anos e destinava-se a crianças entre os sete e os nove anos de idade. O objetivo do ensino deste nível dividia-se por quatro grupos de intenções: literárias; científicas; artísticas; e técnicas. Cada freguesia deveria ter uma escola para cada sexo, sendo que só era admitida a coeducação quando a fraca densidade populacional não permitisse a criação de escolas separadas. Com esta reforma banuiu-se também a religião das escolas, de modo, a tornar-se neutra e a respeitar a liberdade de cada um (Carvalho, 2001). Os resultados destas medidas ficaram muito aquém das expectativas, apesar da percentagem de analfabetismo ter diminuído, a rede de escolas era insuficiente e o número de alunos era reduzido (Santos & Cordeiro, 2014).

Com a implementação do Estado Novo, questionou-se se interessava realmente diminuir a taxa de analfabetismo em Portugal, visto que “seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação” (Carvalho, 2001, p. 726). Havia então dois caminhos que podiam ser escolhidos: o encerramento de todas as escolas, mantendo-as apenas abertas para uma burguesia interessada em manter os seus privilégios ou todos terem direito à educação, mas o Estado controlava o que era lido conforme o que achasse conveniente. O Estado optou pela segunda via, sendo que não controlava apenas o que era lido na escola pelas crianças, mas também o que era lido pelos adultos ao longo de toda a sua vida. Neste período a educação infantil estava ao encargo da mulher, assim, houve a separação entre Estado e a educação de infância o que levou a um

aumento de instituições privadas e religiosas em que a assistência se sobreponha à educação. As políticas estabelecidas fomentavam o papel passivo da criança desvalorizando a sua participação, as suas características e a relação da família com a escola (Marta, 2015). Sendo a única função da escola ensinar a ler, a escrever e contar, acreditava-se em não ser necessária uma grande preocupação com a formação dos professores, por conseguinte, foram criados postos de ensino, onde eram selecionados regentes escolares, pessoas a quem não se exigia qualquer habilitação específica para ensinar (Carvalho, 2001). Para a escola primária foi elaborado um livro de leitura com propaganda ao regime, um livro “incentivador da mentalidade nacionalista e cristã” (Carvalho, 2001, p. 766).

Apesar de todos os esforços para combater o analfabetismo e assegurar o acesso à escola a todas as crianças, Portugal continuou com uma taxa de analfabetismo bastante elevada, com uma frequência baixa de alunos em todos os graus, um mau aproveitamento escolar e com falta de professores (Carvalho, 2001). Com a necessidade de um maior desenvolvimento económico, cultural e social, Veiga Simão, no início da década de 70, foi convidado a reformar o sistema educativo. Assim, deu-se a institucionalização da EPE que passou a fazer parte do sistema educativo, tendo o Estado uma maior responsabilização pela sua concretização do que o ensino privado (Carvalho, 2001; Marta, 2015). As políticas de Veiga Simão, inovaram as práticas pedagógicas e a formação de professores, através de todas as suas medidas houve um grande progresso que, em quatro anos, permitiu a criação de mais escolas, aumentou o número de alunos nas mesmas e formou mais de 1100 professores (Santos & Cordeiro, 2014).

Segundo Nóvoa (2014) com o fim do Estado Novo e o erguer da democracia, foi consagrado o direito a aprender e retirado o direito ao Estado de programar a educação através de quaisquer diretrizes políticas ou religiosas. Foi estabelecido o direito à educação por todos, assim como, a igualdade de oportunidade na formação escolar. Com a implementação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, a educação portuguesa sofreu várias alterações. A escola tornou-se num espaço em que as crianças conseguem aprender e crescer de uma forma livre e onde as suas necessidades são respondidas (Nóvoa, 2014). De acordo com a United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2019) a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), legitimou não só o direito das crianças à educação, como também os direitos a

ser escutada, a exprimir livremente a sua opinião, à tomada de decisões, entre outras. Deste modo, é relevante compreender que esta convenção foi o primeiro passo para abarcar a criança com um papel ativo importante na sociedade.

Assim, as pedagogias transmissivas, perdem o seu lugar nas práticas adotadas pelas escolas e são substituídas por pedagogias participativas e colaborativas, em que a criança está completamente envolvida em todo o processo de ensino-aprendizagem, por isso, torna-se um coconstrutor em toda a sua educação e o professor tem o papel de observar e escutar as crianças para que consiga dar resposta aos seus interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho, 2013).

Nesse sentido, torna-se revelante refletir sobre os paradigmas construtivistas, que contribuíram para o abandono de pedagogias transmissivas. O construtivismo defende que a aprendizagem se constrói através do contacto que o indivíduo estabelece com o meio e parte dos seus interesses, conhecimentos e experiências para dar resposta à nova situação (Coll et al., 2001). Desta forma, o aluno desenvolve aprendizagens a partir dos seus conhecimentos prévios, “ajustando-os, modificando-os, reconstruindo-os ou até refutando-os em função das características da situação” (Jonnaert, 2012, p. 119). A partir deste processo as crianças estão a aprender significativamente, estão “a construir um significado próprio e pessoal” (Coll et al., 2001, p. 19) Assim, ensinar conteúdos descontextualizados não é suficiente. Torna-se, portanto, necessário que as escolas tenham em conta os conhecimentos prévios das crianças e criem situações que permitam à criança desenvolver aprendizagens significativas, pois como defende Freire (2002) a escola deve “respeitar os saberes com que os educandos (...) chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária” (p. 15) e procurar “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (p. 15).

É desta forma que a diferenciação pedagógica se revela fundamental nas práticas dos professores e educadores. As salas de atualmente estão repletas de diversidade, nomeadamente a diversidade de competências das crianças; de situações económicas e familiares; níveis de aprendizagem; entre muitos outros. Neste contexto, compreende-se a necessidade da diferenciação que é um grande desafio para a escola e para os docentes (Carvalho, 2018). De acordo com a United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization (UNESCO) (2004) a diferenciação é o processo de modificação ou adaptação do

currículo de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem das crianças. Os professores podem adaptar ou diferenciar o currículo mudando o conteúdo, os métodos de ensino e as estratégias. O objetivo é responder aos interesses, estilos e ritmos de cada criança assim como minimizar as suas dificuldades para que haja resultados realistas e significativos (Henrique, 2011). A diferenciação permite criar uma escola inclusiva, mas revela-se como um desafio pois, é necessário que o docente seja atento às crianças da sala e reflita nas estratégias que deve utilizar para conseguir chegar a cada uma.

Para que os professores sejam mais sensíveis à realidade das crianças é necessário desenvolver relações com as suas famílias. Uma vez que os pais ou os cuidadores têm experiências importantes com as suas crianças, é essencial que sejam convidados para as escolas e para as salas, desta forma, é possível uma troca de ideias que permite ao docente compreender os seus interesses e necessidades (UNESCO, 2004). De acordo com o estudo realizado por Hampden-Thompson e Galindo (2017), as perceções que a família tem sobre a escola e as interações que as mesmas desenvolvem podem influenciar o desempenho e os resultados dos alunos. Através do estudo foi possível compreender que quando as interações entre a escola e a família são positivas os encarregados de educação apresentam níveis mais altos de satisfação, o que por sua vez, leva a um melhor desempenho no processo educacional por parte do educando. É por isso importante promover uma colaboração escola-família, pois tanto a vida escolar como a vida familiar são beneficiadas se existir colaboração no que concerne à vida escolar dos alunos, que resultará num impacto positivo ao nível da integração, motivação e desempenho dos mesmos (Sousa & Sarmiento, 2010). Segundo Silva (2009) a relação entre a escola e a família permite que o docente sinta uma maior satisfação profissional e que as famílias se sintam valorizadas. As vantagens do envolvimento das famílias refletem-se em toda a comunidade educativa e, por isso, é importante que o docente tenha a preocupação de fomentar este envolvimento e colaboração.

Através da diferenciação pedagógica é possível promover uma educação inclusiva. A educação inclusiva exige que todos os professores e educadores aceitem a responsabilidade de criar escolas em que todos se sintam integrados e onde todas as crianças consigam desenvolver aprendizagens. Os docentes têm assim o papel central na promoção da participação e na redução da exclusão, utilizando estratégias inclusivas nas suas práticas. Abordagens inclusivas

exigem que a diversidade humana seja vista como uma vantagem e não como um problema, as crianças ao trabalharem juntas e ao compartilhar ideias compreender as diferenças individuais que desta forma não são ignoradas. Assim, a aprendizagem é vista como uma atividade partilhada evitando os efeitos negativos de tratar algumas crianças como diferentes. A Educação inclusiva melhora a qualidade da educação com práticas que garantam participação e realização para todos (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Também a educação inclusiva é um desafio para os docentes que muitas vezes não se sentem preparados para lidar com crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). De acordo com Morgado (2010), a formação inicial dos professores não os prepara para trabalhar com crianças com NAS, sendo necessária uma formação contínua que os muna de competências e estratégias, de modo, a conseguir responder às necessidades das crianças. Estas dificuldades podem também ser colmatadas com a colaboração dos intervenientes estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 54/2018, para o estabelecimento de medidas adequadas de apoio à aprendizagem e medidas que apoiem a inclusão.

O Decreto-Lei nº 54/2018 promove uma visão da educação inclusiva ao estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 2919). Assim, esta legislação abandona os sistemas de categorização e a conceção restrita de medidas de apoio para crianças com necessidades educativas especiais, pois qualquer criança em quaisquer momentos do seu percurso académico pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (Pereira, 2018). Na ótica do autor, a partir destes pressupostos é possível tornar a escola “o local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (p. 4).

Para desenvolver aprendizagens significativas nas crianças é igualmente necessário que exista uma articulação de saberes – vertical e horizontal (Roldão & Almeida, 2018). A articulação vertical consiste na “sequência e continuidade da aprendizagem em determinado domínio do conhecimento ou matéria ao longo do tempo” (UNESCO, 2016, p. 19) permitindo uma maior coerência entre os diferentes anos e ciclos do percurso escolar. A articulação horizontal constitui a integração de conteúdos capacidades e valores dos vários domínios curriculares de um nível escolar em particular com o objetivo de “desenvolver a integração entre matérias, disciplinas ou

domínios de conhecimento” (UNESCO, 2016, p. 19). Através desta harmonização curricular é possível contruir uma visão globalizante dos conhecimentos.

Veja-se que a partir da articulação horizontal é possível uma articulação natural entre a EPE e o 1º CEB. As crianças vivenciam transições no seu quotidiano que integram mudanças dos ambientes sociais, como a transição da escola para casa, designada como transição horizontal, e as transições estabelecida pelo sistema educativo e provocadas pelas idades das crianças, as transições verticais (Silva et al., 2016). Os professores e educadores tem o desafio de promover transições positivas “porque o modo como a criança vive as primeiras transições (...) pode influenciar a sua atitude perante futuras transições” (Silva et al., 2016, p. 97)

A mudança entre a EPE e o 1º CEB deve assegurar a continuidade educativa, pois caso esta transição aconteça de forma descontinuada pode acabar por ser traumática para as crianças (Yeboah, 2002). De acordo com Griebel e Niesel (2003) esta transição pode levar a mudanças a nível individual, nomeadamente, alterações de identidade, construção de novas relações, alteração das existentes e perdas de outras e a nível interativo como a utilização de diferentes metodologias de ensino.

É, por isso, importante dar uma atenção especial às crianças durante os momentos de transição transmitindo uma visão positiva sobre esse momento, munindo-as de ferramentas e competências para que consigam lidar melhor com o mesmo. Segundo Vasconcelos (2007) a autoconfiança é uma competência decisiva para uma boa transição escolar, “uma criança com baixa auto-estima dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos.” (p. 45). É, por esse motivo, importante criar situações que permitam à criança desenvolver a sua autoestima. Outra competência destacada pela autora é a resiliência. Esta competência leva a criança a ser forte, otimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento” (p. 45).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem vindo a ganhar o seu espaço na sociedade e assumem-se como “instrumentos de desenvolvimento de capacidades, atitudes e aptidões” (Batista, et al., 2017, p. 105) Numa sociedade de nativos digitais, em que as crianças passam horas a utilizar o computador, o telemóvel, a ver televisão e a jogar videojogos (Prensky, 2001), são exigidas mudanças que obrigam a que o professor desenvolva novas competências e tenha uma nova visão da escola e da educação, para conseguir dar resposta a todas as

exigências de uma sociedade global e sem fronteiras (Quadros-Flores et al., 2013). Cabe ao professor munir os seus alunos de ferramentas TIC que lhes permitam viver numa sociedade digital.

Através do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho percebe-se que

a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, (...), para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (p. 2928).

A partir da citação e de tudo o que foi discutido ao longo deste subcapítulo, surge a necessidade de apresentar o conceito de escola como organização aprendente. Este conceito ganhou popularidade com Peter Senge, no ano de 1992, que definiu estas organizações como aquelas que executam processos de reflexão e de aprendizagem e que os seus profissionais têm a função de aprender como aprender (Bolívar, 2001). Este termo surgiu no mundo empresarial, em resposta aos desafios do desenvolvimento científico e tecnológico, mas como já foi supramencionado também a escola enfrenta diversos desafios, uma vez que, se articula com o meio social, económico e cultural envolvente.

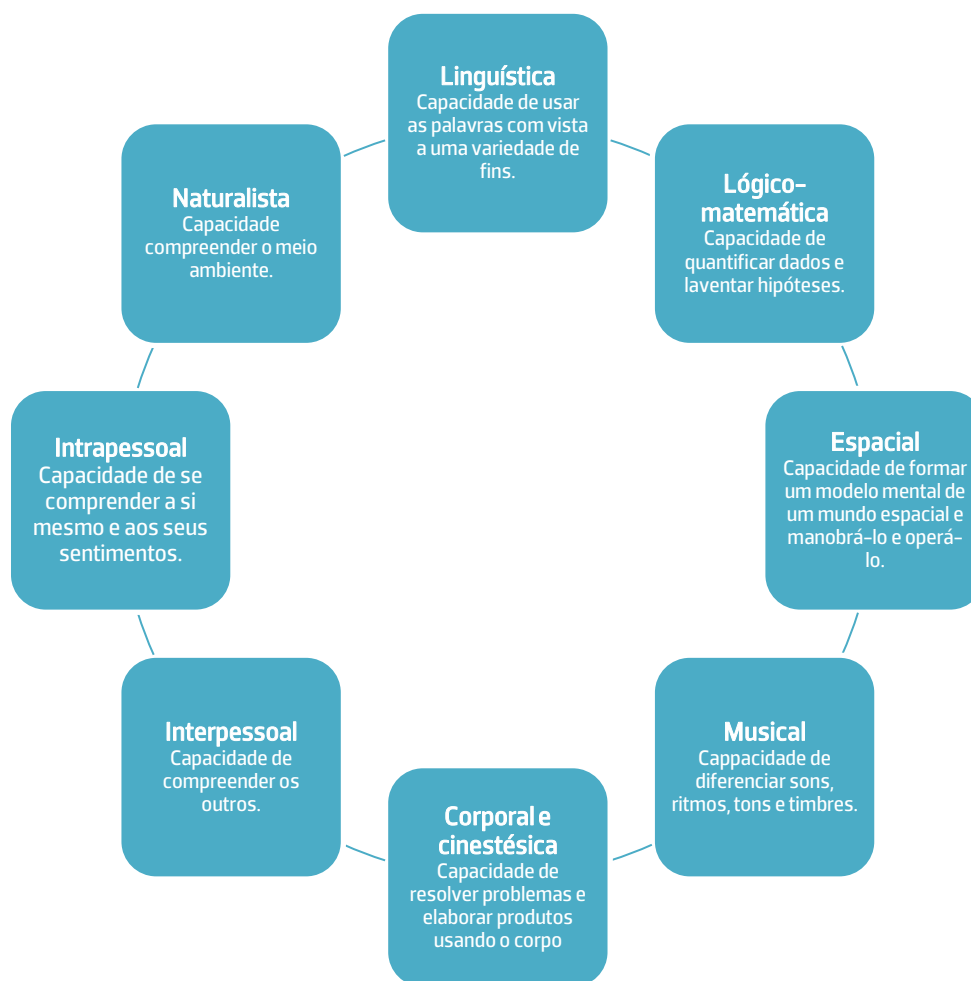
De acordo com Alarcão (2001) a escola aprendente é uma escola reflexiva que “sabe o que quer e para onde vai [e que] descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade” (p. 26). Para isso, necessita rapidamente de se repensar, reajustar-se [e de] recalibrar-se” (Alarcão, 2001, p. 26) para que consiga dar resposta a todas as expectativas que lhe são depositadas pela sociedade.

Desta forma, a escola aprendente encontra-se envolvida num processo de inovação educativa que segundo Carbonell (2002) consiste num “conjunto de intervenções, decisões e processos (...) que tratam de modificar atitudes, ideais, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (p. 19). Conduzindo a uma renovação de “novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos” (Carbonell, 2002, p. 19) A necessidade de inovação surge como resposta às constantes mudanças e desafios que a escola enfrenta. Uma escola aprendente necessita, assim, de ser reflexiva para conseguir inovar.

Defende-se, então, que a educação na atualidade recai na formação de futuros cidadãos conscientes, participativos e com valores que fomentem uma sociedade mais justa. Baseando-

se nos quatro pilares da educação apresentados por Delors (2010): (1) aprender a conhecer, é importante que as crianças desenvolvam conhecimento sobre aprender, ou seja, aprendam a aprender, para conseguirem beneficiar de uma aprendizagem ao longo da vida; (2) aprender a fazer, consiste em colocar em prática as aprendizagens construídas e desenvolver práticas cada vez melhores; (3) aprender a conviver, as crianças necessitam de saber conviver e respeitar as diferenças dos outros; e (4) e aprender a ser, as crianças devem desenvolver a sua personalidade, o seu pensamento crítico e a sua autonomia. Através destes pilares é possível que a escola forme “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva, et al., 2016, p. 39).

É o papel da escola promover o desenvolvimento da criança de forma harmoniosa e globalizante. Para tal, de acordo com Gardner (2012) a escola deve desenvolver as inteligências e ajudar os futuros cidadãos a alcançar os seus objetivos vocacionais que se adequam ao seu espectro particular de inteligências. Nesse sentido Gardner apresenta oito categorias de inteligência que se considerou necessário esquematizar para uma mais fácil compreensão, tendo em conta Gardner (2012) e Silver et al. (2010) (Figura 1).



*Figura 1 – Inteligências múltiplas de Gardner*

As inteligências apresentadas não são fixas, podendo haver a sua subdivisão e reajustamento à lista. A escola ao desenvolver as múltiplas inteligências das crianças consegue promover o seu desenvolvimento holístico e permite à criança descobrir os seus talentos, colmatar as suas fragilidades e desenvolver competências. Como afirma Gardner (2012) ao trabalhar as várias inteligências a escola está a promover a pluralidade do intelecto. A escola tem, então, o papel essencial de promover “o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades (...) ao serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico” (Delors, 2010, p.5).

Em suma é de extrema importância que a escola esteja em constante inovação, procurando sempre ir ao encontro dos interesses dos seus alunos, para que estes sintam que a escola lhes oferece ferramentas que sozinhos, ou apenas com as suas famílias, não

conseguiriam desenvolver. Todavia, só é possível a escola estar em permanente inovação se os seus profissionais tiverem dispostos a procurarem renovação nas suas práticas, deixando para trás as práticas que nos dias de hoje já não correspondem às expectativas das crianças.

## **1.2. PERFIL E PRÁTICAS DO DOCENTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O 1º CEB é constituído por quatro níveis de ensino e segundo o Conselho Nacional da Educação (CNE) este é um ciclo com

carácter universal, obrigatório e gratuito, tem como principal finalidade assegurar aos alunos uma formação geral comum, que lhes faculte o desenvolvimento de competências e de aprendizagens necessárias para prosseguir estudos de nível secundário, tendo como meta o cumprimento da escolaridade obrigatória (CNE, 2020, p. 125).

Através do ensino básico procura-se não só promover o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º), como educar alunos com “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º). Com essa finalidade, é importante fomentar ao longo da formação das crianças um conjunto de direitos e deveres que permitam educar futuros adultos e adultas “com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio, p. 14676).

O 1º CEB tem como objetivos específicos “o 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” (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º). Na atualidade o currículo do 1º CEB é constituído pelas seguintes componentes: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Apoio ao Estudo,

Oferta Complementar e Inglês (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Componentes que devem ser trabalhados “de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência (...) bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2933). Segundo Leite (2000) a coadjuvação prevê o apoio ao docente por outro professor de uma área específica. Desta forma, permite um trabalho de professores em equipa para encontrar respostas à evolução das tecnologias e fomentar o trabalho de equipa com o objetivo de criar mais condições para uma educação de qualidade.

Pelo Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, foram homologados os programas e as metas curriculares do 1º CEB. Estes procuraram organizar, de uma forma mais objetiva, os conteúdos que os alunos devem desenvolver em cada área de conteúdo assim como em cada nível educativo. Contudo foi reconhecida a falta de articulação entre documentos orientadores mencionados, assim como a sua elevada extensão que se revelou como “inibidora de consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica” (Despacho n 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)). Consequentemente, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE) que permitem flexibilização e gestão curricular e apresentam o “racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho n 6944-A/2018, de 19 de julho p. 19734-(2)). Assim, as AE compõem um conjunto de conhecimentos a adquirir pelos alunos de forma articulada e significativa e capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidas pelos mesmos. Com o Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho, as Metas e programas acabaram mesmo por ser revogados em detrimento das AE e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Desta forma, o currículo do 1º CEB deve “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 18 de julho, p. 2929). O PASEO é um perfil com base humanista que se centra no aluno e organiza-se por “princípios, visão, valores e áreas de competências, (...) contribuindo

para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484). Deste modo, o PASEO apresenta princípios, áreas de competência e valores que devem ser desenvolvidos para a formação de um cidadão ao longo da vida. As AE especificam conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para o desenvolvimento das competências expressas no PASEO.

O CNE (2020) afirma que o currículo do 1º CEB deve ser articulado e globalizante através do regime de monodocência. O regime de monodocência é um modelo em que é atribuído um grupo de alunos à responsabilidade de um professor. A partir deste regime é possível estabelecer uma relação afetiva mais próxima entre o professor e os alunos. Permitindo que o professor conheça verdadeiramente cada aluno, o que facilita a adequação das práticas ao seus interesses e necessidades (Formosinho, 1998). Deste modo, o professor consegue desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571). Compreende-se que o professor do 1º CEB tem uma grande responsabilidade sob o desenvolvimento dos alunos a todos os níveis: a nível curricular, pedagógico, social, moral, entre outros (Formosinho, 1998).

O regime de monodocência permite estabelecer facilmente uma articulação curricular através: da interdisciplinaridade que consiste na “valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam (...) [de modo a que ] proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p. 89); da pluridisciplinaridade que é qualquer associação entre duas ou mais disciplinas que não alteram a organização do ensino (Pombo et al., 1994) e da transdisciplinaridade onde não existe qualquer divisão entre as disciplinas, mas os seus conhecimentos são a base deste procedimento de articulação curricular, que “corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 89). A articulação curricular é possível devido à flexibilidade e autonomia que é conferida às escolas através do Decreto-Lei nº 55/2018, no âmbito da melhoria de aprendizagens e da educação inclusiva.

A autonomia e flexibilidade curricular, previstas no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, permitem “gerir o currículo dos ensinos básico (...) partindo das matrizes curriculares-base, 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” (p. 2930). Por meio da autonomia e flexibilidade curricular procura-se garantir a todos os alunos a aprendizagem e o sucesso educativo, pela adequação da ação educativa através de processos de diferenciação, pela contextualização transdisciplinar dos saberes que permite a “mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, p. 2931) e pelo desenvolvimento de aprendizagens significativas (Alves et al., 2019)

De acordo com Ausubel (2000) as crianças desenvolvem aprendizagens significativas quando conseguem relacionar as novas informações com ideias já existentes na sua estrutura cognitiva. Deste forma, o conhecimento prévio das crianças deve ser tido em conta pelo professor para que os alunos consigam construir o seu conhecimento e se sintam mais motivados para o fazer. Nesse sentido, o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto garante que o docente “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na (...) diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (p. 5574). Para que os alunos consigam desenvolver aprendizagens significativas, é igualmente necessário que o professor respeite as diferentes capacidades e os diferentes níveis de cada aluno e, para isso, o professor “desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, p. 5571). Para tal, é necessário que o professor incorpore a diferenciação pedagógica em toda a sua prática educativa, este conceito foi já aprofundado no subcapítulo anterior.

Percebe-se que “a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, p. 13881). Assim torna-se possível promover escolas inclusivas que permitem concretizar “o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, p. 2918).

Um dos princípios da educação inclusiva é “o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, p. 2920). A abordagem multinível é uma ferramenta essencial durante

o planeamento da ação para que seja possível promover um ambiente acessível e de sucesso para cada aluno (Pereira 2018). Esta é constituída por medidas de suporte à aprendizagem organizadas por níveis de intervenção que variam no tipo, na intensidade e na frequência das intervenções: nível 1 – medidas universais; nível 2 – medidas seletivas; e nível 3 – medidas adicionais. A abordagem multinível não tem como foco a avaliação da aprendizagem, mas sim a avaliação para a aprendizagem, relevando assim, a importância central que a avaliação formativa tem para a mesma (Pereira, 2018).

As aprendizagens significativas, segundo a teoria sociocultural de Vygotsky, pode ocorrer também através dos processos de interação: professor-aluno e aluno-aluno, sendo necessário que estes estejam em níveis diferentes de aprendizagem (Coll et al., 1996). Segundo Ferreira e Santos (2007) as crianças conseguem explicar aos colegas com uma linguagem mais facilitadora e, por vezes, mais eficaz os conteúdos, mas é importante que haja sempre uma supervisão cuidada por parte do professor durante os momentos de interação. Assim, conseguimos compreender a importância de o professor proporcionar momentos de trabalho em grupo na sala de aula. A partir do trabalho de grupo é possível criar oportunidades de negociação entre os alunos e fazer os mesmo sentirem-se mais motivados e confiantes (Kasim, 2015).

Para que o aluno consiga desenvolver aprendizagens significativas é importante que o docente recorra a metodologias ativas nas suas aulas, estas colocam o aluno no centro do processo educativo, tendo assim, papel ativo na construção das suas aprendizagens. Bonwell e Eisen (1991) definem metodologias ativas como qualquer estratégia em que os alunos fazem e pensam no que estão a fazer. Na ótica destes autores, a aprendizagem ativa caracteriza-se por: a atividade dos alunos em sala de aula não se limitar a escutar o professor, as atividades desenvolvidas são diversificadas (resolução de problemas, debates, investigação, experimentação, trabalho colaborativo, etc.) e o foco é o desenvolvimento de competências e não a transmissão de informação.

Nesse sentido, importa refletir sobre a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom. Segundo Schneider et al. (2013), em 1956, Bloom procurou descrever os objetivos educacionais do mais simples para o mais complexo. Assim, para o desenvolvimento cognitivo, Bloom defendia que era necessário percorrer seis níveis, e em cada nível o educando utiliza as

capacidades adquiridas no nível anterior: Recordar é a base da pirâmide e está relacionado com a habilidade de lembrar conceitos anteriores. Compreender é o nível em que o aluno estabelece ligação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento e consegue o interpretar, comparar e explicar pelas suas próprias palavras. Aplicar é quando utiliza a nova informação em situações, como por exemplo, a resolução de problemas. Analisar, neste nível o aluno faz conexões entre ideias e diferencia o que é relevante e o que é irrelevante. Avaliar consiste na realização de julgamentos baseados em critérios quantitativos e qualitativos ou de eficiência. Criar é o nível superior da pirâmide e compreende desenvolvimento de novas ideias, produtos e métodos por parte do aluno (Ferraz & Belhot, 2010).

A pirâmide de Bloom acabou por receber algumas críticas, pois a mesma colocava o professor no centro do processo educativo, indo assim ao encontro das pedagogias transmissivas (Schneider et al, 2013). Bergman e Sams (2012) apresentam uma nova proposta, a Sala de Aula Invertida, em que consideram que para desenvolver aprendizagens é necessário começar pelos níveis superiores de pensamento.

A metodologia da Sala de Aula Invertida, é uma metodologia ativa em que não existe um método específico a ser replicado, o objetivo é redirecionar a atenção para longe do professor e colocar a atenção no aluno e na aprendizagem, e os professores podem o fazê-lo de várias maneiras. Assim, aprender deixa de ser uma imposição e passa a ser um desafio que os alunos exploram. O docente, ao perder o controlo no processo de aprendizagem, faz com que os alunos tomem as suas rédeas e tornem o processo seu. Através da investigação os educandos procuram respostas para as suas questões, utilizando diferentes meios, que depois podem debater com a restante turma (Bergaman & Sams, 2012).

O docente deve implementar o “trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, artigo 19º). Importa então salientar a Metodologia de Trabalhos por Projeto (MTP), utilizada durante as práticas educativas ao longo da PES presentes no capítulo III. Segundo autores como Rangel & Gonçalves (2011) e Vasconcelos (2011), esta pode ser utilizada com todas as idades e com todos os níveis do sistema educativo. Através desta metodologia, os alunos estão completamente envolvidos no trabalho, pois colocam questões e procuram dar respostas às mesmas, assim as crianças conseguem dar sentido ao que vivenciam e ao que as

rodeia. Com o uso da MTP é possível fomentar nos alunos a sua capacidade de questionamento, motivá-los para o processo de aprendizagem e criar um ambiente de colaboração entre todos os elementos da turma (Rangel & Gonçalves, 2011). A duração dos projetos pode variar, mas devem-se adequar ao interesse dos alunos e deve englobar as várias fases da MTP sendo elas: Fase I- Definição de problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; e Fase III – Execução; Fase IV – Divulgação/avaliação (Vasconcelos, 2011).

Através da MTP os alunos constroem o seu conhecimento de forma ativa e autónoma. Assim, com o uso de metodologias ativas na sala de aula o professor passa a ter um papel de orientador que “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574).

Com o uso de metodologias ativas na sala de aula, o professor consegue ir ao encontro da abordagem humanista presente no PASEO e do paradigma construtivista em que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 2002, p. 21). A abordagem humanista acredita que os conteúdos abordados devem surgir das experiências e dos interesses dos alunos e que o professor não é um transmissor de conhecimento, mas sim um facilitador da aprendizagem. O docente cria condições para que os alunos se desenvolvam intelectualmente e emocionalmente, promovendo atitudes de responsabilidade, iniciativa, autonomia e autodeterminação (Mizukami, 1986).

Retomando à ideia do subcapítulo anterior, é possível aferir a importância da integração das TIC no processo educativo, pois, estas permitem, numa era de nativos digitais, ir ao encontro dos interesses e as expectativas dos alunos. Segundo Quadros-Flores et al. (2009) “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (pp. 725-726). O papel do professor, com o uso das TIC na sala de aula, torna-se mais desafiante pois, é necessária uma planificação mais cuidada da aula que exige tempo de “criação, selecção e conhecimento dos materiais tecnológicos” (Quadros-Flores et al., 2009, p. 720). Segundo Moreira (2008), o professor ao utilizar as tecnologias deve promover nos alunos capacidades

que os permitam dar sentido à informação que obtém através dos media e utilizá-la de forma inteligente e crítica. Acrescenta que deve fazer com que o educando questione o livro como única fonte de conhecimento e estimular o mesmo para a procura de novas informações por meio de fontes tecnológicas diversas, bem como a reflexão crítica das informações recolhidas. Assim, o docente deve assumir um papel de organizador e supervisor das atividades, em vez de um papel de transmissor de informação.

Com o uso da tecnologia, os alunos conseguem de forma autónoma procurar informação e soluções para dúvidas que lhes possam surgir. Esta é uma ferramenta que permitem estimular os alunos para a constante procura de informação (Pires, 2009). Permitindo criar um perfil de aluno “muito mais participativo, mais responsável na construção do seu saber e mais empenhado nas suas tarefas” (Quadros-Flores et al., 2009, p. 721), munido de competências na área da informação e comunicação presentes no PASEO e nas AE.

Para o professor conseguir perceber se as suas práticas são as mais corretas e se as mesmas permitem aos seus alunos desenvolver aprendizagens significativas, este deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, p. 5572). O docente deve então ser capaz de pensar sobre a sua prática para que consiga adequar toda a sua investigação e conhecimento científico à realidade da sua sala de aula (Fontana & Fávero, 2013). Apenas o professor-reflexivo consegue progredir no seu desenvolvimento, conforme referido no Capítulo II.

O professor deve também fazer o uso da “avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei nº 240/2018, p. 5571). É possível então perceber que a avaliação não deve ser vista como um fim, mas sim, como um meio para o progresso tanto dos alunos como do professor. No Decreto-Lei nº 55/2018, são apresentadas duas modalidades de avaliação: formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica não é mencionada pois considera-se que integra a avaliação formativa uma vez que se orienta pelos mesmos princípios (Cosme, 2020). A avaliação formativa é a “principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares” (Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de junho, p. 2937). Esta “assume carácter contínuo e sistemático, ao

serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação” (Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de junho, p. 2937). Desta forma, a modalidade de avaliação formativa fomenta a avaliação para aprendizagem e não da aprendizagem, procurando um melhor desenvolvimento das mesmas através da adaptação de tarefas e estratégias (Cosme, 2020). A avaliação sumativa tem com o objetivo a classificação, esta “traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de junho, p. 2937).

O Encarregado de Educação (EE) tem o direito e o dever de participar, colaborar e obter toda a informação relativamente à educação do seu educando (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). E o professor tem o papel de promover a interação com as famílias no âmbito da formação do aluno (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). As vantagens relativamente ao envolvimento das famílias foram apresentadas no subcapítulo anterior.

Em suma, o docente do 1º CEB deve gerir o currículo de modo a dar resposta as necessidades e interesses de cada aluno, respeitando os ritmos e os níveis de aprendizagem do mesmo, através da diferenciação pedagógica e deve ser capaz de refletir sobre as suas práticas para que consiga melhorar o seu desempenho profissional. O professor necessita de dar resposta, não só as necessidades intelectuais dos alunos, mas também emocionais e procurar desenvolver nos seus alunos valores e princípios necessários para a criação de cidadãos capazes.

### **1.3. PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

A Educação Pré-Escolar (EPE), apesar do seu carácter facultativo, é considerada a primeira etapa da educação básica “sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei-Quadro nº 5/97, 11 de fevereiro, p. 670). A EPE é destinada a crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória apresenta como grande princípio “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro nº 5/97, 11 de fevereiro, p. 670). Para tal, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo,

através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, p. 5572).

Na LBSE e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar são apresentados os objetivos deste nível educativo, a saber: a valorização das capacidades e potencialidade de todas as crianças; promoção de experiência de vida democráticas e da integração e participação da criança nos vários grupos sociais. A promoção do desenvolvimento da comunicação, imaginação e criatividade, bem como a ajuda na despistagem de crianças com NAS também se assinalam. Tal como proporcionar um ambiente de segurança e bem estar e, ainda inculcar às mesmas hábitos de higiene e de defesa da saúde e, por último incentivar a participação das famílias no processo educativo das crianças.

Juntamente com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997, surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), precedidas de reformulação em 2016. As OCEPE baseiam-se nos objetivos apresentados anteriormente e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5).

Importa que o Educador de Infância (EI) faça uma análise e reflexão contínua às OCEPE, para que consiga ir ao encontro dos objetivos supramencionados. No que concerne à sua estrutura, as OCEPE encontram-se divididas em três capítulos.

O primeiro capítulo fundamenta a importância do ciclo de observação, planificação, ação e avaliação, com o objetivo de criar uma intencionalidade educativa que vá ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, permitindo, deste modo, atribuir sentido à ação. Para tal, é necessário “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13) e registá-lo cuidadosamente através de estratégias diversificadas como, por exemplo, registo de episódios significativos e instrumentos pedagógicos de observação sistemática. Estes podem ser construídos pelo próprio EI ou pode recorrer a instrumentos já existentes. Pode ainda recorrer a registos de apoio à organização do grupo como, por exemplo, registo das regras da sala, quadro de tarefas, quadro de presenças, trabalhos realizados pelas crianças (individuais ou coletivos), registos audiovisuais como fotografias ou vídeos, entre

muitos outros. O EI ao utilizar vários meios de observação e de registo consegue compreender as crianças nos vários aspetos da sua vida e utilizar essa informação para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Para o desenvolvimento deste processo o ambiente educativo é um facilitador, “adotando uma perspetiva sistemática e ecológica” (Silva et al., 2016, p. 5). Assim, realça-se a importância de promover relações e interações com os diferentes intervenientes (os educadores, as crianças e os encarregados de educação). Nesta linha, o EI tem o papel fundamental de promover e tirar proveito dessas mesmas relações com vista ao desenvolvimento holístico das crianças, bem como para o seu crescimento profissional.

Numa lógica complementar é importante refletir sobre a organização da sala. Esta deve ser a “expressão do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização” (Silva et al., 2016, p. 26). Anota-se que as crianças devem participar na organização do espaço para que conheçam as suas possibilidades, de modo, a desenvolverem a sua independência e autonomia. Ao selecionar os materiais, o EI deve refletir sobre a qualidade e a variedade dos mesmos e deve dar espaço à utilização de materiais recicláveis e naturais. Estes materiais podem trazer vários benefícios e aprendizagens para as crianças como, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade e da consciência ecológica (Silva et al., 2016). Segundo Oliveira-Formosinho (2013), os materiais acabam por ser como um segundo educador e estão carregados de ideologias é, por isso, de extrema importância durante o processo de seleção refletir sobre aquilo que se quer transmitir ao grupo. Sublinha-se que o espaço exterior não pode cair em esquecimento pois, é também um espaço com oportunidades e potencialidades educativas. No exterior as crianças têm a possibilidade de explorar materiais naturais que podem levar para a sala para lhes darem outras utilizações. Neste espaço as crianças têm a oportunidade de se envolver em atividades físicas como correr, saltar, trepar, etc. (Silva et al., 2016). Neto (2020) acrescenta ainda que “ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc.” (p. 153). Deste forma, tanto o espaço interior como o exterior merecem a mesma atenção por parte do EI (Silva et al., 2016).

Também a organização do tempo deve ser preponderada e a mesma deve integrar momentos de rotina que são conhecidos pelas crianças. É de realçar o seu carácter flexível, pois

permite ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. A rotina é planeada pelo EI que “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, p. 5573). A planificação deve ser conhecida pelas crianças, pois assim, “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27). O tempo deve ser organizado de modo a contemplar os diferentes ritmos, o da criança individualmente, o dos pequenos grupos e o do grupo todo. Desta forma, o momento de planificação revela-se um grande desafio para EI, que deve “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). Já no momento de colocar em ação o que foi planeado é importante questionar, constantemente, o que as crianças aprenderam, e se o que foi planificado atingiu os objetivos esperados ou se deve ser reformulado. Estas mesmas questões orientam no momento de avaliação, que deve ser “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). Ao refletir sobre os progressos das crianças o EI vai “tomando consciência do que [a criança] já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1). No momento de avaliação e de reflexão do progresso da criança é importante que seja comparada apenas a si mesma (Silva et al., 2016).

No segundo capítulo das OCEPE são descritas três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo. Estas três áreas devem ser “abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 31) e tem como objetivo fornecer ao EI algumas referências durante o processo de observação, planificação e avaliação. Realça-se que às aprendizagens abordadas nas diferentes áreas está subjacente o ato de brincar, enquanto dimensões complementares, uma vez que “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (Silva et al., 2016, p. 31).

No terceiro e último capítulo são abordados os momentos de transição para a EPE, em que “as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 6) e o mesmo deve ser considerado de forma a criar um ambiente educativo que se adapta às características das crianças. O momento de transição para a escolaridade obrigatória também

está incluído, sendo importante criar condições para que as crianças tenham sucesso. Estes momentos de transição merecem uma atenção especial de modo que as crianças sintam confiança nas suas capacidades para a superação dos novos desafios. Para apoiar o grupo em momentos de transição, o EI, não deve antecipar as aprendizagens formais, mas sim proporcionar momentos de aprendizagem que permitam às crianças desenvolver competências, como a autonomia e a resiliência, que permitem às mesmas ter sucesso na etapa futura (Silva et al., 2016).

Em concordância com as OCEPE e para fundamentar a sua prática o EI deve sustentar a sua prática pedagógica em vários modelos pedagógicos, uma vez que estes permitem “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 16). Desta forma, torna-se relevante fazer uma breve descrição dos modelos pedagógicos que serviram de referência durante a prática desenvolvida na PES e que vão ao encontro das opções curriculares da Orientadora Cooperante (OC): HighScope (HS) e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Os modelos que foram observados durante a PES apresentam a criança como o centro da ação educativa, tendo o EI o papel de orientar e mediar o grupo durante o processo educativo. Ambos os modelos vão ao encontro da Pedagogia-em-Participação, uma vez que a criança é vista “como uma pessoa com agência (...) que participa na vida da família, da escola, da comunidade (...) e é envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, sendo, assim, um coconstrutor da sua educação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 20).

Relativamente ao currículo HS, este surgiu na década de 1960 com David Weikart, um psicólogo que trabalhava com crianças com NAS. Foi através da sua experiência profissional que sentiu necessidade de criar um programa que preparasse estas crianças para a entrada no ensino formal. O modelo HS foi sofrendo alterações ao longo dos tempos e foi-se reestruturando até ao presente. A fundamentação teórica de HS centra-se sobretudo na teoria de Piaget, que descreve o desenvolvimento humano em “estádios sequenciais do pensamento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 78).

Desta forma, o modelo HS acredita na “aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5) vendo a criança como construtora do seu conhecimento “através da sua acção sobre

os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (p. 22). Sublinha-se que “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89). A “construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013 p. 81) assume-se como a preocupação central do currículo de HS e, por isso, as mesmas devem tomar decisões em relação ao espaço, aos materiais e à sua rotina. Considerando o exposto, durante toda a PES, descrita no Capítulo III, a díade ouviu as sugestões e as decisões das crianças sobre aquilo que gostavam de fazer e aprender, como ponto de partida para a ação pedagógica.

Ao considerar os interesses e as necessidades das crianças, o EI deve proporcionar experiências-chave que lhes permitem desenvolver aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2009). Para harmonizar algumas dessas experiências-chave o educador, juntamente com o grupo, necessita de organizar os espaços e os materiais de trabalho. Face a este pressuposto, a sala é dividida em áreas diferenciadas de atividade: área da casinha, área dos jogos, área da biblioteca, área das construções, entre outras, que, “além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas (...) e permite à criança uma vivência plural da realidade e da construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83-84). Desta forma, através da exploração de materiais diversificados, que reflitam a vida familiar das crianças é possível criar ciclos de escolha-uso-arrumação. Neste processo, as crianças exploram o que as rodeia, imergem num papel social e estabelecem interações com o grupo e com o EI (Hohmann & Weikart, 2009). Pelo exposto, ao brincar nas áreas a criança constrói ativamente o seu conhecimento e desenvolve aprendizagens significativas. Importa mencionar que a sala não deve ter um modelo único, pois a mesma deve ser flexível e deve sofrer alterações de acordo com os interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

Para além da organização espacial, o EI deve organizar o tempo pedagógico. Segundo o currículo HS, a estruturação do tempo deve ser realizada com contributos tanto do adulto como o da criança e deve incluir momentos de planear-fazer-rever, de trabalho em pequenos grupos, trabalho em grande grupo, tempo de recreio, tempo de transição e tempo de comer e descansar (Hohmann & Weikart, 2009). Ainda como citam estes autores “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações

positivas” (p. 87). Relativamente à organização do tempo, no contexto observado ao longo da PES foi possível evidenciar dois momentos sustentados pelo MEM: a planificação em conselho e o balanço em conselho. Estes momentos, de curta duração, ocorriam na parte da manhã, com o objetivo de planificar a ação a desenvolver, e ao fim do dia para o balanço da mesma. O EI ao ser um ouvinte da criança e ao estimular a sua autonomia e responsabilidade dinamizava esta organização, de modo, a garantir a prática de valores de respeito e solidariedade de uma vivência democrática (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente ao MEM, este modelo, tal como o modelo HS, surgiu na década de 1960 e tem como finalidades formativas: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2012, p. 51). Através destas três grandes finalidades o MEM procura o desenvolvimento pessoal e social tanto dos educadores como das crianças através “de práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 144). Desta forma, Folque (2012) afirma que o modelo MEM permite dar resposta às novas tendências da EPE ao realçar “a importância da cidadania e da educação democrática, o papel social e cultural do ambiente para proporcionar aprendizagens significativas e uma continuidade entre EPE e educação básica” (p. 50).

Tendo em conta as suas finalidades e princípios, este modelo prevê, para educação infantil, três condições fundamentais (Folque, 2012):

1. “Os grupos são organizados com crianças de diferente idades e capacidades” (p. 53). Promovendo o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e o trabalho colaborativo através do desenvolvimento de aprendizagens através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).
2. As crianças conseguem se expressar livremente. As ideias, opiniões e experiência de vida das crianças são ouvidas e respeitadas.
3. “É proporcionado às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem” (p. 53) para que dessa forma possa ocorrer a interrogação que leva ao desenvolvimento de projetos.

O espaço educativo deve também proporcionar um ambiente colaborativo, deve estar dividido em áreas distribuídas à volta da sala, de modo, a existir uma área central polivalente onde

acontecem os encontros em grande grupo e serve de apoio para outras atividades em pequenos grupos ou individuais (Oliveira-Formosinho, 2013).

O MEM disponibiliza instrumentos de pilotagem que permitem às crianças documentar a vida em grupo, ajudando-as, assim como ao EI a orientar e regular o que vai acontecendo na sala. Tendo em conta o referido apresentarei os instrumentos de pilotagem que foram observados no contexto da PES. O mapa de presenças continha o nome das crianças e os dias da semana, e todas as manhãs ao chegarem à sala as crianças marcavam a sua presença. O mapa das regras apresentava as regras que foram decididas em grupo e que surgiam sempre de uma necessidade ou problema que o grupo procurava resolver (Folque, 2012).

Como já foi mencionado ao longo do subcapítulo, brincar é extramente necessário ao longo da infância, pois é assim que as crianças constroem o seu conhecimento. De acordo com Neto (2020), “brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo (...) e na relação com os outros” (p. 37). Assim são vários os benefícios de brincar, como a regulação emocional, o desenvolvimento da autoconfiança, desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, e o confronto com a adversidade. Privar as crianças de brincar e ser ativo pode levar a um desenvolvimento insuficiente do córtex pré-frontal, que está relacionado com as tomadas de decisão, a expressão da personalidade e modulação de comportamento social (Neto, 2020). Brincar é a primeira forma utilizada pelas crianças para aprender e entender o mundo. Através da brincadeira conseguem explorar os diferentes papéis, aprender como as coisas funcionam, como comunicar e trabalhar com os outros. Isto são competências e aprendizagens que não podem ser ensinadas e apenas podem ser desenvolvidas através do brincar. Através do brincar as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, reagem um ao outro socialmente, pensam sobre o que vão fazer, usam a linguagem para conversar uns com os outros e para si mesmos e respondem emocionalmente às brincadeiras. Tudo isso é a chave para o desenvolvimento holístico da criança, pois a brincadeira estimula o desenvolvimento social e emocional da criança e fortalece a sua autoimagem (Mansaray, 2019).

Em concordância com o subcapítulo anterior, devido às mudanças do séc. XXI, e á revolução tecnológica que vivemos, é necessário também na EPE “disponibilizar diferentes suportes pedagógicos e tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no

quotidiano do Jardim de Infância e sempre articulados em parceria com as famílias” (Marta, 2017, p. 43). Com o uso das TIC é possível abordar as diferentes áreas de conteúdo, dinamizar o processo de aprendizagem e desenvolver competências individuais e sociais, potenciando, desta forma, maior envolvimento e participação das crianças. Assim, o EI deve procurar responder às mudanças, às evoluções e às exigências da sociedade, de modo, a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (Marta, 2017).

Sistematizando, o EI, durante toda a sua prática, deve refletir sobre as suas ações e fazer-se munir de referências que lhe permitam dar sentido e justificar as suas escolhas. Procurando inovar a sua ação educativa tendo em conta a especificidade de cada criança e os desafios da sociedade (Marta, 2015). Pelo que considerar, em primeiro plano, necessidades e interesses das crianças tendo em conta as suas características e o seu contexto social é um imperativo. Desta forma, a criança estará sempre no centro de todo o processo educativo (Silva, et al., 2016). No entanto, esta atitude carece, por parte do EI, de uma “procura constante de novos saberes, novas aprendizagens” (Marta, 2015, p. 278).

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

“O processo de aprendizagem é entendido como uma inter-relação entre as acções do aprendiz, orientadas para um objetivo, e as realidades ambientais que afectam essas acções” (Hohman & Weikart, 2009, p. 23).

No presente capítulo é realizada a caracterização do contexto educativo no qual foi desenvolvida a PES. Esta análise tem como base a observação direta e participante algo que, juntamente com a reflexão, se mostra basilar para a educação, dado que, “tudo o que o professor decide depende, direta ou indiretamente, da observação que realiza, da leitura que faz de uma determinada situação e do modo como a interpreta” (Pacheco, 1990, p. 3).

Por fim, é ainda feita uma abordagem à metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES, nomeadamente a Metodologia de Investigação-Ação.

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

A instituição onde se desenvolveu o meu percurso da PES está inserida num Agrupamento de Escolas (AE) localizado num dos concelhos mais numerosos da zona periférica da área metropolitana do Porto em que o setor de atividade económica predominante é o setor terciário. O AE que surgiu em 2012 e do qual fazem parte nove estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com educação Pré-escolar e 1º Ciclo, uma escola básica com 1º Ciclo, uma escola básica com 2º e 3º Ciclos e uma escola básica e secundária, sendo que esta última é a escola sede do Agrupamento (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018).

Importa refletir sobre o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), uma vez que este explicita “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, p. 3351).

Através do PEA foi possível compreender, que o AE tem três dimensões estratégicas de intervenção: o sucesso educativo e prevenção do abandono escolar; qualidade de uma ação educativa aberta à inovação; e cidadania ativa, participada e responsável. É através destes três eixos que o AE procura prestar um serviço educativo de qualidade, que fornece a todos os alunos as ferramentas necessárias não só para a aquisição de competências dos domínios cognitivo, afetivo e motor, como também para a formação de cidadãos ativos e informados ao longo da vida.

São vários os princípios discriminados no PEA. Porém, destacam-se o envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos; a procura pela inovação e melhoria das práticas pedagógicas para uma melhoria das aprendizagens; e a promoção da inclusão nas escolas do agrupamento com o objetivo de promover uma escola com igualdade de oportunidades. Relativamente aos objetivos do Agrupamento, aqueles que se destacam são: tornar a escola num local de socialização para que esta promova uma cidadania ativa e hábitos saudáveis; contribuir para o desenvolvimento de competências de todos os alunos; e proporcionar uma oferta formativa diversificada que responde às necessidades de todos os alunos e orienta-os no seu trajeto pessoal (PEA, 2018). Estes princípios e objetivos relevam-se fundamentais para uma boa prática, pois promovem uma escola inclusiva que educa futuros cidadãos autónomos e capazes. Por acreditar que estes pontos são verdadeiramente importantes, tanto para o sucesso da escola como dos alunos, a diáde teve o cuidado de planificar práticas que fossem ao encontro dos mesmos.

O Agrupamento criou, ainda, um instrumento de orientação denominado de Plano de Inovação no qual se “estabelece as prioridades, as opções curriculares e as dinâmicas pedagógicas que, de forma articulada, garantam aprendizagens efetivas e conduzam ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Plano de Inovação, 2019, p. 5). Os principais objetivos, no 1º CEB, são um melhor aproveitamento a nível da Matemática e do Português e a obtenção de melhores resultados nas provas de aferição. Como resultado do Plano de Inovação e indo ao encontro dos seus objetivos, surgiu uma nova disciplina, a “Oficina de Letras e Números” (Plano de Inovação, 2019). Nesta área curricular a turma era dividida em dois grupos, o que permitia um maior acompanhamento individual e, por isso, era um momento em que os educandos tinham maior facilidade para

consolidar as suas aprendizagens e a docente conseguia esclarecer e consolidar dúvidas e conhecimentos dos mesmos.

A escola onde foi realizada a PES foi fundada em 2013 e é constituída por um edifício composto por dois pisos. No piso inferior encontra-se a cantina, cinco salas da EPE, uma sala do prolongamento da manhã, três salas destinadas ao 1º ano de escolaridade e três salas para o 2º ano de escolaridade. O piso superior integra a biblioteca, a sala dos docentes, a sala de informática (que também é a sala do prolongamento para a parte da tarde), duas salas destinadas ao 3º ano de escolaridade, duas salas para o 4º ano de escolaridade, duas salas para reuniões e apoios educativos. Cada piso tem uma casa de banho para raparigas, para rapazes e para pessoas com mobilidade reduzida. A escola dispõe ainda de um elevador, o que facilita a acessibilidade de crianças e adultos com alguma dificuldade de movimentação. Relativamente ao espaço exterior, existe uma área na parte da frente por onde os alunos entram e onde, no final do dia, ficam à espera de quem os vem buscar. Há ainda um recreio na parte de trás, onde os educandos passam os intervalos da manhã e da tarde, este é constituído por um espaço para a EPE e um para o 1º CEB, apesar de não ter nenhuma marcação física as crianças respeitam o seu respetivo espaço. A área do 1º CEB é constituída por um campo de jogos, com balizas e cestos de basquetebol. É importante referir que apenas o espaço da EPE tem coberto e, por essa razão, nos dias de chuvas os alunos do 1º CEB têm de passar os seus intervalos na sala de aula. Nesses dias era notória uma maior inquietação por parte dos alunos, pois, os mesmos “necessitam de tempo informal para promoção de um estilo de vida mais ativo (Neto, 2020, p. 130).

Devido à situação pandémica que o país se encontra, foi criado, pelo agrupamento, um plano de contingência à Covid-19. Para além das medidas recomendadas pelo governo, este documento apresentava medidas específicas para o agrupamento, como os encarregados de educação não poderem entrar nas instalações e o atendimento aos mesmo, por parte dos professores/educadores, deve ser feito via telefone ou e-mail (Plano de Contingência Covid-19, 2020). Apesar das dificuldades que estas medidas podiam trazer, como por exemplo, a dificuldade do acompanhamento dos seus educandos por parte dos encarregados de educação, as mesmas foram facilmente superadas com a criação de um grupo do Whatsapp, por parte das professoras e educadoras para contactar com os EE. A utilização das redes sociais, na ótica de Almeida e Conrado (2020) permite “amenizar a distância entre escola e família, ajudando na

manutenção do vínculo afetivo construído na ambiente escola” (p. 85), algo que foi notório no contexto da PES, pois a criação dos grupos permitia ainda um maior acompanhamento do que aquele que era feito anteriormente à pandemia

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

Para refletir sobre as práticas desenvolvidas durante o percurso da PES no 1º CEB é relevante caracterizar o grupo onde a díade pedagógica se encontrava integrada. Segundo Ferreira e Santos (2007) “uma turma não é um conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no princípio do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (p. 29). É, por isso, necessário compreender as dificuldades, as potencialidades e os interesses do grupo, para que todo o percurso didático seja adequado à turma. A seguinte caracterização tem como base dados obtidos durante o processo de observação participante que teve como recursos grelhas de observação e o Diário de Formação da estudante. Este processo mostrou-se de extrema importância pois “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno” (Estrela & Estrela, 1978, p. 63).

A PES desenvolveu-se numa turma do 3º ano de escolaridade do 1º CEB. Era composta por 18 alunos, nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Segundo Piaget, os alunos encontram-se no estágio operatório concreto (dos sete aos 11 anos). Nesta fase, o egocentrismo do estágio pré-operatório começa a desaparecer, mas para tal é necessário que as crianças tenham experiências com os seus colegas e familiares (Kail, 2004). Este egocentrismo foi possível de evidenciar nos alunos e, por isso, existiu a necessidade de trabalhar com a turma as capacidades de partilha e de trabalho em equipa. Nas últimas intervenções foi possível observar que os mesmo já conseguiam realizar trabalhos em pequeno e grande grupo sem ser necessário intervenções por parte da díade para resolver conflitos.

Excetuando dois alunos que viviam em concelhos vizinhos, a grande maioria dos alunos residiam no mesmo concelho e freguesia da instituição cooperante. A turma apresenta um agregado familiar díspar entre si, sendo que mais de metade da turma têm os pais divorciados.

Ao nível das competências físico-motoras, estas foram um pouco difíceis de observar, pois não eram muito trabalhadas com a docente cooperante. Contudo, a partir de algumas atividades propostas ao longo da PES foi possível complementar essa informação compreendendo-se que a turma apresentava, de um modo geral, um bom desenvolvimento. Todavia, eram notórias algumas dificuldades num dos alunos com NAS, nomeadamente no que concerne à coordenação motora grossa em movimentos locomotores, como o saltar e o correr. Para combater estas dificuldades foram desenvolvidas atividades de expressão motora com a turma, que proporcionaram movimentos de motricidade global.

Durante todo o processo de observação, foi possível perceber que os alunos eram bastante participativos e empenhados. Porém, demonstravam algumas dificuldades no cumprimento de regras de sala de aula, como por exemplo, não aguardar pela sua vez de falar, o que gerava alguma confusão dentro da sala de aula.

Saliente-se que foi possível aferir, ao longo do período de observação, um trabalho notório com a turma, por parte da docente cooperante, de aceitação e de respeito pelas diferenças, uma vez que, os alunos eram pacientes e respeitadores com os ritmos de aprendizagem de cada um, e procuravam ajudar os colegas que apresentavam algumas dificuldades. Assim fomentava a “construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-lei nº 241, 30 de agosto, p. 5574).

Foi perceptível na turma dificuldades como a baixa autoestima, a falta de confiança em si mesmos e pouca autonomia, uma vez solicitavam muito o apoio das professoras e, quando era a sua vez de responder a perguntas para toda a turma, faziam-no num tom quase inaudível. Com base no estudo realizado por Morente et al. (2017), compreende-se como a autoestima é um fator determinante no sucesso académico e social dos alunos. Uma autoestima saudável contribui para uma melhor regulação das emoções, o que por sua vez implica uma diminuição na ansiedade vivenciada na escola e, ao mesmo tempo, contribui para um melhor clima na escola e entre os colegas. Desta forma, quando a autoestima e o ambiente escolar são positivos, os

alunos sentem-se mais autoconfiantes e mais preparados para enfrentar diferentes desafios e situações. É então de extrema importância trabalhar estas competências nos alunos, para que se sintam seguros na sala de aula para participar. É, por isso, necessário proporcionar aos alunos experiências positivas que permitem aos mesmos desenvolver segurança em si mesmos e para que se sintam motivados. Evitando experiências negativas como críticas negativas, más notas e reprovações, que provocam o autodesprezo (Alcântara, 2000).

Desde o início da PES foi possível observar que o grupo apresentava diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem. De um modo geral, eram evidentes dificuldades na leitura e na escrita, assim como na criatividade. Dois alunos usufruíam de Apoio Educativo duas vezes por semana, dado que apresentavam muitas dificuldades não só ao nível da leitura e da escrita, como também na área da Matemática. Veja-se que como uma das alunas apresentava extremas dificuldades na leitura e na escrita, assim foi possível observar o trabalho do Método das 28 palavras, algo que a docente em formação ainda não tinha tido oportunidade de contactar. Através deste método o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem e a mesma é feita através de situações concretas e reais (Coutinho & Fonte, 2006). A aluna apenas conseguia realizar contagens até ao número 50 e realizar adições simples, pelo que foi possível observar trabalho e estratégias que colmatassem esta dificuldade. Por sua vez, o outro aluno, apesar de conseguir ler, muitas vezes não conseguia compreender aquilo que lia, algo que é necessário ser trabalhado, pois, segundo Silva et al. (2019) “as crianças que não conseguem atender aos sentidos dos textos podem ter o percurso académico comprometido, pois sem compreender o que leem, dificilmente querem ler, e, sem ler, não continuarão a aprender na escola” (p. 29).

Em relação à criatividade, esta era uma dificuldade geral na turma, sentida principalmente nas atividades de desenho e de escrita. Um exemplo muito frequente era quando os alunos queriam desenhar um animal ou um objeto, ficavam muito presos ao correto e ao realista e solicitavam que a docente cooperante lhes mostrasse como desenhava. Deste modo, partilha-se a mesma conceção de Silva e Nakano (2012), que afirmam que a criatividade deve ser explorada em todos os níveis de ensino, pois, contribui para o crescimento do aluno e para a sua realização pessoal. Partindo deste ponto durante as propostas da PES, algumas apresentadas no Cap. III, procurou-se desenvolver a criatividade da turma. Para tal, foram

criados momentos de discussão de ideias em grande grupo e foram proporcionados diferentes recursos e materiais ao longo das várias atividades.

A turma tinha ainda um aluno referenciado com NAS que devido à falta de oxigênio no momento de nascimento ficou com algumas sequelas ao nível cognitivo. Este aluno era capaz de nomear as vogais e algumas consoantes; não conseguia ler, mas reconhecia algumas palavras como por exemplo: mãe, pai, balão, cão e gato; era capaz de segmentar as palavras silabicamente; reconhecia os números até o 15, por vezes falhava na correspondência termo-a-termo, mas tinha presente a noção de cardinalidade. Detinha algumas dificuldades em articular as palavras e em expressar-se. Apresentava curtos períodos de atenção e, por vezes, alguma resistência para realizar os trabalhos pedidos pela professora, tornando-se necessário o acompanhamento de um adulto para iniciar e terminar uma tarefa. Durante o momento de planificação, as suas dificuldades, interesses e capacidades, foram tidos em conta, de modo, a proporcionar atividades adequadas ao seu nível de aprendizagem.

O aluno usufruía de alguns apoios na escola, nomeadamente de terapia da fala, uma vez por semana e de acompanhamento pela professora de Educação Especial, três vezes por semana. Fora da escola não frequentava mais nenhum apoio. Ao longo da PES foi possível compreender a importância da coadjuvação entre as docentes e a terapeuta. Esta permitia uma partilha de conhecimentos, aptidões e estratégias que melhoravam o processo de aprendizagem do aluno e apoiavam a professora titular, “quando os professores da sala de aula se sentem apoiados, estão muito mais dispostos a fazer um esforço suplementar para dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos” (Reif & Heimburge, 2000, p. 251).

Perante as características da turma, foi então necessário realizar práticas que abrangessem e respeitassem todos os ritmos de aprendizagem, disponibilizando-se sempre os recursos necessários para obterem sucesso e contruírem o seu próprio conhecimento.

Os horários são uma dimensão muito relevante para a prática pedagógica, pois segundo Santos (2016) “estão na base de toda organização escolar e (...) são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula” (p. 55). É, então por isso, relevante abordar a organização do tempo da turma em que decorreu o percurso da PES. Nesta turma, as horas letivas eram distribuídas pelas áreas curriculares do Português, do Estudo do Meio, da Matemática, das Expressões Artísticas, da Oficina de Letras e Números, que eram

abordadas de modo interdisciplinar, a fim de “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular (...) de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2929). O horário incluía também o Inglês, disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade como estabelecido no Decreto-Lei nº 176/2014, e a Iniciação à Programação. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) eram distribuídas pelo horário escolar em alguns dias da semana e na parte da tarde. As atividades letivas da turma iniciavam às 9h e o horário de término variava conforme os diferentes dias da semana. Os intervalos da manhã eram das 11h às 11h30m, menos na terça-feira que era das 10h20 até as 10h50, os alunos almoçavam das 13h às 14h30m e os intervalos da tarde decorriam das 15h30m às 16h. As atividades que faziam parte da oferta complementar de AEC eram: Música; Dança; e Atividades Livres de Expressão.

A organização da sala não deve ser desvalorizada, pois esta tem um papel muito importante nas aprendizagens das crianças. De acordo com Teixeira e Reis (2012) o ambiente tem uma influência ativa e penetrante na vida das crianças e dos professores e tem duas funções: proporcionar um lugar onde se desenvolve a aprendizagem; e atuar como participante do ensino e da aprendizagem. Posto isto, foi possível perceber que o espaço educativo era apropriado para o número de alunos e tinha uma boa iluminação natural durante todo o dia que era facilitada por três grandes filas de janelas viradas para o recreio na parte de trás da escola. Veja-se que a iluminação natural exerce um impacto positivo nos espaços e apresenta benefícios como o estímulo à criatividade e sensibilidade e um aumento de produtividade (Grou & Marcelo, 2018), pelo que o espaço era o adequado para as aprendizagens.

A sala estava disposta por oito mesas em forma de “U” e no meio tinha seis mesas a formar duas filas na horizontal. A professora cooperante justificou esta disposição pois acredita que promove a entreaajuda dos alunos, que é mais prático em atividades que seja necessário mais espaço, pois basta retirar as duas filas do meio; e torna-se mais fácil para circular na sala. Esta questão vai de encontro à ideia de Teixeira e Reis (2012) que a organização espacial funciona melhor quando há espaço suficiente para o adulto e para as crianças se movimentarem e quando as áreas de passagem são claras e bem definidas. Apesar dos alunos terem o seu lugar definido, e este ser conhecido por todos, os mesmos podiam sofrer alterações conforme as necessidades da turma, nomeadamente na disposição adotada para as práticas em grupo.

A sala dispunha ainda de um quadro branco, que se apresentava na parede à frente às mesas, um computador, com acesso à internet, e um projetor. Ao lado do quadro branco estava a secretária da professora e dois armários com materiais para trabalhos manuais, livros, trabalhos realizados pelos alunos e alguns materiais didáticos como o Ábaco e a Mira Refletora. Apesar de na sala existirem poucos materiais didáticos, a escola dispunha, na sala de informática, materiais como o MAB, Geoplano, Tangram, maquete do sistema solar e muitos outros que se encontravam ao dispor da professora cooperante, sempre que fosse necessário, conforme o conteúdo explorado. Ainda na sala de informática existiam vários tablets que podiam ser utilizados pelos alunos durante as aulas. Este recurso digital não era explorado pela professora cooperante talvez devido à fraca conexão de WiFi, que foi superada durante a realização de práticas através da partilha de dados móveis das professoras em formação. Ao fundo da sala de aula, havia ainda, outros dois armários onde ficavam os livros e os cadernos de atividades dos educandos, para que os mesmos não fossem com a mochila sobrecarregada. A sala possuía ainda um balcão, onde estavam as capas de cada aluno, com trabalhos realizados pelos mesmos, um lavatório onde procediam à desinfeção das mãos antes e após os intervalos, e por baixo do mesmo encontravam-se várias caixas com diversos materiais para trabalhos manuais. No exterior da sala existia um armário com cabides onde os alunos deixavam os seus casacos e as suas lancheiras.

É relevante referir que, no momento da chegada da díade, as paredes da sala encontravam-se praticamente vazias, contendo apenas afixado o calendário do mês de outubro. À medida que foram desenvolvidas atividades com o par pedagógico as paredes começaram a ficar preenchidas com os trabalhos realizados pela turma. Isto permitiu que os alunos sentissem que o seu trabalho era valorizado, ao estar exposto para todos o verem, e também permitiu que o aluno comparasse o seu trabalho com o dos outros colegas, percebendo sozinho o que podia ser melhorado. Deste modo, foi possível estimular a autonomia, a autoestima e o pensamento crítico dos alunos (Alcântara, 2000).

Relativamente às práticas educativas observadas, foi notório o uso recorrente do manual, o caderno de atividades e as fichas presentes no mesmo, o que levava a uma desmotivação por parte dos alunos. Assim, a metodologia utilizada pela professora cooperante, tendia para o paradigma de ensino tradicional. A abordagem tradicional acaba por se centrar na

matéria e no professor e, tal como as aulas da professora cooperante, as aulas desta abordagem caracterizam-se por ter sempre o mesmo ciclo: um momento expositivo e um momento de prática com exercícios do livro relacionados com o que foi exposto (Teixeira, 2018). No projeto desenvolvido pelo par pedagógico, descrito no capítulo III, considerou-se de extrema importância ir ao encontro do paradigma sócio-construtivista que o conhecimento se constrói através das trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio. Para tal, é necessário que os alunos, em vez de ter um papel passivo nas aulas, de memorização e repetição, tenham um papel ativo, ou seja, estejam completamente envolvidos na ação (Boiko & Zamberlan, 2001).

Relativamente à interação professor-aluno observada, foi possível reparar que esta era marcada de afetos e de entreajuda. Contudo, também foi possível reparar que em alguns momentos, certos alunos respondiam de forma menos adequada, devido à falta de motivação para realizar algumas tarefas. De acordo com Ribeiro (2011), os alunos empenham-se e investem tempo e energia psíquica quando o objetivo é realmente compreender os conteúdos e não apenas concluir as tarefas que lhe são dadas, para tal “esta postura activa do aluno deve ser reforçada pelo professor, nomeadamente com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas” (p. 3). Segundo Cadima et al. (2011) a relação professor e aluno é de extrema importância no processo educativo, os alunos atingem o máximo das suas potencialidades devido à ajuda, à tolerância, à simpatia e à orientação que é prestada pelo professor e também pela boa relação que ambos estabelecem.

A relação escola-família, deve ser privilegiada e trabalhada uma vez que, de acordo com Estanqueiro (2010), “uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar” (p. 111). Na turma em que estive inserida durante a PES era notória o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos. Era mantido um contacto informal, através de um grupo de *Whatsapp* em que a docente titular partilhava fotografias e vídeos de algum momentos e atividades das aulas, e formal através de telefonemas, momentos reuniões e atendimento individual aos EE.

Por fim, relativamente ao processo de avaliação, utilizado pela professora cooperante, este consistia na avaliação formativa, realizada ao longo das aulas através de grelhas de observação e na avaliação sumativa, realizada através de dois testes, de cada área do saber, por

semestre. Por norma, a professora cooperante não realizava avaliação diagnóstica, apenas o fazia quando recebia algum aluno novo na turma. Os momentos de avaliação não devem ser vistos como um fim, mas sim como um meio para perceber em que nível de aprendizagem os alunos estão. Devem fazer os alunos perceber o que necessitam de melhorar para atingir os objetivos. E o professor, com estes momentos, deve perceber se os métodos que estão a ser utilizados são os mais corretos ou, se os precisa de reajustar para que haja um maior progresso (Ferreira & Santos, 2007).

Em modo de conclusão e reflexão, neste contexto a mestranda considera que a sorte de observar e planificar para uma realidade que será próxima da sua como futura professora, ou seja, uma turma com alunos em vários níveis de aprendizagem, com diferentes dificuldades e diferentes capacidades. Deste modo, através da prática pedagógica foi possível perceber verdadeiramente a importância da adequação curricular algo que leva para a sua prática como futura professora do 1º CEB.

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

A Prática Educativa Supervisionada, no âmbito da Educação Pré-Escolar, decorreu com um grupo constituído por 20 crianças, sete do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Assinala-se que duas crianças possuem nacionalidade brasileira e uma que, apesar de ter nacionalidade portuguesa, fala espanhol, pois o pai comunica com o mesmo nessa língua.

Para um maior conhecimento do grupo procedeu-se a uma observação sistemática, que na ótica de Silva et al., (2016) “permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas (...) possibilita ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (p. 11).

Todas as crianças almoçavam na instituição, e 11 usufruíam do serviço do prolongamento na parte da manhã e 14 na parte da tarde, acabando por muitas delas ficar desde as 8h até às 19h na instituição. As crianças que usufruíam desse serviço acabavam por relevar algum cansaço ao

longo do dia. Relativamente à zona de residência das crianças, todas vivam na mesma freguesia da escola ou nas freguesias vizinhas, com exceção da MD que vivia em Amarante.

A organização do tempo é uma dimensão fundamental do ambiente educativo, devendo ser uma preocupação por parte do educador/a “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). Segundo Silva et al. (2016) a distribuição do tempo deve ser flexível, mas deve ter momentos que se repetem com regularidade, de modo, a criar uma rotina que é conhecida pelas crianças e as mesmas tem a liberdade para propor alterações. A rotina diária é essencial pois, “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 225). Assim, a rotina dava início às 9h com a higienização pessoal, para tal todo o grupo dirigia-se à casa de banho. De seguida era feita a receção do grupo na área do tapete, aqui as crianças interpretavam a música dos bons dias, partilhavam algumas experiências pessoais com os colegas, marcavam as presenças e era feita a planificação do dia. Por volta das 9h45 era a hora do lanche, as crianças lavavam as mãos no lavatório da sala e lanchavam nas mesas da sala de atividades. Após terminarem o lanche o grupo dirigia-se para o espaço exterior onde brincavam livremente. Entre as 10h30 e as 10h45 voltavam para a sala para realizar atividades orientadas pela educadora. Por volta das 11h45 era realizado novamente um momento de higienização para depois irem almoçar na cantina. Depois do almoço as crianças brincavam no exterior e depois iam para a sala do prolongamento com a Assistente Operacional (AO) ver televisão. Às 13h30 faziam um momento de higienização e depois voltavam para a sala para realizar um momento de relaxamento. Por volta das 14h realizavam atividades orientadas pela educadora ou brincavam nas áreas desenvolvimentais que constituíam o espaço educativo, até às 15h15 em que realizavam a higienização pessoal para depois irem para a cantina lanchar. Às 9h de terça-feira e quarta-feira, as crianças, tinham Educação Musical e Educação Física respetivamente, dinamizadas por docente externos. Era possível perceber, pelas intervenções das crianças, que esta rotina já lhes era intrínseca, e sabiam sempre para onde se tinham de dirigir a seguir.

Importa agora descrever e refletir sobre o espaço educativo, visto que o mesmo é a “expressão das intenções do/a educador/a e as dinâmicas do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26). O espaço deve ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências

plurais e interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 44). Para a organização da sala a educadora procurou seguir o Modelo Curricular HS pois a sala “é dividida em áreas com nomes simples e acessíveis às crianças (...) que possuem fronteiras difusas entre si” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 164). Apesar do modelo afirmar que todos os materiais devem estar ao nível das crianças, tal nem sempre acontecia. A sala continha três grandes filas de janelas que permitiam uma boa iluminação natural e era composta por sete áreas desenvolvimentais, a saber:

A área da Biblioteca era constituída por alguns sofás e almofadas e um baú com livros, alguns em mau estado de conservação. Continha também uma mesa, duas cadeiras e três pequenos quadros brancos. Esta área permitia às crianças desenvolver o gosto pela leitura e aprendizagens relacionadas com a emergência da literacia, muito embora fosse a área menos frequentada pelo grupo.

A área da Casinha era constituída por uma cama; um armário com roupas, sapatos e um espelho; uma mesa redonda com bancos; uma cozinha composta por um lava-loiças, um armário com pratos, talheres e comidas de plástico; um carrinho e bebé e dois nenucos multiraciais. A par da área da garagem, esta era uma das áreas mais escolhidas pelas crianças. Nestas, as crianças desenvolviam o jogo simbólico,

uma atividade espontânea, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, este recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados (...) e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Siva et al, 2016, p. 52).

A área da Garagem era composta por dois blocos de armários com oito caixas que no seu interior continham legos, motas e carros. Esta área permite às crianças “fazer teste de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria (...) combinações de blocos (...) atividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e “faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 184).

A área da Pintura era constituída por: 3 conjuntos de mesas com cadeiras, que eram partilhadas com a área dos jogos e utilizadas na hora do lanche da manhã; papel branco e de cores; lápis de cor; lápis graffite; lápis de cera; canetas de cor; pastel seco; tesouras; plasticina e

um cavalete, que não estava de fácil acesso para as crianças pois continham papéis e capas por cima. Esta área potenciava a criação, a criatividade o manuseamento de materiais e a motricidade fina das crianças.

A área dos Jogos era constituída por um móvel alto, que não permitia o fácil acesso das crianças a certos materiais. O móvel continha vários jogos que permitiam trabalhar competências matemáticas e linguísticas, assim como a capacidade de concentração, a criatividade, a colaboração e a motricidade fina.

A área das Ciências era composta por um armários e duas mesas e continha algumas plantas em fase de germinação; duas lupas; duas caixas com lupas para analisar insetos e 4 garrafas sensoriais. Importa mencionar que esta área tinha restrições relativamente à sua exploração, necessitando de um adulto ao seu lado, o que fazia com que as crianças não explorassem muito esta área.

Por último, a área da reunião em grande grupo, designada por “tapete”, situada no fundo da sala junto à parede, onde acontecia a receção do grupo e algumas atividades. Aqui as crianças sentavam-se em “U” o que permitia a visualização global do grupo e fomentava o diálogo e o trabalho colaborativo.

Em relação ao espaço exterior, este era explorado pelas crianças, maioritariamente após o lanche da manhã e do almoço, através do jogo espontâneo. Aqui as crianças podiam brincar na relva, com os pneus, no escorrega, e na casinha. Apesar do pouco tempo passado no exterior, era notório o gosto pela exploração, de situações de jogo, ao ar livre. Estas situações vivenciadas apresentam-se extremamente benéficas para o desenvolvimento das crianças, tal como enuncia Neto (2020): a promoção do desenvolvimento da criatividade, a capacidade de iniciativa, de resolução de problemas, a cooperação social, a redução do stress, a melhoria de funções cognitivas, entre outros.

De um modo geral, era um grupo participativo, curioso e trabalhador, realizavam as tarefas propostas e demonstravam interesse nas ideias e assuntos partilhados por todas as crianças. Relevavam igualmente muito interesse em partilhar as suas experiências pessoais com os colegas. No grupo havia duas crianças com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), o S e o A. O S relevava défice de atenção, uma vincada agitação motora, impulsividade, défice a nível dos relacionamentos interpessoais e das competências pro-sociais e incapacidade em gerir a

sua frustração. Devido a estas características tornava-se necessário um acompanhamento mais estreito durante as atividades. O A apresenta constrangimentos acentuados no âmbito da comunicação e da linguagem, que tornam o seu discurso inteligível, mais especificamente debilidades articatórias e de foro fonético-fonológico, défice de atenção e alguma vulnerabilidade emocional. O A usufruiu de apoio psicopedagógico com a Educadora de Ensino Especial, pelo que nos momentos de apoio, a criança mantém-se na sala com o restante grupo. Este facto, permite-lhe receber um maior apoio durante as atividades desenvolvidas.

Devido a “cada criança [ser] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de pensar” (Silva, et al., 2016, p. 8) e também devido às diferentes idades existentes, a nível cognitivo e emocional, o grupo apresentava-se bastante heterógeno.

No que concerne à Área da Formação Pessoal e Social, as crianças evidenciavam maior dificuldade, nomeadamente em esperar pela sua vez durante o diálogo em grande e pequeno grupo. Esta fragilidade originava conflitos verbais e físicos. Era necessário relembrar várias vezes as regras ao grupo que, apesar de as conhecerem, não as cumpriam. Face ao exposto, foi fundamental desenvolver estratégias pedagógicas que permitissem ao grupo trabalhar a capacidade de resolução de conflitos e o respeito pelo outro. Importa referir, a autonomia das crianças nos momentos de higiene pessoal e de alimentação.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o Domínio da Educação Física, as crianças respeitavam e seguiam as orientações fornecidas. As crianças de 3 anos relevavam dificuldades em alguns movimentos que exigiam maior precisão e equilíbrio, como saltar sobre obstáculos. De um modo geral, o grupo mostrava muito interesse em realizar percursos de educação física, principalmente ao ar livre. De salientar que a Educação Física proporciona às crianças situações que lhes permite “criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações” em contacto com materiais e de interações sociais fazendo com que as mesmas “descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos” (Basei, 2008, p. 1).

No que diz respeito ao Domínio da Educação Artística, era evidente o interesse do grupo por atividades relacionadas com o mesmo. Nas Artes Visuais, em sintonia com Silva et al. (2016)

“as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais” (p. 49), pois apesar de gostarem de desenhar com os lápis e as canetas, as crianças mostravam-se muito mais entusiasmadas quando trabalhavam com outros materiais como, por exemplo, o barro e as tintas. Relativamente ao Jogo Dramático também manifestavam grande interesse, observado nas suas brincadeiras espontâneas, tanto nas áreas desenvolvimentais da sala, como no exterior. Anota-se que o jogo dramático é a “atividade mais vital, pela qual elas [as crianças] aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 73). Era possível presenciar este jogo, através do qual cada criança desempenhava uma personagem e os objetos ganhavam um novo significado. Na Música as crianças mostravam interesse sempre em aprender novas músicas, tinham a capacidade de identificar e descrever sons, mas revelavam algumas dificuldades em acompanhar os diferentes ritmos. Relativamente à Dança, sempre que o grupo escutava uma música era possível, nesses momentos, ver, maior parte das crianças, a criar movimentos corporais, evidenciando gosto em expressar-se ritmicamente. Este gosto pelo movimento rítmico pode surgir, na ótica de Pinheiro et al. (2021) porque a criança através da música consegue expressar-se sentimentalmente, exteriorizando sentimentos que por vezes não consegue verbalizar.

No que concerne o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de um modo geral, o grupo possuía uma elevada linguagem compreensiva, com exceção do A que, por vezes, exigia uma comunicação mais pausada. Relativamente à comunicação oral, algumas crianças apresentavam dificuldades articulatórias. Já a I e a S por vezes falavam num tom quase inaudível. Grande parte do grupo identificava as sílabas das palavras. Na abordagem à escrita, grande maior parte do grupo escrevia o seu nome sem necessitarem de qualquer auxílio. Mata (2008) defende que são vários os benefícios das crianças se envolverem desde cedo com a escrita, pois “o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (p. 14).

O Domínio da Matemática na educação de infância tem como objetivo desenvolver as capacidades das crianças para que sejam capazes de dominar as habilidades matemáticas necessários na vida quotidiana (Nofriyanti & Sari, 2019). Posto isto, o grupo relevava alguns

conhecimentos que permitiam construir o sentido de número como, o conhecimento da sequência numérica e a ordinalidade. As crianças identificavam formas geométricas e identificavam posições como “dentro” e “fora”. O grupo revelava interesse pela matemática, por exemplo nos momentos da alimentação em que pediam para se fazer a contagem das colheres de sopa que comiam.

No que se refere à Área do Conhecimento do Mundo, esta desenvolve um “processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al, 2016). O grupo reconhecia as unidades básicas do tempo diário e semanal, tendo alguma dificuldade em identificar o dia da semana que estavam, mas eram poucos os que reconheciam o tempo anual. Nos momentos em brincadeira ao ar livre as crianças mostravam gosto em explorar as plantas e os insetos e nos momentos dos lanches relevavam preocupação com a conservação da natureza ao fazer a reciclagem e a compostagem. O grupo relevava igualmente interesse e curiosidade pelos recursos tecnológicos, procurando várias vezes o computador presente na sala para desenvolver atividades.

Importa ainda refletir sobre as relações entre todos os intervenientes que constituem a equipa educativa, e que se revela uma dimensão essencial para o desenvolvimento da criança. Segundo Silva et al. (2016), o educador tem o papel fundamental de favorecer as relações de forma recíprocas, uma vez que “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e cooperação entre elas” (p. 28). Como mencionado anteriormente, eram vários os conflitos que surgiam no grupo que acabavam, quase sempre, em conflitos físicos, desta forma, existia a necessidade de melhorar a relação entre as crianças. A relação com os pais/familiares era estabelecida através das reuniões e, a qualquer momento, via telefónica, acabando a educadora por trocar várias mensagens e chamadas com os EE. As relações entre os profissionais e o trabalho colaborativo que estabeleciam era evidente, existiam vários momentos de partilha de ações desenvolvidas, assim como nas reuniões entre a educadora cooperante e o par pedagógico e entre as restantes educadoras da instituição, o que “constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças (Silva et al., 2016, p. 29).

Em modo de reflexão sistematizada, é fácil perceber que “os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 43). É por isso, necessário organizar o grupo, o espaço, o tempo e criar boas relações entre os diferentes intervenientes para que o “contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 43).

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

São constantes as mudanças na sociedade e, por isso, é necessário que a escola e os docentes estejam em constante inovação, de modo a responder às necessidades dos alunos. Em função disso, é imprescindível que os profissionais de educação estejam em constante aprendizagem e reflexão sobre a sua ação, para que consigam compreender-se melhor como professores e procurar uma melhoria nas suas atividades pedagógicas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Segundo Vieira et al. (2013) a investigação pedagógica e reflexão educativa apresentam um papel crucial na formação inicial de professores, nos quais se procura promover “uma postura crítica e reflexiva em relação ao desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Decreto-Lei nº43/2007, pp. 1324). Ao incluir a investigação na formação de professores é possível formar profissionais com “habilidades reguladoras para planificar, orientar e avaliar seus próprios processos cognitivos, em relação aos conteúdos de aprendizagem para ensinar e com os vinculados a sua atuação docente” (Oliveira, 2003, p. 91). Compreende-se que a investigação é uma prática que permite aprofundar o conhecimento científico e contribui para uma melhor compreensão e análise da ação educativa.

Posto isto, foi com base na Metodologia Investigação-Ação (MIA) que se desenvolveu todo o processo pedagógico ao longo da PES. De acordo com Elliot (1991) a Investigação-Ação pode ser definida como o estudo de uma situação social com a perspetiva de melhorar a qualidade da ação dentro dela. Através desta metodologia, os docentes conseguem desenvolver

a sua ação educativa, questioná-la e procurar novas possibilidades que se manifestam numa melhor aprendizagem por parte dos alunos (Pires, 2010).

A MIA desenvolve-se num processo contínuo e circular, através de quatro fases: observação, planificação, ação e reflexão (Kemmis, 2007).

A observação apresenta-se como primeira fase, pois, “nenhum projeto de investigação, ou de atividade em geral, poderá realizar-se sem o conhecimento da realidade a que se refere” (Estrela, 1992, p. 27). Assim, durante o processo de observação devem ser recolhidos dados e informações para documentar os resultados da ação. A observação pode ser realizada de forma direta ou indireta e com o recurso a vários métodos e técnicas (Menezes et al., 2017) sendo que “a observação do professor deverá ser a principal fonte de regulação da sua atividade e da dos alunos” (Estrela & Estrela, 1978, p. 63), por meio da mesma o docente consegue estabelecer conhecimento sobre o contexto, os seus intervenientes e as interações que nele são estabelecidas (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo da PES foi realizada uma observação participante, ou seja, uma observação na qual o observador centra o seu foco no observado e pode participar na atividade do mesmo (Estrela, 1990), estabelecendo-se os registos necessários que acabaram por criar o diário de formação da mestranda, isto é, “um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85). Este releva um lado mais pessoal do trabalho de campo, pois, continha um registo de experiências, ideias, sentimentos, medos, erros e problemas (Spradley, 1980). Este recurso revelou-se uma mais-valia durante toda a prática, pois potenciou a reflexão. A fase de observação foi sem dúvida uma fase fulcral em todo o processo, pois, através da mesma, foi possível compreender as necessidades e os interesses das crianças e, a partir dos mesmos, construir projetos e desenvolver atividades que permitissem o seu desenvolvimento de forma holística.

A planificação começa com uma ideia geral, uma mudança ou objetivo desejável, algo que, no início pode não ser muito fácil de esclarecer. Mas através de uma recolha de dados cuidadosa e de uma examinação das ideias é possível fazer uma clara definição dos objetivos, e o plano acaba assim por emergir (Kemmis, 2007). Ao longo da PES, a fase da planificação relevou-se a mais desafiante, pois exigiu muita reflexão e muito cuidado por parte da díade. Foi necessário ponderar relativamente aos recursos, metodologias e estratégias que deveram ser utilizados, de modo, a ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos diferentes níveis de

aprendizagens existentes na turma e no grupo. Apesar de ter sido um grande desafio, o mesmo foi superado com o apoio das professoras supervisoras e das OC, que através dos *feedbacks* permitiram um crescimento ao longo da prática.

A ação corresponde à execução do que foi planificado, esta deve ser deliberada e controlada. Nestas duas fases deve existir flexibilidade para, caso seja necessário, realizar alterações devido a imprevistos ou limitações (Cardoso, 2014).

O momento de reflexão tem como objetivo encontrar soluções para os problemas observados. A reflexão é fundamental, pois, permite aprender sobre as fraquezas e potencialidades das ferramentas ou técnicas que podem ser utilizadas durante a ação e, após a mesma refletir se recursos e as estratégias utilizadas permitiram obter os resultados esperados (Kemmis, 2007). De acordo com Máximo-Esteves (2008) a para ensinar é necessário que os docentes se assumam como profissionais reflexivos e críticos, isto é “fecundar antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). A reflexão é constante em todas as fases e, através da mesma, os professores conseguem crescer como profissionais. Ao longo da PES foram vários os momentos de reflexão individual e em grupo que foram desenvolvidos através dos registos no diário de formação, em conversas entre a díade e as professoras cooperantes, a partir de reuniões antes e após as supervisões, nas Orientações Tutoriais (OT) e de narrativas individuais e colaborativas. As narrativas relevaram-se um instrumento fundamental ao longo da PES, pois, fomentaram a capacidade de reflexão e, através das mesmas, foi possível reconstruir as próprias experiências de ensino e aprendizagem e explicitar os conhecimentos construídos ao longo da experiência, permitindo, assim, análise, discussão e reformulação da mesma (Reis, 2008). As narrativas individuais permitiram refletir relativamente ao ambiente do contexto educativo, à turma e ao grupo, à sala, às relações entre todos os elementos do contexto educativos, entre outros. A partir das narrativas colaborativas foi possível refletir sobre as práticas da díade juntamente com as OC, tendo-se a oportunidade de confrontar diferentes opiniões sustentadas, o que permitiu melhorar futuras práticas.

Esta metodologia permite que os professores tenham a oportunidade de “adquirir ferramentas metodológicas essenciais de questionamento sistemático da realidade educativa” (Cardoso, 2014, pp. 65-66). Permite também perceber o que deve sofrer alterações, como as

perceções, atitudes e práticas, o que resulta numa ação pedagógica melhorada (Cardoso, 2014). Através da MIA é possível formar, transformar e informar (Máximo-Esteves, 2008).

Assim, ao longo da PES, a MIA permitiu adquirir e sustentar conhecimento teóricos e práticos que influenciaram o crescimento pessoal e profissional. Esta metodologia obriga a uma constante procura de conhecimentos para fundamentar as escolhas assim como uma reflexão que permitiu uma progressão e um crescimento que foi notório ao longo da PES. Torna-se relevante referir que esta metodologia não deve apenas ser usada numa fase de formação, mas sim ao longo de todo o percurso profissional, para que seja possível um desenvolvimento de saberes ao longo da carreira, assim como uma constante procura de superação pessoal.

### **3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

“A Educação é o cimento da construção do desenvolvimento humano sustentável” (Delors, 2010, p. 236).

No capítulo que se segue é realizada uma descrição e reflexão das ações desenvolvidas ao longo do percurso da PES. Todas as decisões tomadas durante as práticas desenvolvidas tiveram como base o enquadramento teórico apresentado no Capítulo I, assim como, o contexto e as metodologias descritas no Capítulo II. É a partir da praxis que se constrói o processo de conhecimento. Segundo Noronha (2010) a praxis é uma “atividade social dirigida a um fim mediada pelo próprio trabalho por meio da qual o homem modifica a natureza, se modifica e modifica os outros homens, consistindo, pois em uma atividade social e não individual” (p. 11) e que estabelece uma relação entre a teoria e a prática. Desta forma, com todos os desafios do professor do século XXI, a praxis durante a formação de professores é fundamental pois, segundo o autor, permite a articulação entre “o conhecimento tácito (da experiência) e o conhecimento elaborado ou científico (explícito) visando à superação dos limites impostos pela sociedade” (p. 19)

O capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, um dedicado ao 1º CEB e outro à EPE. Durante toda a prática o *feedback* das crianças, das OC e das professoras supervisoras foram considerados, o que permitiu um paulatino crescimento e evolução ao longo do percurso.

#### **3.1. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No presente subcapítulo é feita uma descrição e análise das ações desenvolvidas, ao longo da PES, na valência do 1º CEB, em que o aluno foi o centro de todo o processo de aprendizagem, seguindo paradigmas construtivistas e socioconstrutivistas e considerando

práticas que permitiram envolver o aluno em metodologias ativas. Importa referir que ao longo da prática existiu o ciclo, observação, planificação, ação reflexão e avaliação, definido pela MIA como referenciado no Capítulo II, que tem um importante “papel na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Assim, existiram momentos de reflexão antes, durante e após a ação, o que permitiu ir ao encontro das expectativas, necessidades e interesses da turma. Momentos de reflexão partilhados com a díade, a OC e a Supervisora institucional, permitiram uma troca de conhecimentos e de experiências e, ainda, de descoberta de novos caminhos, tal como sublinha Schön (1998). Com o Capítulo I compreendeu-se que o professor deve refletir sobre as estratégias a usar para promover nos alunos aprendizagens significativas, e “deverá escolher metodologias segundo as características da turma” (Ferreira & Santos, 2007, p. 48), metodologias estas que devem ser ativas para que o aluno esteja envolvido na ação do seu pensamento e da sua ação sobre o que lhe rodeia.

Na primeira semana do percurso da PES, foi possível observar a dinâmica da turma, as relações, as estratégias, metodologias e recursos que eram utilizados pela OC e os interesses dos alunos. Esta foi uma fase crucial que permitiu conhecer realmente a turma e aferir as necessidades dos discentes. A partir da segunda semana a díade teve a oportunidade de planificar atividades e de as implementar com a turma, apesar de todos os receios sentidos, como o facto dos alunos terem muitas dificuldades a trabalhar em grupo e terem níveis de aprendizagem bastantes distintos, este acabou por se revelar um momento bastante gratificante, pois foi possível auxiliar os educandos na construção da sua aprendizagem, criar laços com os mesmos e sentir que se deixou uma marca nos alunos.

Indo ao encontro a todas as ideias apresentadas no Capítulo I, e tendo por base a caracterização do contexto presente no Capítulo II, surgiu o projeto “Mundagem: Uma viagem pelo mundo”, no qual foram desenvolvidas várias competências curriculares, como a cultura, geografia, etnografia, património, biodiversidade de alguns países, selecionados de acordo com os interesses da turma, dos sete Continentes do Planeta Terra, de um modo transversal e articulado, o que permitiu aos alunos desenvolverem-se de forma holística. Na primeira semana de observação do estágio, um aluno questionou a díade sobre onde viveriam os cangurus. Deste modo, a partir desta questão, em conversa com a OC e a partir de um debate com a turma,

compreendeu-se que todos os alunos revelavam interesse em conhecer mais sobre as características de diferentes animais, bem como conhecer diferentes países, assim como as suas culturas e costumes.

Considerando a MTP, referida no Capítulo I, estruturaram-se as várias fases do projeto. Na Fase I, definição do problema, e na Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, a turma realizou um mapa conceptual num papel de cenário (Figura 2), os alunos discutiram entre si o que sabiam e o que queriam descobrir e, à vez, escreviam no papel. Através da construção do mapa conceptual onde “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, 2011, p. 15), os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre os seus conhecimentos prévios e sobre os países e factos que gostavam de aprender e descobrir mais. Tudo o que os alunos escreveram e disseram ficou registado nos diários de formação da díade e foram considerados durante a fase de planificação. Importa referir que o mapa conceptual, durante o desenvolvimento do projeto, ficou afixado na sala, o que permitiu que todos os alunos tivessem fácil acesso ao mesmo, possibilitando que a turma percebesse a que perguntas iam descobrindo a resposta. Isto despoletou na turma uma grande motivação para verem todas as perguntas respondidas e permitiu que os alunos percebessem que foi através das suas perguntas e curiosidades que todo o projeto foi planificado.

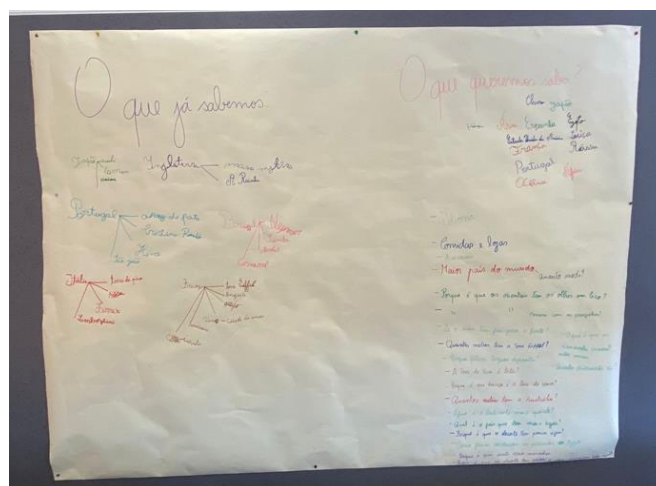


Figura 2 - Mapa conceptual criado pela turma.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto articulavam as várias áreas das AE para o 3º ano de escolaridade com a literacia digital e as competências presentes no PASEO. A articulação de modo transversal das várias áreas é possível devido à flexibilidade e autonomia

que é conferida às escolas através do Decreto-Lei nº 55/2018, através da flexibilidade é possível garantir o sucesso educativo de todos os alunos e melhorar a qualidade das suas aprendizagens com a adequação às características dos mesmos e da promoção de aprendizagens ativas e significativas (Alves et al., 2019). Com o tema do projeto foi também ao encontro do perfil do professor do 1º CEB que “desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas” (Decreto nº 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574). Ao longo do projeto procurou-se uma articulação de saberes através da transdisciplinaridade, conforme Capítulo I, que permitiu não só promover uma visão holística da realidade como também desenvolver conhecimentos, capacidades e valores necessários para a educação de cidadãos capazes, reflexivos, críticos e criativos (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Relativamente à Fase III – Execução, os alunos “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2011, p. 16). Nesta fase do projeto, foram desenvolvidas várias atividades estruturadas e sequencializadas, onde foram explorados nove países nomeadamente, a Austrália, a Nova Zelândia, o Egipto, a China, o Paquistão, os Estados Unidos da América, o Brasil, a França e Portugal. Importa referir que sempre que era estudado um continente ou um novo país novo, era utilizada a ferramenta *Google Earth*, de modo, a localizar e a identificar o mesmo no globo terrestre. Este momento, que se transformou em rotina ao longo do projeto, fez com que os alunos se preparassem e se sentissem confiantes pois começavam a desenvolver a sua aprendizagem com algo que já conheciam.

Na impossibilidade de descrever e refletir sobre todas as atividades desenvolvidas, criou-se um quadro síntese com as propostas que foram desenvolvidas nesta fase do projeto. De todas as atividades desenvolvidas foram selecionadas quatro atividades para serem analisadas, nomeadamente, *Arte Aborígene*, *O que há mais na Oceânia*, *as Sombras Chinesas* e *As Luzes*.

A primeira atividade, *Arte Aborígene*, realizou-se na aula destinada à exploração e trabalho de elementos inerentes à Austrália. Esta era uma atividade completamente centrada no aluno e na exploração, através da liberdade da ação, das suas capacidades e necessidades de expressão, pois segundo Sousa (2003) “a Expressão Plástica é essencialmente uma atitude

pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades (p. 160). Com a atividade os alunos conseguiram explorar uma arte que até ao momento não tinham contactado e utilizar materiais de pintura não convencionais.

No momento da realização da atividade supramencionada, os alunos já tinham alguns conhecimentos prévios relativamente ao povo aborígene, mas ainda não tinham explorado nem observado a arte deste povo. Por isso, em pequenos grupos, os alunos foram desafiados a procurar no *Google Imagens* a pintura aborígene, a perceber quais as suas características, a seleccionar a imagem que mais os cativava e a colocarem-na no *padlet* do projeto. Os alunos ao trabalharem em pequenos grupos tiveram de chegar a um consenso sobre a imagem que iam escolher, desenvolvendo assim, o respeito pelo outro e competências de negociação. Ao utilizarem o computador para procurar as imagens, os alunos desenvolveram competências de pesquisa em ambientes digitais e competências de seleção do conteúdo. Após todos os grupos terem selecionado as pinturas, as mesmas foram projetadas no quadro e analisadas pelos alunos, desta forma, foi possível analisar os diferentes exemplos em grande grupo, o que criou um momento de partilha de conhecimentos, de resposta e de comunicação (Kasim, 2015) e permitiu que todos conseguissem compreender as características da arte aborígene.

Na segunda parte da atividade, os alunos foram desafiados a criar a sua própria arte aborígene e foram questionados sobre que materiais poderiam utilizar para conseguirem pintar mais facilmente os pontos, rapidamente toda a turma sugeriu os dedos e cotonetes. Todos os alunos receberam o material necessário para a sua criação: folha de papel cavaleiro, tintas de várias cores e cotonetes. Durante o momento de realização (Figura 3) foi possível observar que os alunos se encontravam completamente envolvidos e concentrados no processo. Sendo que a discente pouco interveio neste processo, em que o papel principal foi de facilitadora de materiais, pois durante a realização a turma teve a liberdade para se expressar livremente, utilizando a técnica da arte aborígene. Os alunos tiveram a liberdade para pintar com as mãos e esse revelou-se o fator que a turma mais gostou de toda a atividade e foram vários os alunos que criaram mais que uma obra aborígene. Após a reflexão considera-se que, apesar da turma não ter sugerido outros materiais, seria interessante disponibilizar uma maior variedade de materiais para serem explorados, como por exemplo, paus.



*Figura 3 - Criação da arte aborígine.*

É relevante, ainda, referir que todas as criações dos alunos foram expostas na sala (Figura 4) pois, como foi referido no Capítulo II, permite que os mesmos se sintam valorizados, integrados e contribui para a construção da identidade dos educandos.



*Figura 4 - Arte aborígine.*

A segunda atividade - *O que há mais na Oceânia* - surge como desafio inicial no segundo dia de exploração do continente Oceânia. Para dar início à atividade, os alunos visualizaram um vídeo da personagem da Professora Maria, uma personagem que acompanhou os alunos em algumas aulas do projeto e permitiu criar um ambiente positivo que desafiava e fomentava a motivação dos mesmo para as atividades (Quadros-Flores et al., 2018). Neste vídeo, a personagem desafiava os alunos a descobrirem o país que iriam explorar através do uso dos robôs *Blue-Bots*. De seguida a turma foi dividida em seis pequenos grupos e foi refletido com a

turma como trabalhar com os robots. Após todos os alunos compreenderem a atividade cada grupo recebeu o tapete do *Blue-Bot* com letras, um *Blue-Bot* e um cartão onde constava as direções que deviam ser dadas ao robot, de modo, a descobrirem duas letras (Figura 5).



*Figura 5 - Recursos utilizados na atividade "O que há mais na Oceânia".*

À medida que os grupos descobriam as letras, as mesmas eram escritas, de forma aleatória, no quadro e, no mesmo, estava representado, por traços, o número de letras que cada palavra continha. Após todos os grupos terem descoberto as suas letras, em grande grupo, os alunos procuraram descobrir o nome do país. Rapidamente um aluno conseguiu decifrar o país que iam descobrir, Nova Zelândia. Algo que deixou a discente um pouco surpreendida, pois pensava que a turma iria ter algumas dificuldades e, por isso, por atrás do tapete da *Blue-Bot* estava uma expressão de cálculo simples em que a solução indicava a posição da letra na palavra.

Com o recurso dos *Blue-Bots* e através do trabalho em pequenos grupos, é possível favorecer o pensamento computacional, espacial e criativo, que os alunos aprendam de forma lúdica através do jogo e da cooperação entre eles (Roig-Vila, 2020), desenvolver competências como a socialização e iniciativa, ao contribuir com ideias para a resolução do desafio e despertar interesse e motivação nos alunos (Soler & Pérís, 2019). Com esta atividade, os alunos conseguiram desenvolver conhecimentos matemáticos, de robótica e de cidadania, existindo assim uma articulação de saberes, pois segundo Leite (2012) a "aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos" (p. 88). As aulas da díade começavam sempre com um desafio inicial onde a turma descobria o país que ia ser estudado. Estes permitiam motivar os

alunos para as restantes atividades, estimular o seu raciocínio e criar um momento de partilha, pois quando descobriam o país a turma partilhava sempre algo que soubessem sobre o mesmo, permitindo perceber também os seus conhecimentos prévios.

Durante a realização da atividade foi necessário a discente estar atenta aos momentos de conflito nos vários grupos pois, como foi descrito no Capítulo II, os alunos não estavam habituados à partilha e ao trabalho em grupo, algo que a diáde conseguiu trabalhar com a turma e provocar uma mudança positiva no comportamento da mesma. Ao refletir considera-se que a minha postura devia ter sido mais desafiadora ao aproveitar as questões de alguns alunos para questionar os outros e fazê-los pensar, de modo a criar um ambiente de trabalho mais colaborativo. É relevante referir que este foi o primeiro momento de supervisão onde foi possível aprender muito através dos comentários da professora supervisora e da OC, relativamente à minha postura, estar atenta a todos os grupos e aproveitar as questões dos mesmo para os fazer pensar, uma aprendizagem que foi notória no segundo momento de supervisão.

Relativamente à terceira atividade selecionada, *As Sombras Chinesas*, esta surgiu no dia em que os alunos exploraram o país da China e após a leitura e análise do conto *O Monstro Nian*, um conto popular que explica a história das tradições do Ano-Novo Chinês. Numa primeira fase da atividade, os alunos foram convidados a visualizar um vídeo que contava a lenda das sombras chinesas através de um teatro de sombras, o que permitiu que os mesmos percebessem as suas características. Após a visualização do vídeo, os alunos refletiram sobre a história do mesmo e sobre o que precisavam para criar o seu próprio teatro de sombras. Após uma breve discussão, os alunos chegaram à conclusão que precisavam de luz, um pano branco e cartolinas. A turma ao refletir sobre o que necessitava desenvolveram o trabalho colaborativo, a autónoma e o raciocínio. Os alunos foram assim desafiados a dramatizar o conto estudado anteriormente através do teatro de sombras chinesas.

Na segunda fase da atividade, os alunos foram divididos em pequenos grupos de trabalho para prepararem o seu teatro de sombras. Segundo Dewey (2002),

a criança é por natureza intensamente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido. Ao serem orientadas e postas ao serviço dum fim organizado, tais actividades tendem a produzir resultados válidos, em vez de se dispersarem ou reduzirem à expressão de meros impulsos (p. 42).

Deste modo, para auxiliar os grupos, foi escrito no quadro alguns pontos para que os mesmos tomassem todas as decisões necessárias, sendo eles, as personagens que devem ser adaptadas tendo em conta o número de elementos do grupo e o espaço de apresentação, o narrador, os adereços e os cenários que permitem criar e definir o ambiente de cada cena, e efeitos sonoros (selecionados, por cada grupo, através do *Youtube* ou através de algum instrumento) que são considerados como parte da linguagem das sombras (Gómez, 2009). Após cada grupo ter tudo decidido, foram distribuídos os materiais necessários (cartolinas pretas, papel celofane colorido, paus de espetada, fita cola e tesouras) para a construção das sombras. Durante o processo de criação das sombras (Figura 6) os alunos mostraram-se bastante empolgados e motivados, pois foi algo que a turma nunca tinha realizado. À medida que experimentavam as suas sombras, os alunos perceberam que era necessário fazer alguns recortes para que a luz pudesse passar e para que as personagens criadas relevassem mais pormenores, perceberam também que, ao utilizar o papel celofane colorido, conseguiam dar cor às sombras. Deste modo, os alunos através da própria experiência conseguiram concluir e desenvolver aprendizagens no âmbito do comportamento da luz e o modo com atravessa diferentes materiais (neste caso a cartolina e o papel celofane) e as mudanças que ocorre na sombra dependendo da distância a que esta se encontra da fonte luminosa (Martins et al., 2007). A criação do teatro de sombras em grupo permitiu que existisse cooperação entre todos os elementos, tendo sido desenvolvidas várias competências sociais como a partilha, a comunicação e a colaboração.



*Figura 6 - Criação das sombras.*

Na terceira e última fase da atividade, os grupos tiveram a oportunidade de apresentar o seu teatro à restante turma (Figura 7). Para tal, foram utilizados um fantocheiro (disponibilizado pela escola), um foco de luz e papel vegetal. À vez, cada grupo apresentou o seu teatro. Este foi um momento de partilha muito enriquecedor, pois permitiu aos alunos observar os diferentes grupos e ver as diferentes dramatizações do mesmo texto. Foi notório que os últimos grupos a apresentar conseguiram perceber, através das dramatizações dos colegas, algumas técnicas para o seu teatro ser mais apelativo, como por exemplo, como colocar as sombras para que estas ficassem mais nítidas e a importância de manter os cenários fixos e apenas as personagens se moverem. Importa ainda referir, que os teatros foram gravados, algo que motivou os alunos pois, sabiam que os mesmos iam ser partilhados no *padlet* do projeto e, conseqüentemente, com os EE. Como foi referido do Capítulo II, devido à situação pandémica, era proibida a entrada os EE na escola, nesse sentido o *padlet* revelou-se uma mais-valia pois permitiu envolver as famílias nas aprendizagens dos alunos. O envolvimento das famílias permite que os alunos se sintam mais motivados e desenvolvam uma relação positiva com a escola e a sua aprendizagem, promovendo o seu sucesso (Sousa & Sarmiento, 2010). Exemplo disso, é uma afirmação de uma das alunas referindo entusiasticamente “Ainda bem que estás a gravar professora, quero muito mostrar aos meus pais” (MA). Assim, compreende-se que a educação é sobretudo empática e social. Uma vez que se vive numa sociedade onde a empatia é fundamental, assim também a escola a deve ter, em relação ao que os alunos sentem. A escola, ao estar completamente inserida na sociedade, deve incluí-la, procurando o seu envolvimento pois, como foi demonstrado pelo comentário da aluna, as crianças sentem-se mais motivadas se as famílias estiveram envolvidas no processo de aprendizagem.



*Figura 7 - Teatro de sombras.*

A quarta e a última atividade mencionada, consistiu na leitura e análise do poema *As Luzes*, um poema escrito pela díade. Esta atividade esteve inserida no dia em que os alunos exploraram o continente da Antártida. Ao longo do dia, a turma foi acompanhada pela personagem do cientista Pedro, que se encontrava na Antártida a realizar alguns estudos e precisava da ajuda dos mesmos.

A atividade iniciou-se com a visualização de um vídeo do cientista, que desafiou a turma a descobrir que luzes eram aquelas que viu no céu na noite anterior. Para tal, foi entregue aos alunos um poema onde é descrito aquilo que o mesmo conseguiu observar.

#### *Luzes da Antártida*

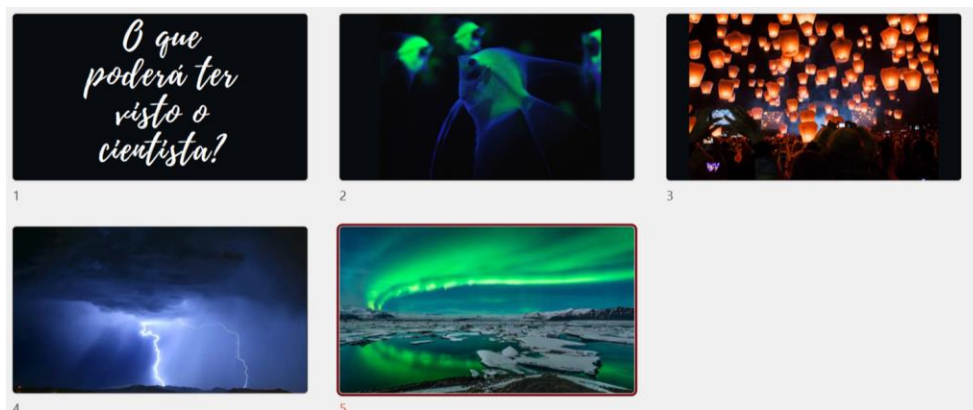
*Numa noite de inverno, escura e gelada,  
Nenhuma estrela aqui aparecia.  
Mas uma luz no céu foi avistada:  
Dançavam as cores, parecia magia.*

*Azul e amarelo era o que eu via,  
De vez em quando, o verde surgia.  
Pintavam-se novos sonhos:  
E todos eles se tornavam risonhos.*

Após terem sido entregues os poemas, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma leitura silenciosa que se revelava essencial para a compreensão do texto “é o momento de leitura individual, em que o leitor se volta para o texto e silenciosamente empreende a tarefa de construção de sentido, a partir das informações textuais e dos conhecimentos prévios por ele construídos e armazenados” (Marquesin et al., 2011, p. 16). De seguida foi realizada uma leitura em voz alta pela estagiária, o que permitiu que os alunos compreendessem alguns aspetos que

apenas eram perceptíveis através das pausas e dos ritmos da leitura, segundo Dalla-Bona (2017) “a leitura em voz alta pelo professor configura-se uma estratégia decisiva de mediação da leitura, fundamental para provocar na criança e nos jovens o interesse pela literatura” (p. 114). Por último, todos os alunos realizaram a leitura em voz alta do poema, o que permitiu avaliar os conhecimentos dos mesmos quanto ao valor da pontuação e a correspondência entre som e letra (Kleiman, 2002). Importa referir que o aluno F nesse momento não se encontrava na sala, pois estava a ter terapia da fala e a aluna Y estava a ter um maior apoio por parte da díade para que conseguisse ler e compreender o poema, promovendo a coadjuvação (Capítulo I) que permitiu dar uma maior resposta às dificuldades da aluna.

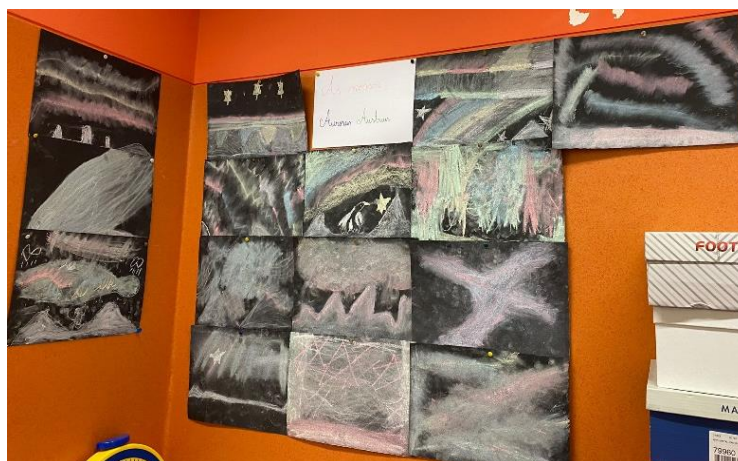
A última parte da atividade consistiu na análise do poema através de imagens. Foram selecionadas quatro imagens (Figura 8) que foram projetadas no quadro, e em grande grupo os alunos discutiram se essa imagem poderia ou não representar o fenómeno visto pelo cientista.



*Figura 8 - O que poderá ter visto o cientista?*

Através da discussão entre os alunos foi possível perceber que os mesmos compreenderam o poema pois rapidamente ao ver as imagens erradas diziam que as mesmas não podiam ser e o porquê. A intencionalidade da díade era, através de uma forma mais interativa, perceber se a turma conseguiu interpretar corretamente o poema, de modo, a conseguir selecionar a imagem correta. Apenas um aluno ao ver a imagem dos relâmpagos comentou que esse também poderia ser o fenómeno que o cientista viu, mas rapidamente a turma o corrigiu e o aluno GM afirmou: “No poema dizia que as luzes eram azuis e verdes”. Este momento de discussão permitiu que existisse entreaajuda entre os alunos, segundo Kasim (2015) é necessário desenvolver o trabalho colaborativo na turma, uma vez que, promove a troca de

conhecimentos. Os alunos perceberem que o fenómeno que o cientista presenciou foi as Auroras Austrais. Após os alunos procurarem mais algumas imagens, na ferramenta *Google Imagens*, demonstraram curiosidade em perceber como o fenómeno das Auroras acontecia. Para dar resposta à sua curiosidade, a turma visualizou um pequeno vídeo, da rubrica “Um minuto de ciência por dia não sabes o bem que te fazia” da RTP, que explicava o mesmo. Após a sua visualização tiveram a oportunidade de recriar a sua Aurora Austral (Figura 9).



*Figura 9 - Representação de Auroras Austrais.*

Algumas atividades foram desenvolvidas durante a Fase III, mas pertenceram também à Fase IV – Divulgação/Avaliação. Como por exemplo, iniciou-se a criação da música do projeto que foi integrada no vídeo de divulgação. Assim, e tendo-se o *padlet* como elemento de partilha das aprendizagens dos alunos e ferramenta para promover o desenvolvimento das famílias as mesmas tiveram acesso aos vários documentos, *Powerpoints*, recursos audiovisuais e fotográficos dos trabalhos realizados pela turma. Esta ferramenta permitiu ir ao encontro de um dos objetivos previstos no PASEO “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede” (p. 25). Ainda na Fase III, foi desenhado o contorno de todos os continentes e, no final de cada dia, os alunos escolhiam algo para desenhar relativamente ao país estudado no continente a que o mesmo pertencia. No final, os vários continentes formaram o mapa mundo e o mesmo foi exposto na escola. Assim, no final de cada aula os alunos tinham uma oportunidade para refletir sobre as aprendizagens que construíram e sobre aquilo que lhes marcou relativamente ao país estudado. Ao expor o mapa mundo na escola foi mais um meio de divulgação do projeto que decorreu na Fase IV.

Na Fase IV do projeto, foram trabalhados conteúdos, sempre de encontro com o projeto, mas o principal foco foi a criação do vídeo final. A última aula do projeto, que será aprofundada mais à frente, foi um momento de avaliação dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos, assim como um momento de reflexão para os mesmos.

Para divulgação do projeto, a turma construiu e realizou um vídeo, que partiu da ideia da turma durante a exploração de França, onde foi abordada a invenção do cinema. O uso da tecnologia como instrumentos de avaliação e divulgação do projeto facilitou a partilha com as famílias e é algo que os alunos podem rever e relembrar as aprendizagens que construíram. A partir desta ideia foi necessário refletir com os alunos sobre o que seria necessário para a criação do mesmo, chegando à conclusão que seriam necessários instrumentos como câmara, guião cenário, efeitos sonoros e música. Em grande grupo foram decididos os cenários para cada país estudado, assim como os alunos que ficariam responsáveis por pintar o mesmo e o que se poderia fazer no vídeo para representar cada país. Após todas as decisões tomadas, chegou a hora de colocar mão à obra, começar as pinturas (Figura 10), as gravações e no final a edição do vídeo. Os cenários, depois de utilizados nas gravações, foram expostos na escola para serem integrados nos Domínios da Autonomia Curricular com o tema " Livres para escrever e imaginar". O tema é partilhado por todas as turmas, e cada uma realizou as atividades que entendeu, de acordo com os interesses dos alunos, como por exemplo, escrever uma história a partir de um dos cenários.



*Figura 10 - Criação dos cenários para o vídeo final.*

Devido à situação em que o país se encontrava, relativamente ao SARS-COV-2, não foi possível à turma ir às restantes salas apresentar o resultado do vídeo, mas o mesmo foi enviado a todas as professoras da escola, para que o visualizassem juntamente com os seus alunos. Com a partilha do vídeo foi possível existir uma articulação vertical com os diferentes níveis do sistema educativo e uma troca de saberes entre as crianças.

No último dia do projeto e como modo de avaliação, foi realizada uma caça ao tesouro. Importa referir que se a díade decidiu realizar a mesma pois, esta atividade foi muito pedida por toda a turma. Para a realização da atividade, a turma foi dividida em quatro pequenos grupos e cada um recebeu um mapa do exterior da escola, com cruces a assinalar os postos. Cada posto tinha uma ou duas atividades e as mesmas eram alusivas aos países e aos conteúdos abordados ao longo do projeto. Ao chegar a cada posto os alunos tinham de, com o tablet, abrir o *QRCode* que lhes explicava o desafio. Após concluírem cada desafio, o grupo recebia uma peça de um puzzle que revelava onde estava escondido o tesouro.

Esta atividade permitiu que a turma saísse da sala de aula e desenvolvesse experiências ao ar livre, tendo mais espaço e liberdade para se movimentar algo que é benéfico não só a nível motor, mas também a nível emocional e cognitivo (Neto, 2020). Segundo o mesmo autor “necessitamos de crianças com possibilidades de viver experiências através de um corpo ativo e a brincar ao ar livre e na natureza, para que as aprendizagens possam ser interiorizadas de modo conveniente” (p. 159). Importa ainda referir que ao longo dos postos eram vários e diversos os materiais e recursos disponibilizados, o que fez com que os alunos revelassem interesse, motivação e empenho na realização dos desafios propostos. Segundo Moreira e Horta (2020), “o professor ao utilizar recursos analógicos e tecnológicos consegue fazer uso do “melhor dos dois mundos” (p. 6) e promover uma aprendizagem integrada aos alunos combinando as vantagens de ambos.

Com a atividade descrita foi possível realizar uma avaliação relativamente aos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos, ao longo do projeto. Apesar de ter sido realizada uma avaliação contínua durante as aulas, com esta intervenção foi possível compreender se as aprendizagens foram realmente significativas para os educandos. Os alunos conseguiram superar todos os desafios, relevando os conhecimentos que construíram ao longo do projeto,

assim foi possível perceber que os mesmos desenvolveram aprendizagens e souberam-nas colocar em prática.

Para permitir à turma um momento de reflexão sobre o projeto, foi desenvolvida uma atividade que se relacionou com a época festiva que se aproximava: o Natal. Os alunos, individualmente, desenharam as suas mãos numa cartolina e recortam-nas e numa delas escreveram aquilo que mais gostaram do projeto. As mãos foram colocadas de forma a formar uma árvore (Figura 11) que foi exposta no corredor à frente da sala. Com esta atividade foi possível aferir que os alunos gostaram muito do projeto que desenvolveram. Desta forma, conclui-se que a educação não é apenas um processo de ensino-aprendizagem, mas sim um processo de construção de relações e interações entre os alunos e os professores. Privilegiando o bem-estar, a inclusão e a autorrealização dos alunos, o professor ao conseguir chegar a todos e, percebendo que os mesmos se sentem envolvidos e entusiasmados com as suas propostas, também ele se sente realizado.



*Figura 11 - Árvore de reflexão.*

## 3.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo assenta na descrição e análise reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de EPE, sendo que para tal foram mobilizados conceitos e pressupostos teóricos e legais em articulação estreita com a prática. Durante todo o percurso da PES, foram respeitados os interesses, necessidades e conhecimentos prévios das crianças, abordados no Cap. II, através de uma postura reflexiva e de uma observação ativa, registadas no diário de formação pessoal. Durante a PES procurou-se criar um ambiente colaborativo, tanto entre a díade como entre todos os intervenientes educativos, de modo, a responder o melhor possível às necessidades das crianças.

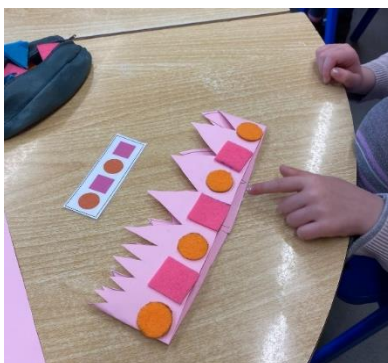
Importa então evidenciar a relevância da MIA, mencionada no Cap. II, utilizada ao longo de toda a PES, que potenciou a reflexão tanto antes, como durante e após a ação, originando um processo investigativo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. No momento de planificação a estagiária procurou sempre o desenvolvimento holístico das crianças e, para tal, fomentou-se uma construção de aprendizagens significativas através da articulação dos vários saberes e diferentes estratégias.

Assim, num momento inicial da PES foi logo perceptível, através de conversas e brincadeiras, o interesse do grupo relativamente aos Reis e às Rainhas, interesse que foi desencadeado através de uma atividade desenvolvida em articulação com o 1º ano do 1ºCEB da mesma instituição. Em consequência, desenvolveu-se um projeto relacionado com os Reis e as Rainhas. Na primeira fase da MTP desenvolveu-se um quadro conceptual onde foram registados os conhecimentos prévios das crianças, bem como conteúdos e curiosidades que queriam descobrir.

De seguida, deu-se início à Fase II da MTP, que consistiu na planificação e desenvolvimento do projeto. Para a concretização desta fase, o mapa concetual elaborado, na fase anterior, serviu de base, assim como todas as sugestões dadas pelas crianças.

No desenvolvimento da Fase III foram desenvolvidas várias atividades, das quais selecionamos as seguintes ações: *A minha coroa*, *A minha roupa medieval* e *O baile medieval*.

A primeira atividade foi desenvolvida individualmente e cada criança escolhia uma cartolina, uma tesoura e um lápis. O grupo foi desafiado a criar as suas coroas, e para tal desenharam na cartolina uma linha quebrada que depois recortaram. Após cortada a cartolina eram apresentadas várias sequências, que foram criadas e recortadas previamente pela díade. Os padrões eram compostos por figuras geométricas e eram apresentadas sequências de ABAB (Figura 12) e ABBA. Cada criança escolhia a que queria utilizar e davam continuidade à mesma, representando-a na sua coroa.



*Figura 12 - Criação da coroa com sequência ABAB.*

À medida que as crianças tentavam dar continuidade à sequência eram questionadas da seguinte forma: “Que figuras geométricas vais precisar para completar a sequência?”, “Quantos quadrados precisaste?”. Desta forma, foi possível desenvolver a noção de número, as sequências e as formas geométricas, principalmente com as crianças mais novas que precisaram de alguma ajuda para identificar as mesmas. O principal objetivo da atividade consistia em trabalhar os padrões matemáticos com o grupo. Que na ótica de Threlfall (2005) servirá de suporte para desenvolver outras aprendizagens matemáticas e permite às crianças desenvolver capacidades de descrever, completar e criar.

A maioria das crianças resolveram a atividade com facilidade, e algumas que se engam, conseguiram-se aperceber através de uma pequena conversa de apoio que lhes permitiu uma melhor compreensão. Foi possível perceber uma maior facilidade, por parte das crianças que selecionaram uma sequência ABAB, do que aquelas que selecionaram uma sequência ABBA. Isto significa que a dificuldade da mesma poderia ser aumentada, por exemplo, com a colocação de mais formas geométricas diferentes na mesma sequência, de modo a criar, por exemplo, sequências ABCABC.

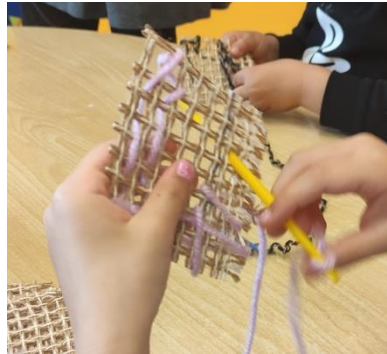
Devido ao grande interesse demonstrado pela execução desta atividade, foi realizado para a sala um jogo de padrões (Figura 13), que funcionava exatamente como a atividade, anteriormente descrita, e as crianças podiam ainda criar os seus próprios padrões. Assim, o jogo foi colocado na área dos jogos e as crianças tinham acesso ao mesmo durante as experiências pedagógicas nas áreas desenvolvimentais presentes na sala.



*Figura 13 - Jogo dos Padrões criado para a sala.*

A atividade *A minha Roupa Medieval* estendeu-se por mais do que um dia, para que todas as crianças conseguissem realizar a sua roupa e foi desenvolvida em 3 fases. Na primeira fase, foi realizada uma pesquisa em pares, no computador da sala, onde as crianças conseguiram perceber como eram as roupas medievais tanto dos rapazes como das raparigas. Na segunda fase, cada criança recebeu uma folha onde representou, através do desenho, a planificação da sua roupa. Após a sua representação a estagiária questionava as crianças sobre esta, colocando questões relacionadas: qual o comprimento do vestido, o comprimento das mangas, etc. Nesta linha e segundo Silva et al. (2016) “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (...) [os diálogos] constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (p. 49).

Após a realização dos desenhos chegou a altura de os concretizar. Para tal, as famílias foram convidadas a colaborar com tecidos que tivessem em casa. Com os tecidos que foram facultados, as crianças escolhiam realizar ou um colete, ou uma saia. De seguida, cada criança recebeu um quadrado de malha de tapeçaria, uma agulha e lãs para realizar um adorno para a sua roupa (Figura 14).



*Figura 14 - Adorno em tapeçaria.*

Conforme a vontade e o interesse das crianças, estas poderiam elaborar a quantidade que quisessem. A maior parte das crianças teve vontade de repetir a atividade pela segunda e até, terceira vez. Apesar de todos terem demonstrado interesse na atividade, o T e o G tiveram muitas dificuldades e mostraram alguma frustração no início da realização da tarefa, pela dificuldade no manuseamento da agulha. Assim, a estagiária deu um maior apoio a estas duas crianças e, promoveu o trabalho colaborativo com as outras crianças que integravam este pequeno grupo. De assinalar que esta era uma atividade que exigia concentração, por parte das crianças, e permitiu às mesmas desenvolver a sua motricidade fina e sua coordenação óculo-manual. Aliás, estas duas capacidades merecem muita atenção por parte do educador, uma vez que, o seu desenvolvimento determinará a maior ou menor facilidade da criança para aprender a escrever (Ortega & Obispo, 2007).

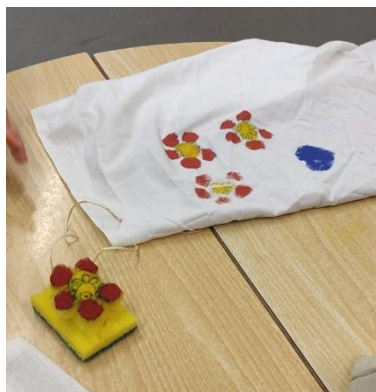
Como era a primeira vez que o grupo usava este tipo de material, considerou-se que seria mais benéfico se o mesmo fosse explorado livremente, mas ao refletir sobre a atividade, percebeu-se que seria interessante se as crianças primeiro criassem um padrão que depois representariam na tapeçaria.

Depois de cozidos os adornos às roupas, as crianças ainda não se encontravam satisfeitas, e mostraram interesse em as tornar mais coloridas, como se faz notar pelos seguintes comentários:

C.: "Quero que o meu vestido seja arco-íris."

M.: "Eu quero que o meu tenha flores."

Para tal, surgiu a ideia de criar carimbos para, através da carimbagem, colorirem as suas roupas medievais. Para a criação dos carimbos foram utilizadas esponjas de cozinha, onde as crianças desenhavam as formas que pretendiam representar. De seguida, com a ajuda de um adulto, eram cortadas com o x-ato. Após os carimbos estarem prontos, as crianças puderam pintar os mesmos e carimbar as suas roupas. Através do exemplo da figura 15, percebemos que as crianças não se limitaram a usar uma só cor.



*Figura 15 – Carimbagem nas roupas medievais.*

As crianças mostraram bastante interesse na carimbagem e ficaram surpreendidas com a estratégia utilizada, tanto que o S verbalizou o seu entusiasmo: “Vou pedir ao meu pai para me fazer desenhos nas esponjas, para poder fazer em casa.”

No momento de avaliação, no final do primeiro dia em que a atividade supramencionada foi posta em prática, deu-se início a uma conversa relativamente às profissões. Uma vez que, a S conseguiu interligar a atividade com a profissão da sua mãe que era costureira. A S ao ter partilhado esta informação com o grupo, fez com que o mesmo a questionasse sobre a profissão, e fez com que as algumas crianças partilhassem as profissões dos seus EE. A partir desta conversa sentiu-se necessidade de dar início a um projeto, que será apresentado mais à frente, relacionado com este assunto.

A atividade *Baile Medieval*, prolongou-se por mais do que um dia. Num primeiro momento, o grupo visualizou um vídeo onde se podia observar uma coreografia medieval. Após a visualização do vídeo, as crianças, em roda, tiveram a oportunidade de se expressarem livremente ao som da música King Arthur de Derek Fiechter. Neste primeiro contacto, foi possível observar as crianças a experienciarem passos que tinham visualizado no vídeo anterior,

algo que nos surpreendeu. Segundo Silva et al. (2016), através da dança as crianças conseguem-se desenvolver a nível “motor, pessoal e emocional” (p. 57) e desenvolvem igualmente a sua capacidade de trabalho de grupo. Esta primeira fase, tinha como objetivo que as crianças se familiarizassem com este estilo de música, com o seu ritmo e com alguns passos coreográficos utilizados nas danças medievais, para que numa fase posterior conseguissem dar sugestões para a construção da coreografia.

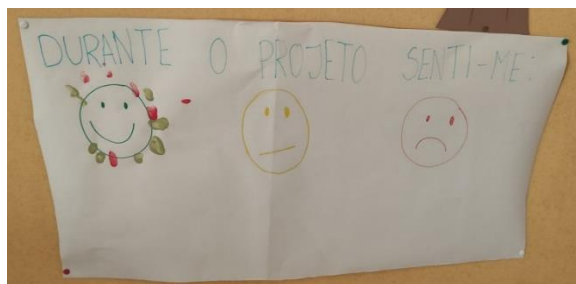
Assim, numa fase posterior iniciou-se a criação da coreografia para a música supramencionada. Para tal, foi dado espaço ao grupo para dar sugestões de como deveria ser a coreografia, o que permitiu um trabalho colaborativo entre todas as crianças, desenvolvendo o respeito pelas sugestões do outro. Após todos concordarem com a coreografia criada, chegou o momento de a ensaiar. Neste momento, foi possível observar alguma descoordenação nos movimentos e alguma timidez por parte das crianças SR e MB. Para tentar colmatar essa timidez, foram distribuídas as roupas medievais e as coroas que os mesmos realizaram. Desta forma, foi notória uma diferença na disposição de todo o grupo, que se sentiram muito mais motivados para realizar a dança. Após os ensaios, chegou-se ao momento da gravação que foi enviada para os EE, de modo a divulgar o projeto junto das famílias. O vídeo ao ser enviado para a família serviu como um incentivo ao esforço das crianças que se espelhou na motivação das mesmas (Mata & Pedro, 2021).

Ainda relativamente ao projeto “Reis e Rainhas”, é relevante mencionar que as crianças construíram um castelo com caixas de papelão que integrou o espaço da sala. Apesar de esta atividade ter sido descrita pelo outro elemento do par pedagógico, torna-se relevante mencioná-la, pois a construção do mesmo criou um espaço novo na sala. Com este novo espaço foi possível dinamizar a área da biblioteca, pois todos os livros foram colocados dentro do Castelo (Figura 16). Deste modo, a biblioteca, que até ao momento não era muito procurada pelo grupo, como referido no Cap. II, passou a ser das áreas mais frequentadas.



*Figura 16 – Castelo construído para a sala.*

Na fase IV do projeto, desenvolveu-se o momento de avaliação e divulgação. Como já foi mencionado a divulgação foi concretizada a partir do vídeo do Baile Medieval, mas também a partir do *paddlet*, criado pela Educadora Cooperante, através do qual eram partilhadas as atividades que o grupo realizava. Já com as outras salas, o projeto foi sendo divulgado através dos trabalhos que eram expostos no espaço de exposição do corredor. A avaliação foi realizada ao longo do projeto através da observação dos trabalhos que eram expostos na sala e no corredor, mas principalmente através das conversas que surgiram e do questionamento do grupo acerca do que sentiram e aprenderam ao longo do mesmo. Para responder a esta pergunta, em grande grupo, as crianças partilharam as atividades que mais gostaram do projeto, sendo que a construção do castelo foi a mais prezada. E com o auxílio de uma cartolina as crianças registaram como se sentiram no desenvolvimento do projeto. A partir da análise da Figura 17, é fácil de perceber que todas as crianças escolheram a cara que representava a felicidade.



*Figura 17 – Durante o projeto senti-me...*

Como já foi mencionado durante o desenvolvimento do projeto “Reis e Rainhas” iniciou-se uma conversa sobre as profissões que desencadeou o projeto “As Profissões”. Assim, para

aFase I da MTP, desenvolveu-se um quadro conceptual onde foram registados os seus conhecimentos prévios, acerca das profissões e aquilo que queriam saber sobre o assunto. Para a realização da segunda fase da MTP, consideraram-se os conhecimentos, curiosidades e ideias anotadas no mapa concetual.

No desenvolvimento da terceira fase da MTP, foram dinamizadas várias atividades, mas apenas serão apresentadas as quatro ações que surgiram da exploração da obra “O Macaco de Rabo Cortado” e a atividade *Preparação da visita ao Supermercado*.

Com o objetivo de dar a conhecer algumas profissões ao grupo foi explorada a versão adaptada por Ana Oom da obra “O Macaco de Rabo Cortado”. Através da obra as crianças conseguiram ter contacto com as profissões de barbeiro, peixeira, padeira, professora e artesão. À medida que as páginas do livro eram lidas eram feitas perguntas, como por exemplo: “O que é que a Peixeira faz?”, “Como acham que o macaco se sentiu quando as crianças se riram dele?” e “Quantas violas fez o artesão?”. Através das perguntas, emergidas durante a exploração das ilustrações e da sequência da história, procurou-se o desenvolvimento do domínio da linguagem oral, de consciência fonológica, de alguns conhecimentos matemáticos, das profissões e a capacidade de leitura de imagens.

A primeira atividade que surgiu da exploração da obra supramencionada foi *O jogo do Macaco de Rabo Cortado*, e mobilizou as competências previstas no subdomínio da Educação Física. Para a realização do mesmo era necessário que todas as crianças tivessem um lenço preso na parte de trás das suas calças a representar o rabo do macaco. O objetivo era roubar o maior número de rabos possíveis, sendo que quando a criança ficava sem rabo tinha de sair e apoiar os colegas que ainda estavam em jogo. No final eram contados os rabos que cada um conseguiu tirar. Este foi um jogo muito apreciado pelo grupo, pois nos dias seguintes pediam, constantemente, para o jogar, muito embora, surgissem desânimos ou frustrações quando ficavam sem o lenço. Anota-se que trabalhar a capacidade de aceitar insucessos e frustrações era algo muito necessário com este grupo, pois quando se confrontavam com estas situações desencadeavam-se comportamentos de agressividade física e verbal entre pares. Durante o jogo, quando as crianças mostravam frustração, era valorizada a sua prestação e era lhes explicado que iriam poder jogar novamente. Com esta atividade, as crianças conseguiram desenvolver as contagens e o respeito pelas regras de jogo. Os jogos com regras permitem ao

grupo desenvolver “coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva et al., 2016, p. 44).

A segunda atividade que surgiu da exploração da obra foi *Qual é a cor do macaco?*. A atividade iniciou-se com esta mesma pergunta, à qual as crianças responderam muito facilmente. O objetivo da atividade era confrontar o grupo com diferentes tons de castanho, para tal, colocou-se o desafio de descobrirem como se poderia tornar o castanho, que tinham na sala, mais claro e mais escuro. Este problema foi facilmente solucionado pela L, ao afirmar que para fazer castanho-escuro era necessário juntar tinta preta e para castanho-claro seria a tinta branca. Face a esta descoberta pelas restantes crianças, o grupo teve a oportunidade de criar vários tons de castanho e de os comparar, para depois desenharem o seu macaco de rabo cortado. Pintar motivava bastante o grupo e, por isso, a atividade decorreu com grande sucesso. Apenas o G mostrou algumas dificuldades em desenhar o macaco. Por norma, manifestava algumas inseguranças sempre que iniciava uma tarefa, verbalizando que não era capaz. Para colmatar as suas dificuldades, as ilustrações do livro foram colocadas à vista de todos para que conseguissem perceber como era o macaco. Com esta atividade, as crianças conseguiram desenvolver a sua motricidade fina e conhecimentos relativos com a mistura de cores, através da experimentação, de modo, a permitir que as crianças sejam confrontadas com diferentes tons da mesma cor. Isto era algo que não acontecia na sala, pois as crianças usavam apenas as cores que já estavam prontas nas garrafas de tinta.

A terceira atividade denominava-se *Quanto mede o rabo do macaco?*. Dando continuidade à atividade anteriormente realizada as crianças foram desafiadas a completar o seu desenho com o rabo do macaco. Para tal, todas as crianças sentadas no tapete, e à vez, cortaram um fio de lã, da medida que preferiram, para colocar no seu macaco completando-o em termos de comprimento (Figura 18).



*Figura 18 – Pinturas do macaco já com rabo.*

Após todas as crianças terem cortado o fio, a estagiária questionou qual daqueles rabos seria o mais comprido. Surgiu assim uma discussão, pois dois rabos destacavam-se por serem bastante compridos. Por isso, algumas crianças defendiam ser o do R e outras o da D. Face ao exposto, o grupo foi questionado acerca da melhor maneira de descobrir realmente qual era o mais comprido. O R sugeriu utilizar as mãos, mas quando questionado não soube concretizar e explicar como o faria e acabou por ser interrompido pela D que sugeriu utilizar-se uma régua. Esta resposta surpreendeu a estagiária que pensava que esta seria das últimas a ser dada, visto que este instrumento não está disponível na sala para o grupo utilizar.

Com o auxílio da estagiária, as crianças procederam à medição dos rabos. Neste momento duas crianças começaram-se a levantar e a tentar comparar a sua altura com a dos rabos e depois tentaram comparar a altura um do outro. Depois de se descobrir qual dos rabos era o mais comprido e a partir do interesse que as crianças demonstraram em comparar as suas alturas, foi colocado uma tira de papel de cenário em que as crianças se encostaram e foi marcada a sua altura, com o objetivo de descobrir qual era a criança mais alta da sala e qual era a mais baixa. À medida que as crianças vinham registar a sua altura eram colocadas questões que permitiam ao grupo utilizar termos como: “maior do que” e “menor do que”. Após todas as crianças terem marcado a sua altura facilmente o grupo identificou a N como a mais alta e a C como mais baixa. Para terminar a atividade, o grupo comparou e ordenou as alturas dos adultos da sala, sendo que uma estava a usar uns sapatos com tacão, algo que as crianças rapidamente deram conta e perceberam que por estar a usar tacões se tornava mais alta do que realmente era.

Com esta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de mobilizar conceitos matemáticos, tais como: comprido, curto, alto e baixo, capacidade de ordenação e instrumentos de medida. Esta foi uma atividade que surpreendeu bastante a estagiária, pois não esperava que

o grupo começasse a comparar as suas alturas. Este momento realça a importância da reflexão na ação, reconhecendo que o EI se pode tornar investigador reflexivo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito (Schön, 1998). A reflexão na ação exige um olhar atento, por parte do EI para conseguir agarrar as iniciativas das crianças e as situações imprevista que sejam potenciadoras de aprendizagens (Silva et al., 2016).

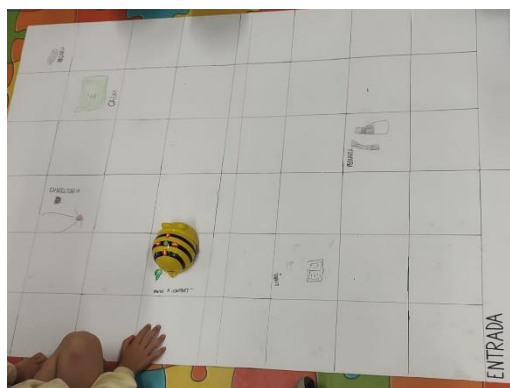
Foi uma atividade muito rica, que incentivou o trabalho colaborativo e permitiu desenvolver várias capacidades matemáticas, para além de nos impelir a agir adequadamente face ao imprevisto.

A quarta ação acabou por surgir do decorrer da atividade anteriormente descrita. Visto que o R sugeriu a utilização das mãos para medir, mas teve dificuldade em explicar a sua ideia. Assim, essa sugestão foi lembrada ao grupo, desafiando-os a elegerem algo na sala para medir com as mãos. Depois de perceberem como se podia medir com os palmos, duas crianças com mãos de tamanhos diferentes mediram o mesmo objeto e comparou-se a quantidade de palmos que cada uma precisou. Desta forma, o grupo facilmente percebeu que por terem palmos de diferentes tamanhos, as crianças precisaram de quantidades distintas. Perceberam também que a criança que tem a mão maior precisou de menos palmos para medir o mesmo objeto.

Por último, as crianças foram questionadas se poderiam medir com mais alguma parte do corpo e a M sugeriu os pés. Assim, o grupo voltou a medir um objeto da sala à escolha, mas desta vez, utilizaram os pés. Esta atividade, surgiu espontaneamente e considerou-se que faria todo o sentido explorar com o grupo as unidades de medida não padronizadas, tal como se recomenda nas OCEPE na Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática em geometria e medida, pois “estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano” (Silva et al., 2016, p. 82).

A última ação pedagógica apresentada está intimamente relacionada com o projeto das profissões: *Preparação para a visita ao Supermercado*. Esta atividade surgiu como necessidade de decidir as regras e preparar as crianças para a visita ao supermercado, que seria realizada no dia seguinte. Nesta visita era esperado que as crianças contactassem com diferentes profissões: talhante, peixeiro, padeiro, segurança, operador de caixa, etc.

As crianças, sentadas na área da reunião, foram confrontadas com uma um tapete da *Bee-bot* que apenas continha a palavra “ENTRADA”. Foi-lhes explicado que o tapete representava um supermercado, sendo que o grupo tinha de completar o mesmo com aquilo que pensavam encontrar nesse lugar. As crianças começaram então a representar a secção dos livros, da padaria, da charcutaria, da caixa, da peixaria e a secção dos legumes e frutas. De seguida, o grupo utilizou um *Bee-bot* para percorrer o tapete. A maioria do grupo já estava familiarizada com este recurso e, por isso, facilmente perceberam como trabalhar com o mesmo. As crianças eram questionadas para que secção queriam e ir e de seguida eram desafiadas a levar o *Bee-bot* até ao quadrado seleccionado (Figura 19). Quando as crianças mais novas mostravam alguma dificuldade em realizar a tarefa, as mais velhas procuravam ajudar a delinear o percurso que a mesma queria fazer para depois o concretizarem. Segundo Bers et al., (2013) as crianças ao brincarem com a robótica desenvolvem competências cognitivas, motoras e sociais e fomentam o raciocínio matemático e a capacidade de resolução de problemas.



*Figura 19 - Bee-bot a percorrer o “supermercado”.*

No final da atividade, o grupo decidiu algumas regras para que a visita fosse um sucesso como: não largar a mão do par ao atravessar a rua; não correr no supermercado; e não pegar nos produtos expostos na loja. Depois de decididas as regras as crianças começaram também a pensar em perguntas que poderiam fazer aos trabalhadores do supermercado tais como: “Qual é a sua profissão?”, “Gosta de trabalhar aqui?” e “É muito difícil o seu trabalho?”.

Esta foi uma atividade que despertou muito interesse nas crianças, que demonstraram logo muito entusiasmo aquando da apresentação do *Bee-bot* ao grupo. Com esta atividade, foi

possível potenciar e promover o trabalho colaborativo, a capacidade de esperar pela sua vez, o respeito pela vez do outro e, permitiu igualmente, trabalhar conceitos matemáticos relacionados com a orientação espacial, já num nível mais abstrato, através da interpretação de um mapa simples.

Através do projeto “As profissões”, foi possível dinamizar o espaço exterior. Devido ao interesse que o grupo demonstrava em brincar aos cozinheiros e restaurantes no exterior e em sequência das atividades relacionadas com a profissão de cozinheiro, apresentadas pelo outro elemento do par de pedagógico no seu relatório, surgiu a ideia de construir uma cozinha para o exterior.

A cozinha foi construída pela díade, fora do contexto da PES, mas depois foi levada para a sala. Quando as crianças a viram, de manhã, demonstraram logo interesse e curiosidade em perceber para onde iria aquela cozinha, visto que já tinham uma na sala. Ao perceber que esta iria ser colocada no exterior, espalhou-se uma grande euforia pelo grupo. Apesar da cozinha exterior ter sido construída pela díade, foram as crianças que a pintaram (Figura 20) e sugeriram os utensílios de cozinha que gostariam de usar (colheres de pau, tachos, pratos, etc.).



*Figura 20 – Cozinha exterior pintada pelo grupo.*

Depois da cozinha estar pronta, foi possível observar, nos momentos lúdicos no exterior, crianças de todas as salas a explorar a cozinha e, para tal, recorriam a materiais naturais como

relva, areia, água e flores. Através desta ação foi possível à díade deixar a sua marca na instituição que tão bem a soube acolher.

Apesar da Educadora Cooperante ter como objetivo dar continuidade ao projeto iniciado pela díade, foi possível a realização da divulgação do projeto, onde existiu uma articulação com a sala do 3º ano do 1º CEB. Com esse fim, foram trocados e-mails entre as duas salas para marcar um encontro onde se procederia à troca de saberes. No momento do encontro, a sala de EPE teve a oportunidade de assistir a quatro dramatizações de diferentes contos tradicionais e de apresentar a música “Profissões” que foi explorada no desenvolvimento do projeto. No momento de apresentação, algumas crianças demonstraram alguma inibição, que se minimizou com a intervenção do par pedagógico, ao incentivar as mesmas e cantar juntamente com o grupo.

Ao longo dos projetos, supramencionados, as crianças conseguiram desenvolver novos conhecimentos relacionados com os Reis e as Rainhas, tais como onde viviam, como se vestiam, que música ouviam e dançavam, entre outras. Também desenvolveram competências e conhecimentos relacionados com as profissões, bem como a oportunidade de contactar diretamente com as mesmas. Durante todas as ações procurou-se desenvolver nas crianças a sua autonomia, espírito crítico, respeito pelo outro, a partilha e a sua criatividade, entre outras competências e necessidades que fomos elencando.

Infelizmente, durante o desenvolvimento de ambos os projetos, não foi possível envolver as famílias, tanto quanto a díade desejava, pois como foi mencionado no Cap. II, o plano de contingência à Covid-19 do agrupamento não permitia a entrada dos EE nas instalações. Sendo que este envolvimento se consubstanciou na divulgação das ações através do *paddlet*. Nesse sentido, considerou-se relevante apresentar mais uma atividade, que apesar de não se enquadrar em nenhum dos projetos desenvolvidos, permitiu envolver um pouco mais as famílias.

A atividade iniciou-se com a exploração da obra literária “Tanto, tanto” de Trish Cooke. Ao longo da exploração da história e à medida que as personagens apareciam na mesma iam sendo colocadas as suas fotografias numa árvore, que no final as crianças perceberam que era a árvore genealógica da família apresentada na obra. Deste modo, foi possível que as crianças desenvolvessem conhecimentos relativamente aos diferentes graus de parentesco. Depois de

concluída a árvore, com todas as personagens presentes na história, o grupo descobriu que elementos da família podiam ser acrescentados à árvore, como por exemplo, o avô e a avó paterna (Figura 21).



*Figura 21 – Árvore genealógica da família presente na história “Tanto, tanto”.*

Depois do grupo perceber o conceito de árvore genealógica, foram desafiados a criar a sua, para a levarem para casa e, completarem a mesma junto com os seus EE. Com esse propósito as crianças receberam uma cartolina verde e castanha onde desenharam a copa e o tronco para depois recortarem e colarem uma à outra, o que permitiu desenvolver a sua motricidade fina. Depois de prontas as árvores, as mesmas foram levadas para casa, com uma breve explicação sobre a execução e objetivos da atividade. A adesão das famílias não foi a esperada, no entanto, 8 crianças contruíram a sua árvore genealógica com as respectivas famílias. Essas crianças tiveram a oportunidade de apresentar a mesma ao restante grupo, criando assim um momento de partilha.

No momento de partilha, as crianças, que não construíram a sua árvore genealógica, não demonstraram qualquer tipo de frustração acabando por ficarem entusiasmadas pelas partilhas dos seus colegas. Ao refletir na atividade, considera-se que a estagiária deveria ter construído a árvore genealógica com cada criança que não concluiu a mesma em casa, para assim, todos terem uma árvore para apresentar. Apesar disso, através das apresentações de algumas crianças e através da história foi possível questionar o grupo sobre os graus de parentesco, como por exemplo, “A prima da C filha de quem?”, ao que todas as crianças conseguiram

participar nas conversas e responder corretamente às questões. Com esta ação procurou-se promover a participação das famílias em contexto familiar, que de acordo com Mata e Pedro (2021) podem contribuir para a valorizar o papel das famílias e das vivências quotidianas em contexto familiar, para uma maior proximidade entre pais e filhos, para que o/a educador/a consiga ajustar as atividades que desenvolve com as crianças às suas realidades, tornando-se estas mais significativas, entre outras.

Em modo de conclusão, importa salientar que a criança foi o centro de toda a ação educativa. Com esse objetivo, a díade respeitou sempre os diferentes ritmos das crianças, tanto como as suas características individuais e procurou uma reflexão antes durante e após a prática com a vista à melhoria da sua ação pedagógica. O percurso na EPE foi bastante atribulado, sendo que a díade foi acompanhada por três educadoras diferentes. A mudança de educadoras levou a diferentes métodos de trabalho, assim como a uma mudança positiva na sala, que se traduziu numa melhor organização dos materiais, assim como uma melhor organização das áreas acabando por criar mais espaço em todas elas. Estas mudanças foram bastante positivas pois, permitiram que a estagiária fosse confrontada com diferentes exemplos, o que levou a uma reflexão sobre a profissional que almeja ser num futuro, cada vez mais, próximo. Todas estas vivências na EPE permitiram a formação de uma identidade que promoveu o nosso crescimento pessoal e profissional.

## METARREFLEXÃO

O percurso de formação profissional, desenvolvido ao longo da PES, permitiu desenvolver competências e saberes que preparam a discente para a docência nas duas valências: EPE e 1º CEB. Neste sentido, a presente metarreflexão revela-se fundamental para que haja uma reflexão de todo o percurso desenvolvido ao longo da PES.

No percurso da PES foram desenvolvidas competências fulcrais para a evolução do perfil da futura docente, nomeadamente, a postura reflexiva, que está evidente ao longo de todo o relatório, fomentando uma reflexão antes, durante e após a prática que permitiu a superação profissional e a constante melhoria da sua ação. Salienta-se, assim, a importância da formação do docente ao longo de todo o seu percurso profissional. Vivendo num mundo em constante mudança faz todo o sentido que a escola acompanhe essas mesmas mudanças e procure a inovação de forma a dar resposta aos interesses das crianças.

Neste sentido, a MIA revelou-se fundamental ao longo de todo o estágio, pois permitiu desenvolver o espírito crítico assim como uma postura reflexiva e investigadora, associados ao percurso cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, defendido pela mesma. Embora todos momentos da MIA se tenham revelado importantes para o desenvolvimento de uma boa prática educativa, a mestranda considera que a fase da observação se tornou fundamental para o desenvolvimento de ações que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, foi possível o desenvolvimento de aprendizagens significativas que segundo Tavares (2004) se desenvolvem quando existe uma articulação entre o que se conhece e a nova informação que se deseja aprender.

Os dois níveis educativos onde decorreu a PES permitiram desenvolver várias aprendizagens que resultaram das experiências vividas nos contextos. Assim, através da PES a mestranda desenvolveu a sua capacidade de trabalhar em equipa e conseguiu desenvolver a sua capacidade reflexiva e crítica. Apenas através da experiência é possível perceber o que é realmente ser educador e professor e tudo o que profissão implica: os desafios, os receios, a responsabilidade e também as realizações. Uma profissão bastante gratificante onde a procura pelo crescimento e a evolução tem de estar sempre presentes.

Através do trabalho colaborativo desenvolvido ao longo deste percurso entre a díade, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais e todos os intervenientes educativos foi possível um bom desenvolvimento do processo educativo assim como, a superação de receios e dificuldades sentidas pela discente, como o receio de não conseguir responder significativamente às necessidades e dificuldades das crianças. Deste modo, considera-se que ao longo da PES procurou-se o desenvolvimento holístico da criança, através da articulação de saberes, da diferenciação pedagógica e do envolvimento da mesma no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se assim “coconstrutor da sua educação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 20), com vista na formação de futuros cidadãos autónomos e responsáveis.

Ao refletir nos dois níveis educativos, compreende-se as diferenças que por vezes acabam até por ser traumáticas para as crianças nomeadamente a organização do tempo, a organização do espaço, os momentos de jogo lúdico, etc. Por essa razão, salienta-se a importância do docente de perfil duplo que tem a obrigação de promover uma continuidade educativa visto que está familiarizado com ambos os níveis. Deste modo, deve “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97).

Em modo de conclusão, todo o percurso da PES revelou-se bastante enriquecedor e permitiu desenvolver aprendizagens que serão fundamentais para a futura docente. Foi possível observar diferentes estratégias e recursos a serem postos em prática que apenas seriam possíveis com o desenvolvimento da PES como por exemplo, o Método das 28 palavras utilizado pela OC do 1º CEB para colmatar as dificuldades sentidas pela aluna que ainda não conseguia ler. Com vista ao crescimento profissional, a PES apenas representa o primeiro passo daquilo que será toda a vida profissional, uma busca pela continuidade formativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed Editora. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alcântara, J. (2000). *Como Educar a Auto-Estima: Métodos. Estratégias. Atividades*. Directrizes adequadas. Programação de planos de actuação (3.ª ed.). Plátano – Edições Técnicas.
- Almeida, T. & Conrado, L. (2020). Comunicação em Tempos de Pandemia: As Mídias Sociais na Educação Infantil. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 5, 83-85. <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/135/231v>
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Caminhos e Desafios na Ação Educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://journals.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>
- Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Science + Bussiness Media Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: A Importância do Movimentar-se e suas Contribuições no Desenvolvimento da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>
- Batista, A., Pires, A., Brito, E. & Rodrigues, F. (2017). O Uso das TIC Como Ferramenta da Aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología Y Educación*, 13, 105-109. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Rech Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. [https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip\\_your\\_Classroom.pdf](https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_your_Classroom.pdf)
- Bers, U., Seddighin, S. & Sullivan, A. (2013). Ready for Robotics: Bringing Together the T and E of STEM in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355-377. <https://sites.tufts.edu/devtech/files/2018/02/BringingTogetherT.pdf>

- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Socio-Constutivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escolar. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58. <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?lang=pt&format=pdf>
- Bolivar, A. (2001). Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden: Una mirada crítica. Contexto Educativo: *Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 3(18), 1-11. [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/28068579\\_Los\\_centros\\_educativos\\_como\\_organizaciones\\_que\\_aprenden\\_Una\\_mirada\\_critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica.pdf)
- Bonwell, C. & Einson, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Report One. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Cadima, J., Leal, T., Cancela, J. (2011). Interações Professor-Aluno nas Salas de Aula no 1ºCEB: Indicadores de Qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039/2456>
- Carbonell, J. (2002). *A Aventura de Inovar: A Mudança na Escola*. Artmed. <https://dokumen.pub/a-aventura-de-inovar-a-mudana-na-escola-8573078952-8471124637.html>
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://docplayer.com.br/213522730-Inovar-com-a-investigacao-acao-desafios-para-a-formacao-de-professores-uri.html>
- Carvalho, L. (2018). A Diferenciação Pedagógica e Curricular na Voz dos Docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3454>
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNE (2020). *Estado em Educação 2019*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1615-estado-da-educacao-2020>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula*. Edições ASA.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação - Vol. 2* (2ª ed.). Artes Médicas.

- Cosme, A. (2020). *Avaliação Externa da Autonomia E Flexibilidade Curricular*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo\\_avaliativo\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf)
- Coutinho, C. & Fonte, C. (2006). Implementação de um Site para o Ensino de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: o Método das 28 Palavras. In L., Alonso, L. González, B., Manjón & Nistal, M. (Eds.), *8th International Symposium on Computers in Education*, 262-269.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6453/1/SIIe06clarice.pdf>
- Dalla-Bona, E. (2017). Leitura em Voz Alta na Sala de Aula: A Materialização do Texto Literário. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 1, 112-126.  
<https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128>
- Delors, J. (Coord.). (2010). *Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- Dewey, J. (2002), *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Relógio d'Água.  
<https://pt.slideshare.net/luvico/dewey-john-a-escola-e-a-sociedade-a-criana-e-o-curriculo>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Opening University Press.  
<https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-foreducational-change-1991.pdf>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª ed.). Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino* (2ª ed.). Editorial Estampa.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion Conceptual Working Paper*.

- [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf)
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão Teórica e Apresentação das Adequações do Instrumento para Definição de Objetivos Instrucionais. *Gestão e Produção*, 17 (2), 421-431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (4ª ed.). Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontana, M. & Fávero, A. (2013). Professor Reflexivo: Uma Integração entre Teoria e Prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17), 1-14. [https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830\\_1.pdf](https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf)
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio de Educação Básica*. Editorial do ministério da Educação.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias Múltiplas: La Teroría en la Práctica*. Paidós.
- Gómez, A. (2009). ¿Cuál es la vida del teatro de sombras?. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 12. <https://www.academia.edu/download/52115824/amgg2.pdf>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003) Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 25-33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Grou, F. & Marcelo, V. (2018). Benefícios da Iluminação Natural em Ambientes Escolares. *Revista de Iniciação Científica*, 16 (1), 27-40. <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/view/4297>
- Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2017) School-family Relationships, School Satisfaction and the Academic Achievement of Young People. *Educational Review*, 69(2), 248-265, <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>

- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.  
[https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_84-94.pdf](https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo*. Horizontes Pedagógicos
- Kail, R. (2004). *A Criança*. Pearson Education do Brasil.
- Kasim, U. (2015). Implementation of Group Work in the Classroom. *Lingua*, 12(1), 97-106.  
<https://lingua.soloclcs.org/index.php/lingua/article/view/74/81>
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidencebased practice* (pp.167-180). Sage Publications.  
[https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Action+research.+In+M.+Hammersley+\(Ed.\),+Educational+research+and+evidencebased+practice&ots=fiYsIs7FsV&sig=hz\\_39AP1n6BZ0hnbo4ofruidxKc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Action+research.+In+M.+Hammersley+(Ed.),+Educational+research+and+evidencebased+practice&ots=fiYsIs7FsV&sig=hz_39AP1n6BZ0hnbo4ofruidxKc#v=onepage&q&f=false)
- Kishimoto, T. & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica*. Ministério da Educação do Brasil.  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)
- Kleiman, A. (2002). *Oficina da Leitura: Teoria e Prática*. Pontes. <https://pdfcoffee.com/angela-kleiman-oficina-de-leitura-teoria-e-pratica-pdf-free.html>
- Leite, C. (2000). Monodocência: Coadjuvação. In Ministérios da Educação/ Departamento de Educação Básica, *Gestão curricular no 1º ciclo* (pp. 43-53). Encontro de Reflexão.  
[https://www.researchgate.net/publication/347464027\\_Leite\\_Carlinda\\_2000\\_Monodocencia\\_Coadjuvacao\\_In\\_Gestao\\_curricular\\_no\\_1\\_ciclo\\_pp\\_43-53\\_Lisboa\\_MEDEB](https://www.researchgate.net/publication/347464027_Leite_Carlinda_2000_Monodocencia_Coadjuvacao_In_Gestao_curricular_no_1_ciclo_pp_43-53_Lisboa_MEDEB)
- Leite, C. (2012). A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Mansaray, M. (2019). The Importance of Play on the Holistic Development of Pupils in Preschools. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 2 (2), 5-8. <http://ijmrapp.com/wp-content/uploads/2019/07/IJMRAP-V2N1P72Y19.pdf>

- Marquesin, D., Benevides, C., & Baptista, D. (2011). Leitura e Escrita no Ensino Superior. *Revista de Educação*, 14(17), 9-28. <https://revista.pgsskroton.com/educ/article/view/1801>
- Marta, M. (2015). *A(s) Identidade(s) dos Educadores de Infância em Portugal*. 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*, 13, 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, A., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando a Luz... Sombras e Imagens: Guia Didático para Professores*. Ministério da Educação (DGIDC). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando\\_sombras\\_imagens.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_sombras_imagens.pdf)
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parceiras em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação (DGIDC). <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata%2c%20L.%20%282008%29.%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares Sobre a Educação em Torno da Formação de Professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest.\\_A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso\\_2017.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf)
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo*. Editora Pedagógica e Universitária. <https://interdisciplinarmackenzie.files.wordpress.com/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf>

- Morante, A., Guiu, G., Castells, R. & Escoda, N. (2017). Análisis de la Relación entre Competencias Emocionales, Autoestima, Clima de Aula, Rendimiento Académico y Nivel de Bienestar en Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1),8-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>
- Moreira, J., & Horta, M. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem: Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG*, 20, 1-29. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027>
- Moreira, M. (2008). La Innovación Pedagógica con TIC y el Desarrollo de las Competencias Informacionales y Digitales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 5-17. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60859/R64\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60859/R64_1.pdf?sequence=1)
- Morgado, J. (2010). Os Desafios de uma Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer Certas as Coisas. In L. Correia (Eds.), *Educação especial e inclusão: Quem disse que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-88). Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A Urgência de Brincar e Ser Ativo*. Contraponto.
- Nofriyanti, Y. & Sari, H. (2019). Implementation of Mathematics Learning Through Media Arrange Smart Dice to Improve Counting Ability in Early Childhood. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 13(1), 158-171. <http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/jpud/article/view/10386/6882>
- Noronha, O. (2010). Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. *QUAESTIO*, 12, 5-24. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176/176>
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021 – Para Uma História do Futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185. <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/297/276>
- Oliveira, C. M. (2003). La Investigación-Acción como Estrategia de Aprendizaje en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21542>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 29, 29-42. [https://www.academia.edu/download/51833703/A\\_reflexo\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigado20170217-24864-1f6ezww.pdf](https://www.academia.edu/download/51833703/A_reflexo_e_o_professor_como_investigado20170217-24864-1f6ezww.pdf)

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação. In I. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13–36). Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Praxis de Participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ortega, J. & Obispo, J. (2007). *Manual de Psicomotricidade: Teoría, Exploración, Programación y Práctica*. Educación Actual.  
[https://books.google.pt/books?id=18c4WWH6TCwC&pg=PA8&dq=Manual+de+Psicomotricidad+\(Teoria,+Exploraci%C3%B3n,+Programaci%C3%B3n+y+Pr%C3%A1ctica\)&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwiSk8Of6Mn4AhUQyKQKHdCWBiwQ6AF6BAGIEAI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=18c4WWH6TCwC&pg=PA8&dq=Manual+de+Psicomotricidad+(Teoria,+Exploraci%C3%B3n,+Programaci%C3%B3n+y+Pr%C3%A1ctica)&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwiSk8Of6Mn4AhUQyKQKHdCWBiwQ6AF6BAGIEAI#v=onepage&q&f=false)
- Pacheco, O. (1990). A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: A Proposta de um Instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990%2c3%282%29%2c1-20%28OscarSerafini%26JoseAPacheco%29.pdf>
- Pereira, F. (Org.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Pinheiro, F., Arruda, J., Ferreira, M. & Franco, R. (2021). A Contribuição da Música na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(7), 1188–1204 <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1766>
- Pinto, J. (2003). *Psicologias da Aprendizagem – Conceções, Teorias e Processos*. Stória Editores, Lda.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es....pdf>
- Pires, C. (2010). A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *Eduser: Revista de Educação*, 2 (2), 66–83.  
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23/26>

- Pires, S. (2009). As TIC no Currículo Escolar. *EDUSER:Revista de Educação*, 1(1), 43-54.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1217>
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (2ª ed.). Texto Editora.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6.  
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A Tecnologia ao Serviço da Educação: Práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges*, 715-726. Universidade do Minho.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART\\_PaulaFlores\\_2009.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART_PaulaFlores_2009.pdf)
- Quadros-Flores, P., Marta, M. ,& Sá, S. (2018). Criatividade com Avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Práctium*, 3(2), 60-76.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12486/1/Art\\_Paula%20Flores\\_2018.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12486/1/Art_Paula%20Flores_2018.pdf)
- Quadros-Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1º CEB na Região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART\\_PaulaFlores\\_2013.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf)
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na Nossa Prática Pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.  
<https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Reif, S. & Heimburge, J. (2000) *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva: Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas - I Volume*. Porto Editora.
- Reis, P. (2008). As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. *NUANCES: Estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34.  
<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/705>
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e Aprendizagem em Contexto Escolar. *PROFFORMA*, 3, 1-5.  
[http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf)

- Rodrigues, M. (2012). Os Desafios da Política de Educação no Século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 171-176. <https://journals.openedition.org/spp/904>
- Roig-Vila, R. (2020). *La Docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas Aportaciones desde la Investigación e Innovación Educativas*. Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110211>
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018) *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest\\_o\\_curricular\\_Para\\_a\\_autonomia\\_das\\_escolas\\_e\\_professores.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest_o_curricular_Para_a_autonomia_das_escolas_e_professores.pdf)
- Santos, A. (2016). A Gestão do Tempo nos Tempos Educativos no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 21, 51-65. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/222/245>
- Santos, L. & Cordeiro, A. (2014). Rede Escolar do 1º Ciclo do ensino Básico em Portugal: Evolução a Partir de Meados do Século XX e Principais Fatores Condicionantes no âmbito do Planeamento e Gestão. *Cadernos de Geografia*, 33, 195-203. [https://impactum-journals.uc.pt/cadernosgeografia/article/download/33\\_20/1628/8265](https://impactum-journals.uc.pt/cadernosgeografia/article/download/33_20/1628/8265)
- Schneider, E., Suhr, I., Rolon, V. & Almeida, C. (2013). Sala de Aula Invertida em EAD: Uma Proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes*, 8 (16), 68-81. <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Paidós.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, N., Silva, R. & Coutinho, D. (2019). O Valor Social da Leitura e Escrita de Textos nos Anos Iniciais. *Revista Espacios*, 40 (36), 26-36. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p26.pdf>
- Silva, P. (2009). O Contributo da Escola para a Actividade Parental, numa Perspectiva de Cidadania. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade*, Actas de Seminário (115 – 140). Concelho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>

- Silva, T. & Nakano, T. (2012). Criatividade no contexto educacional: Análise de Publicações Periódicas e Trabalhos de Pós-graduação na Área da Psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38, 743-759. <https://www.scielo.br/j/ep/a/myvWJHvGrYHhtCWVvtH3NbL/abstract/?lang=pt>
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem: Para que Todos Possam Aprender*. Porto Editora.
- Solér, A., & Peris, N. (2019). La Robótica en la Enseñanza de las Ciencias en Primaria, una Experiencia com *Bee-Bot*. *Creativity and Educational Innovation Review*, 3, 104- 119. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.3.15977>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume: Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola-Família-Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Spradley, J. (1980). *Participations Obsevation*. Holt, Rinehart and Winston. [https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT4110/h17/pensumliste/spradley\\_doing-participant-observation.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT4110/h17/pensumliste/spradley_doing-participant-observation.pdf)
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista conceitos*, 10(55), 55-60. <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>
- Teixeira, L. (2018). A Abordagem Tradicional de Ensino e as Suas Repercussões sob a Percepção de um aluno. *Educação em Foco*, 10, 93-103. [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/009\\_A\\_ABORDAGEM\\_TRADICIONAL\\_DE\\_ENSINO\\_E\\_SUAS\\_REPERCUSS%C3%95ES.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/009_A_ABORDAGEM_TRADICIONAL_DE_ENSINO_E_SUAS_REPERCUSS%C3%95ES.pdf)
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187. [https://www.researchgate.net/publication/348658613\\_A\\_Organizacao\\_do\\_Espaco\\_e\\_m\\_Sala\\_de\\_Aula\\_e\\_as\\_Suas\\_Implicacoes\\_na\\_Aprendizagem\\_Cooperativa](https://www.researchgate.net/publication/348658613_A_Organizacao_do_Espaco_e_m_Sala_de_Aula_e_as_Suas_Implicacoes_na_Aprendizagem_Cooperativa)
- Threlfall, J. (2005). Repeating Patterns in the Early Primary Years. In Orton (Eds.), *Pattern in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 18-30) Continuum.

- [https://books.google.pt/books?id=DEfoqsDWbbMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=DEfoqsDWbbMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (2004). *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*. [https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FD023192/changing\\_teaching\\_practices.pdf](https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FD023192/changing_teaching_practices.pdf)
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (2016). *Glossário de Terminologia Curricular*. Bureau Internacional de Educação da UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum\\_por.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf)
- United Nations International Children's Emergency Fund (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)
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44–46. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-81>
- Vasconcelos, T. (Coord.), (2011). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A. & Silva, A., (2013). O Papel da Investigação na Prática Pedagógica dos Mestrados em Ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2641–2655. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25492>
- Yeboah, D, (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence From the Research Literature. *Yearly Years*, 22(1), 51–68. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575140120111517>

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Diário da República nº 126/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, Diário da República nº 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República nº 201/2001, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República nº 201/ 2001 - I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, Diário da República nº 237/1986-1.ª Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, Diário da República nº 129/2018, I Série. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n. 129/2018, I Série. Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014, Série I. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República nº 38/2007, Série I de 2007-02-222. Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República nº77/2012, Série II. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência-Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.
- Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República nº-2.ª Série. Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania
- Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República nº 143/2017, Série II de 2017-07-26. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho, Diário da República nº 129/2021, 1º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.
- Despacho normativo nº 5908/2017, de 5 de julho, Diário da República nº 128-2.ª Série. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

Despacho normativo nº6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República, nº138/2018-II Série.

Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República nº 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

PEA (2018-2021). *Projeto Educativo do Agrupamento*.

Plano de Contigência Covid-19 (2020). *Plano de Contigência Covid-19*.

Plano de Inovação (2019). *Plano de Inovação do Agrupamento*.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO

Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório de Estágio**  
Carolina Coutinho

