

M

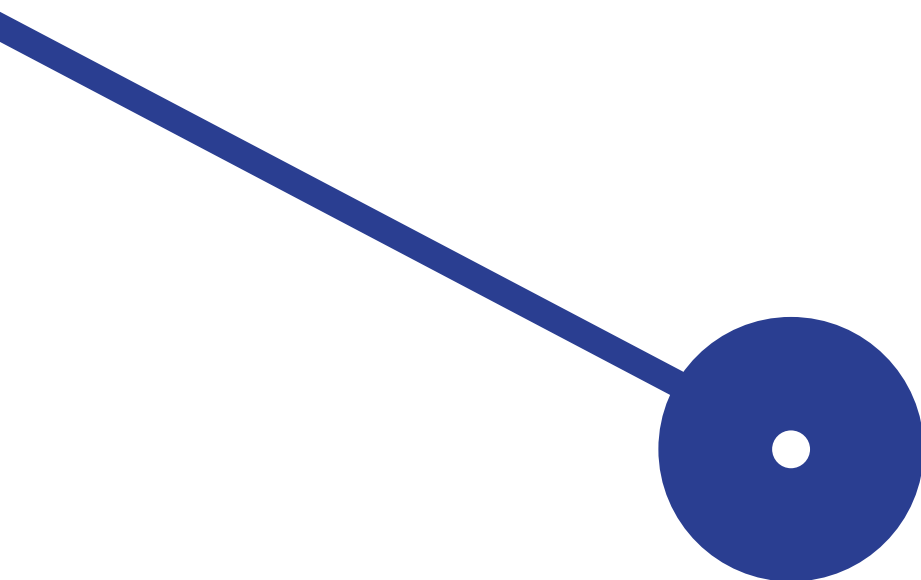
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Rafaela da Silva Gaspar

JULHO/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rafaela da Silva Gaspar

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Este percurso, fruto de resiliência e superação, tornou-se possível com o apoio, incentivo e carinho daqueles que me acompanharam. Ao finalizar esta etapa tão significativa da minha vida, agradeço a todos e cada um deles por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

Aos meus pais, pelo apoio, ajuda e carinho ao longo de todo o percurso. O seu apoio fez-se sentir nas palavras, nos gestos e na criação de condições para que pudesse dar forma às minhas ideias e concretizar todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. Agradeço-lhes por serem representação de força e de amor incondicional e por serem o meu verdadeiro porto seguro.

À minha irmã, pela constante presença e apoio em tudo o que fiz, principalmente durante a escrita do relatório, onde a sua companhia sempre motivadora foi essencial para me manter focada. Agradeço-lhe por me mostrar que, apesar de percorrermos caminhos diferentes, todos têm o seu valor e significado.

À minha família e amigos, pela compreensão nos momentos em que precisei de estar longe por compromissos académicos. Agradeço todo o carinho e ajuda que me deram, mesmo à distância.

Ao meu namorado, pela força que me transmitiu neste caminho exigente. Agradeço-lhe por estar sempre disposto a ajudar em tudo o que precisei e por ser um apoio constante, tornando o percurso mais leve.

Às amigas que a licenciatura me deu, que, apesar de me verem partir para o Porto, foram uma rede de apoio constante, sempre presentes no meu coração. Agradeço por serem, mesmo à distância, uma fonte de amizade e de inspiração.

Ao meu par pedagógico e à díade que desenvolveu as suas práticas na mesma instituição educativa, pela companhia e pelas vivências partilhadas. Agradeço as conversas que aliviavam a pressão dos momentos mais desafiantes, tornando o caminho mais tranquilo.

Às supervisoras institucionais, de uma forma especial às professoras Sônia Moreira e Margarida Barbieri, pelo acompanhamento valioso durante esta etapa. Agradeço todas as orientações, sugestões e apoio que me proporcionaram ao longo do estágio.

Às orientadoras cooperantes, por me terem recebido de braços abertos nas suas salas, proporcionando-me experiências tão enriquecedoras. Agradeço-lhes por serem referência de práticas intencionais e significativas, tendo sempre em mente o melhor para as crianças. Tudo o que vivi ao seu lado contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por último, a todas as crianças que fizeram parte do meu caminho, pelos sorrisos e abraços que tornaram este percurso ainda mais especial. Sem elas, nada teria sido possível. Dei sempre o meu melhor por elas, pois são a fonte e o propósito do meu trabalho.

RESUMO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Porto, permite a profissionalização para um perfil duplo docente. Assente na utilização da Metodologia de Investigação-Ação, este trabalho procurou articular a teoria e prática de forma contínua e reflexiva, através do paradigma socioconstrutivista que valoriza a criança/aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Ao longo da intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram promovidas práticas educativas intencionais e contextualizadas, tendo por base a intencionalidade pedagógica na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento holístico da criança/aluno. As práticas educativas implementadas foram sustentadas em referenciais legais, documentos estruturantes e orientadores quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico quer da Educação Pré-escolar. Simultaneamente, procurou-se estabelecer uma ligação próxima com a comunidade educativa e as famílias, reconhecendo o seu papel essencial na educação integral da criança/aluno. Este percurso formativo foi marcado por uma postura reflexiva e crítica, permitindo consolidar a identidade profissional através da análise sistemática da prática, da tomada de decisões fundamentadas e da capacidade de adaptação às realidades educativas. A metodologia ativa da Aprendizagem Cooperativa desenvolvida com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais revelou-se essencial para a construção de uma prática partilhada e coerente com os princípios da educação inclusiva e de qualidade, baseada na cidadania e participação, direitos fundamentais de cada criança/aluno em formação.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Intencionalidade pedagógica; Desenvolvimento holístico; Aprendizagem Cooperativa.

ABSTRACT

This internship report, developed within the scope of the Supervised Educational Practice included in the Master's Degree in Pre-school Education and Primary Education at the School of Education of Porto, aims at the professional qualification for a dual teaching profile. Grounded in the Action-Research Methodology, this work intended to continuously and reflectively bridge theory and practice, through a socioconstructivist paradigm that values the child/pupil as an active subject in the construction of knowledge. Throughout the pedagogical intervention in both Pre-school and Primary Education settings, intentional and contextualised educational practices were promoted, based on pedagogical intentionality aimed at fostering meaningful learning and the holistic development of the child/pupil. The implemented practices were supported by legal frameworks and guiding documents relevant to both educational levels. At the same time, efforts were made to establish close collaboration with the educational community and families, recognising their essential role in the integral education of the child/pupil. This training path was marked by a reflective and critical stance, enabling the consolidation of professional identity through systematic analysis of practice, informed decision-making, and the ability to adapt to diverse educational contexts. The active methodology of Cooperative Learning, developed in collaboration with the pedagogical partner, cooperating teachers, and institutional supervisors, proved essential for the construction of a shared practice aligned with the principles of inclusive and quality education, based on citizenship, participation, and the fundamental rights of every child/pupil in formation.

Keywords: Supervised Educational Practice; Pedagogical intentionality; Holistic development; Cooperative Learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	4
1.1 EDUCAÇÃO: PARADIGMAS E CONCEÇÕES.....	4
1.2 ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
1.3 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	23
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	29
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.	31
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	38
2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	43
CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	48
3.1 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	48
3.2 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	66
METARREFLEXÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
REFERÊNCIAS LEGAIS	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Decisão do tema do projeto através do método “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) ..	50
Figura 2	Recolha dos interesses da turma	51
Figura 3	Decisão do nome do grupo através do método “Mesa Redonda” (Kagan, 1994)....	53
Figura 4	Crachás identificativos dos papéis e respetivas funções.....	54
Figura 5	Personalização das placas identificativas do grupo	55
Figura 6	Ambiente simulador de um museu	56
Figura 7	Retratos elaborados pelos alunos	59
Figura 8	Composições gráficas com carimbagem de sólidos geométricos.....	61
Figura 9	Atividade "Verdade ou Mentira" (Kagan, 1994)	63
Figura 10	Azulejos realizados pelos alunos	64
Figura 11	Sessão de divulgação do projeto com as famílias	65
Figura 12	Conceção do plano da "Horta Vertical"	68
Figura 13	Construção e registo do "ovo cabeludo"	70
Figura 14	Área da "arte da natureza"	71
Figura 15	Registo de sugestões para o nome da horta	72
Figura 16	Imagem projetada do recreio poluído.....	73
Figura 17	Atividade de reciclagem de papel	75
Figura 18	Registos da reciclagem de papel	75
Figura 19	Espaço do pátio na divulgação do projeto.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotina semanal da sala verde (elaboração própria).....	41
Tabela 2 Rotina diária da sala verde (elaboração própria)	42

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

EECERA – *European Early Childhood Education Research Association*

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidades de Aprendizagem

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento representa o culminar de um percurso formativo de cinco anos, que visa a obtenção da habilitação profissional para a docência nos níveis educativos da EPE e do 1.º CEB, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Trata-se de um relatório que integra não só a aplicação de conhecimentos adquiridos e de competências desenvolvidas ao longo da formação, mas também a consolidação de uma identidade docente para um perfil duplo, que exige articulação, sensibilidade pedagógica e conhecimento profundo das especificidades de cada nível de ensino.

Este documento constitui um instrumento de natureza reflexiva e fundamentada, no qual se documentam práticas pedagógicas planificadas e desenvolvidas ao longo da PES. A intervenção nos contextos de estágio sustentou-se na metodologia de Investigação-Ação (I-A), vista como um processo cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que favoreceu o envolvimento consciente da mestranda nos contextos educativos e o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e investigativa por parte da mesma. Este percurso formativo implicou um trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os intervenientes, tendo em consideração os objetivos estabelecidos na Ficha da Unidade Curricular e os princípios orientadores de uma formação comprometida com a qualidade da educação.

A intervenção educativa ao longo da PES foi sustentada por um conjunto de referenciais teóricos e legais, dos quais se destacam: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), na qualidade de documento orientador dos princípios educativos transversais; as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), que estabelecem os fundamentos para a intervenção pedagógica com crianças dos três aos seis anos; as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º CEB,

nas quais são estruturados os objetivos de aprendizagem deste nível de ensino; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que orienta o desenvolvimento de competências sociais e cívicas para a participação ativa na sociedade; o Projeto Educativo do Agrupamento, que regula a intencionalidade pedagógica das ações estabelecidas pelo agrupamento dos contextos de estágio. Estes documentos, em articulação com os referenciais legais que regem a educação em Portugal, orientaram todo o processo de planificação, implementação e avaliação das práticas. Dos referenciais legais, é relevante destacar o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012), enquanto instrumento promotor da valorização e qualificação profissional dos docentes e os Decretos-Lei n.º 54 e 55 (2018), bem como o documento “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” (Pereira et al., 2018), no que diz respeito à adoção e implementação de práticas adequadas ao contexto educativo. A sua integração permitiu assegurar a intencionalidade pedagógica e a sua adequação aos interesses, necessidades e potencialidades das crianças.

No presente relatório, foram assegurados os princípios éticos e deontológicos essenciais à prática educativa e à investigação em educação. Desta forma, foram respeitadas integralmente as normas do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), garantindo o anonimato e a confidencialidade de todos os envolvidos. Todos os dados recolhidos, sejam orais, visuais ou escritos foram utilizados apenas para fins formativos, garantindo a proteção da identidade de todos os participantes. Esta postura ética está também de acordo com o Código de Ética Profissional da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) (Bertram et al., 2025), nomeadamente no que diz respeito ao respeito mútuo, à integridade profissional e ao compromisso com os direitos das crianças.

No que concerne à estrutura do relatório de estágio, este documento encontra-se organizado em três capítulos principais. O Capítulo I, intitulado Enquadramento Teórico e Legal, apresenta os fundamentos que sustentaram a prática educativa nos dois níveis de ensino. Neste capítulo, são também apresentadas as conceções sobre a criança, a aprendizagem e o papel do professor. No Capítulo II, designado Caracterização dos Contextos de Estágio e Metodologia de Investigação-Ação, é descrita não só a instituição na qual decorreu o estágio, mas

apresenta ainda uma análise da organização e gestão do ambiente educativo e das relações e interações de cada contexto educativo. Este capítulo finaliza com um subcapítulo acerca da metodologia de I-A, utilizada ao longo da PES. O Capítulo III, com o título Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, aborda a descrição, fundamentação e análise crítica e reflexiva de algumas ações desenvolvidas nos contextos de EPE e de 1.º CEB, fundamentando-as teoricamente e refletindo sobre o seu impacto nas aprendizagens das crianças e no desenvolvimento profissional da mestranda. Finalmente, o relatório encerra com uma Metarreflexão, na qual é analisado em retrospectiva, todo o percurso formativo vivenciado ao longo da PES. Este capítulo final permite refletir sobre a forma como foi construída progressivamente a identidade profissional da mestranda, revelando um compromisso com uma prática educativa ética, crítica, colaborativa e cooperativa e centrada na criança.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação não é a preparação para a vida. A educação é a própria vida.” John Dewey

Inspirado pela visão transformadora de Dewey, este capítulo explora a educação como um processo contínuo e fundamental para o desenvolvimento integral da criança/aluno, reconhecendo o papel essencial que a educação tem na construção de cidadãos ativos e conscientes.

O presente capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos. Primeiramente, serão abordados os paradigmas e as concepções da educação, através de uma reflexão sobre a evolução histórica da educação e sobre os princípios que orientam as práticas pedagógicas atuais. O segundo e terceiro subcapítulos apresentam, respetivamente, as especificações da ação pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1 EDUCAÇÃO: PARADIGMAS E CONCEÇÕES

Compreender a educação e o seu papel na sociedade contemporânea requer visitar e conhecer o conceito de educação e a sua evolução ao longo do tempo. A educação em Portugal, atualmente, reflete transformações políticas e sociais significativas, nomeadamente, através da passagem de um sistema educativo autoritário e padronizado para um sistema democrático e inclusivo (Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018, 2018).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 5/73 (1973), durante o Estado Novo, era predominante uma educação moral, religiosa e nacionalista, com uma estrutura rígida e pouco adaptada às necessidades da sociedade e dos alunos. Era notória uma uniformidade nas práticas e nos conteúdos escolares em todo o país, uma vez que todas as instituições educativas eram orientadas pelo regime político, alinhando as suas práticas com os ideais do Estado Novo.

Posteriormente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), veio dar um novo significado ao sistema educativo português, tornando-o mais inclusivo. Desta forma, a

educação passou a responder a “necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3 068).

A transição para um sistema educativo mais democrático e inclusivo evidencia uma valorização crescente dos direitos humanos e, principalmente, dos direitos das crianças. Este progresso está alinhado com os princípios consagrados a nível internacional definidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1989 (UNICEF, 2019), em que as crianças são reconhecidas como sujeitos plenos de direitos, defendendo o seu bem-estar, educação e desenvolvimento integral. Esta Convenção define a importância da educação, reafirmando-a como um direito fundamental a todas as crianças, servindo como um meio para o desenvolvimento da cidadania, da igualdade de oportunidades e do respeito pela diversidade. Esta visão é reforçada no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (Zewde et al., 2022), no qual é valorizada uma educação pensada para bem comum e construída com base na inclusão, equidade, participação e solidariedade, defendendo sistemas educativos que promovem o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Assim, estes sistemas devem respeitar os direitos e a dignidade das crianças, favorecendo ainda uma “educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2 918).

Neste percurso reflexivo sobre o papel ativo da criança na aprendizagem, Piaget e Inhelder (1997) defendem que a aprendizagem é realizada através da reorganização progressiva das estruturas mentais, uma vez que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estádios sucessivos, cada um com formas específicas de pensar e compreender o mundo. Este processo exige que os educadores/professores tenham em conta o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, de forma a ajustar as propostas pedagógicas às suas capacidades e necessidades.

Piaget e Inhelder (1997) distinguem quatro estádios fundamentais do desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor (0 aos 2 anos), no qual a criança aprende através da ação e da

exploração sensorial; o pré-operatório (2 aos 7 anos), marcado pelo pensamento simbólico e egocêntrico; o das operações concretas (7 aos 11 anos), no qual o pensamento da criança se torna mais lógico e organizado, aplicado a situações concretas; e o das operações formais (a partir dos 11 anos), caracterizado pelo raciocínio abstrato e pelo pensamento hipotético-dedutivo. Esta perspectiva construtivista defende que a aprendizagem deve assentar em experiências significativas num ambiente educativo que respeite o ritmo de desenvolvimento de cada criança e potencie a sua autonomia intelectual.

De acordo com Malaguzzi (1999), as crianças têm “cem linguagens” e o adulto deve ajudar a desenvolver cada uma delas, uma vez que as crianças são dotadas de múltiplas formas de expressão, quer seja de pensar, de comunicar ou de aprender. Desta forma, existe a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as diferentes formas pelas quais as crianças se expressam e constroem conhecimento, respeitando cada uma, de forma a promover o desenvolvimento integral de cada criança. Nesta pedagogia, o educador atua como mediador das aprendizagens das crianças, potencializando as suas descobertas e as suas explorações, respeitando a autonomia de cada criança e permitindo construir conhecimento a partir das próprias experiências. Para tal, Malaguzzi (1999) defende que a aprendizagem deve ser um processo social e coletivo, em oposição ao individual e isolado. Valoriza profundamente as relações no meio escolar, tanto entre as crianças e o educador, como entre a escola e as famílias e comunidade. No que diz respeito às famílias e à comunidade, a existência de uma relação de confiança e diálogo entre estes e a escola permite que haja uma participação ativa na vida escolar, de forma a contribuírem com perspectivas e conhecimentos enriquecedores da prática educativa. Estas experiências de partilha promovem a aquisição de conhecimentos, mas também ajudam a fortalecer os laços sociais e o sentimento de pertença, ensinando valores fundamentais para a convivência social e para o exercício pleno da cidadania.

Assim como Malaguzzi (1999), Vygotsky (1978) também reconhece que a aprendizagem é um processo social e colaborativo, no qual as relações desempenham um papel fundamental. Este pedagogo (1978), salienta que a aprendizagem é mediada pelas relações entre as crianças e o contexto sociocultural em que estão inseridas. Desta forma, defende que o ato de aprender

ativa processos internos de desenvolvimento que só acontecem quando a criança interage com as pessoas do seu meio e colabora com os seus pares.

Vygotsky introduz o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) referente ao espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha, isto é, competências que já domina e o que pode alcançar com o apoio de outros mais experientes, quer sejam colegas ou adultos. A ZDP abrange as competências que ainda estão em formação e serão impulsionadas através da colaboração e da mediação do educador/professor, reforçando a ideia da aprendizagem como um processo dinâmico e colaborativo.

Neste contexto, Bruner (1960) complementa esta perspetiva, ao destacar a importância da construção ativa do conhecimento e do papel dos andaimes pedagógicos no desenvolvimento da criança e da sua autonomia. O mesmo enfatiza a importância do aluno/criança como construtor ativo do seu conhecimento e defende que o ensino deve ser estruturado de forma a permitir que os alunos compreendam conceitos em níveis de profundidade diferentes, de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Para apoiar este processo, Bruner (1960) introduz o conceito de “andaimes pedagógicos”, um apoio temporário dado pelo professor ou por colegas mais experientes, que auxilia os alunos a alcançar novos níveis de compreensão, enquanto desenvolvem, gradualmente, a sua autonomia. Este auxílio é ajustado à medida que o aluno a desenvolve, devendo ser removido gradativamente.

Bruner (1960) apresenta ainda uma abordagem curricular em espiral a que designa “currículo em espiral”. Esta enfatiza que os conteúdos devem ser revisitados de forma cíclica ao longo do tempo, progressivamente mais aprofundada e complexa. Esta abordagem permite que os alunos consolidem os conhecimentos iniciais e os ampliem à medida que avançam no seu desenvolvimento cognitivo, garantindo que as ideias são introduzidas de forma adaptada ao nível cognitivo do aluno e posteriormente exploradas em maior profundidade, facilitando a compreensão de ideias complexas.

As reflexões de Bruner realçam a importância do professor/educador como mediador da aprendizagem e facilitador dos processos que impulsionam o desenvolvimento dos alunos, evidenciando que a eficácia das práticas pedagógicas está diretamente ligada à identidade

profissional do professor/educador (Bruner, 2000). Neste sentido, compreender a natureza da prática docente e o perfil exigido por esta profissão é essencial para garantir uma atuação alinhada com os princípios pedagógicos e com as necessidades educativas próprias do ensino.

Esta compreensão encontra-se fundamentada em referenciais legais que regulamentam e valorizam a identidade profissional docente, como o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012) e o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), os quais estabelecem as competências, as responsabilidades e os princípios que orientam o exercício da profissão.

Os direitos dos docentes, reconhecidos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012), refletem a valorização e o reconhecimento do papel essencial que os educadores e professores desempenham no sistema educativo.

O direito à formação contínua destaca-se como um pilar fundamental, garantindo que os docentes possam “actualizar e aprofundar os conhecimentos e competências profissionais” (p. 14), assegurando a qualidade do ensino em contextos educativos em mudança permanente. Este Decreto-Lei (2012) destaca ainda que os professores têm “liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor” (p. 14), o que demonstra confiança no profissionalismo dos docentes, permitindo que adaptem as suas estratégias às necessidades das crianças/alunos e aos objetivos educativos, tornando a sua prática mais inclusiva e adequada ao contexto.

Todos os direitos explícitos no Decreto-Lei n.º 41/2012 são uma demonstração de um compromisso coletivo em criar condições que permitam aos docentes exercer a sua profissão com excelência e dignidade, de forma a promover o sucesso e o desenvolvimento integral das crianças/alunos. No entanto, os direitos dos docentes vêm acompanhados de deveres que reforçam a responsabilidade ética e profissional que está associada à docência.

Estes deveres, também explícitos no Decreto-Lei nº 41/2012 (2012), estão relacionados com a prática pedagógica, mas também com o respeito pela dignidade e individualidade de cada criança/aluno, bem como com a comunidade escolar e com os encarregados de educação. Assim, de forma geral, é evidente que o educador/professor deve “orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objectivo a excelência” (p. 15), com o objetivo de proporcionar a melhor educação possível aos seus alunos. No que concerne à relação com as crianças/alunos, os docentes devem garantir um ambiente educativo que respeite a individualidade de cada um, com vista a promover a inclusão, o desenvolvimento integral e a igualdade de oportunidades, enquanto assegura o sucesso educativo de todos.

Esta visão do papel do docente está em plena consonância com perfil do educador/professor descrito no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que formaliza estas responsabilidades e competências fundamentais para o exercício da prática docente. Este Decreto-Lei (2001) reforça a ideia de que o docente deve assumir-se como um agente de promoção da aprendizagem, contribuindo para a construção ativa do conhecimento e para o desenvolvimento das competências dos alunos.

O perfil do educador/professor, pressuposto no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), está organizado em quatro dimensões fundamentais. A primeira, dimensão profissional, social e ética está relacionada diretamente com o dever de os docentes promoverem uma educação inclusiva e que respeite a diversidade. Isto torna-se possível se o ensino for visto como um ato contextualizado, que integra diferentes estratégias que pretendem dar resposta às realidades sociais e éticas presentes nas práticas pedagógicas. Já a segunda, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem prende-se com o direito à escolha dos métodos e estratégias de ensino mais adequadas ao contexto, com o objetivo de promover aprendizagens significativas, com rigor científico e metodológico, sempre adaptadas às necessidades dos alunos. A terceira dimensão explícita no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) diz respeito à participação na escola e na comunidade, reforçando a importância do docente ser o elo entre as duas. Desta forma, é fortalecido o sentimento de pertença das crianças/alunos, valorizada a colaboração com as famílias e a partilha de saberes e práticas sociais. Por fim, a

quarta e última dimensão, desenvolvimento profissional ao longo da vida retoma o direito à formação contínua que é essencial para acompanhar as mudanças educativas, mais ainda, destaca a importância da reflexão para a melhoria contínua das práticas.

Ao estruturar o perfil do educador/professor nas referidas dimensões, o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), realça a necessidade de uma formação abrangente e integrada, que prepare os docentes para responder às exigências éticas, pedagógicas e sociais do sistema educativo. Este contexto é particularmente relevante para os profissionais que integram o ciclo de estudos que confere habilitação para o exercício das funções de educador de infância e de professor do 1.º CEB.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), os “ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p. 2 822) estão organizados em componentes que integram a formação na área de docência, a formação educacional geral, as didáticas específicas e a prática de ensino supervisionada. Esta estrutura curricular enfatiza a importância de uma formação integrada, direcionada para a aquisição de competências comuns, mas atribuindo especial importância à articulação entre o conhecimento didático e a prática profissional em contexto educativo nos dois níveis educativos. O Despacho n.º 7799/2022 (2022) reconhece formalmente esta habilitação dupla na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, com um plano de estudos que promove a construção de saberes e práticas profissionalizantes transversais.

Ao integrar estas duas valências, o perfil duplo docente promove uma visão abrangente do percurso educativo, permitindo que os docentes estejam capacitados para responder aos desafios característicos de cada etapa. Esta integração permite-lhes ainda proporcionar uma transição educativa mais fluida através de uma continuidade pedagógica.

Neste âmbito, o perfil específico do educador de infância presente no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), reforça a importância de planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, de modo a proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que promovam o seu desenvolvimento global. Isto inclui a conceção de currículos baseados em aprendizagens integradas, onde a ludicidade ocupa uma posição central no desenvolvimento das dimensões

social, cognitiva, emocional e motora. O educador de infância deve ainda reconhecer as especificidades de cada criança, respeitando a sua individualidade, enquanto promove a criação de laços positivos entre pares e com os adultos (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Por sua vez, o perfil específico do professor do 1.º CEB mostra a necessidade de uma abordagem global e interdisciplinar no ensino de competências fundamentais. Este perfil sublinha ainda a relevância da aplicação de metodologias pedagógicas diferenciadas, ajustadas ao contexto e às características dos alunos, assim como a promoção de uma relação pedagógica de qualidade, que fomente a autonomia e a responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

De acordo com Sim-Sim (2009), quando a criança termina a EPE e deixa o Jardim de Infância, “perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (p. 111). Neste sentido, o processo de transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB não é apenas uma mudança entre “dois contextos diferentes, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho, 2016, p. 103).

Considerando o anterior, a Lei n.º 46/86 (1986) evidencia que a articulação entre ciclos deve “obedecer a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (p. 3 070), mostrando uma continuidade educativa que crie “condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte (Silva et al., 2016, p. 97).

Assim, segundo Silva et al. (2016), na EPE existe uma “preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que a educação pré-escolar de qualidade é um preditor para o sucesso na escolaridade” (p. 4), conseguida através do “desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância” (p.5). Desta forma, serão criadas “condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (p. 5).

Um aspeto significativo que conecta a EPE e o 1.º CEB e pode facilitar a transição educativa é a monodocência, caracterizada por Silva (2005) como a “atribuição de um grupo de alunos à

responsabilidade de um professor” (p. 4), e também marcada pela “polivalência curricular do professor” (p. 4).

Num regime de monodocência o professor é responsável pelo “desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2005, p. 4). Esta abordagem permite criar um vínculo próximo e de confiança, uma vez que “a monodocência facilita o estreitamento afetivo entre o professor e o aluno” (Magalhães, 2007, como citado em Viana, 2015, p. 57), contribuindo para um ambiente educativo que promove o bem-estar e o sucesso escolar.

A monodocência presente na EPE e no 1.º CEB contrasta com a pluridocência adotada nos ciclos seguintes. Segundo Formosinho e Machado (2018), são dois ciclos que se distinguem pela natureza do ensino, a organização do processo de ensino e a gestão do tempo escolar, uma vez que “o processo de ensino organiza-se num em monodocência (integral ou assistida) e noutro na docência de professores de disciplinas independentes” (p. 19), o que faz com que a gestão do tempo seja flexível e da responsabilidade do professor no 1.º CEB.

De acordo com Morgado e Tomaz (2010), como citado em Morgado e Silva (2019), a articulação curricular diz respeito ao “processo de interligação de saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (pp. 140-141).

O desenvolvimento da criança “processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10). Assim, a ação pedagógica deve ser organizada através da articulação entre as áreas de desenvolvimento, o que se revela significativo quando feito de forma integrada e globalizante (Silva et al., 2016).

Segundo Leite (2012), quando a articulação curricular é definida por um meio de estabelecer relações entre disciplinas e os seus conteúdos, podem ser destacadas três vertentes: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. No que diz respeito à primeira vertente enumerada, pressupõe-se que as diversas disciplinas “embora continuando

a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (Leite, 2012, p. 88). Por sua vez, a interdisciplinaridade valoriza a “integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (p. 88). Por último, a transdisciplinaridade mantém uma maior articulação curricular, pois “deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos” (p. 88), mantendo o grau máximo de coordenação entre as disciplinas.

Leite (2012) mostra que a aprendizagem se torna mais significativa quando existe uma relação entre os conteúdos lecionados e quando estes promovem uma aproximação ao contexto real, uma vez que é possível haver uma maior apropriação dos conhecimentos e atribuição de sentido às situações vividas.

A articulação curricular, ao integrar diferentes áreas de conhecimento e promover uma visão global das aprendizagens, encontra um forte aliado nas metodologias ativas e participativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Desta forma, Zabala e Arnau (2010), como citado em Leite (2012), referem que os processos de aprendizagem devem partir de uma “situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques” (p. 90).

Esta visão é também sustentada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que privilegia práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos alunos no processo educativo. Este Decreto-Lei (2018) destaca ainda que o ensino deve ser orientado para a resolução de problemas e para a aplicação prática dos conhecimentos, com vista a aproximar as aprendizagens ao contexto real dos alunos.

Neste sentido, Oliveira-Martins et al. (2017), no documento que dita o PASEO, sublinha a importância de práticas pedagógicas que fomentem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Estas metodologias ativas vêm contrariar o que é defendido pelos modelos tradicionais transmissivos, que tendem a transformar os alunos em recetores passivos, limitando a sua capacidade de questionar, interagir e construir saberes de forma autónoma e colaborativa (Monteiro, 2014).

Assim, ensinar e aprender deixam de ser vistos como um processo de transmissão de conhecimentos, passando a ser encarados como uma “construção de conhecimento que implica o reconhecimento cultural, social e pessoal dos educandos, assim como a valorização das experiências, vivências e saberes que trazem consigo, como ponto de partida para novas aprendizagens que a escola lhes pode proporcionar” (Monteiro, 2014, p. 44).

Com a valorização das metodologias ativas e participativas, que colocam o aluno no centro do processo educativo, surge a necessidade de integrar ferramentas e estratégias que complementem e enriqueçam essas práticas. Desta forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) emergem como um recurso essencial para a inovação pedagógica e para a promoção de aprendizagens significativas. Segundo Quadros-Flores e Ramos (2017), as TIC potenciam a mudança nas práticas educativas, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

As TIC permitem que os alunos participem ativamente na construção do conhecimento, através da exploração de ferramentas digitais que possibilitam a articulação entre o real e o virtual (Souza et al., 2019). Os autores (2019) referem que, quando bem implementadas, as TIC promovem a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, mostrando concordância com os princípios explanados no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

A utilização das TIC não deve ser vista como um fim, mas como um meio para enriquecer a prática educativa, uma vez que cria oportunidades para integrar diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e integrada e promove a inclusão de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Quadros-Flores & Ramos, 2017). Desta forma, as tecnologias digitais emergentes podem desempenhar um papel fundamental na transformação das práticas pedagógicas, ao aproximar as aprendizagens às realidades dos alunos e ao permitir o desenvolvimento de competências essenciais (Souza et al., 2019).

Além da integração das tecnologias educativas, outras metodologias ativas têm demonstrado grande eficácia na promoção de aprendizagens significativas. Entre estas, destaca-se a Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 1994), como uma metodologia em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos, promovendo o seu sucesso individual

e coletivo, tornando-se visível simultaneamente no sucesso acadêmico e no desenvolvimento de competências interpessoais e sociais.

Silva et al. (2018) destacam que a Aprendizagem Cooperativa (AC) permite incluir alunos com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, proporcionando-lhes um espaço seguro e motivador para participarem ativamente. Ao valorizar a heterogeneidade dentro dos grupos cooperativos, a AC promove um maior envolvimento dos alunos com os conteúdos lecionados, ocorrendo melhores resultados acadêmicos, quando comparados com métodos competitivos ou individualistas (Johnson & Johnson, 1994).

A AC, de acordo com Silva et al. (2018), destaca a interdependência positiva como um elemento central, sendo caracterizada pela convicção de que “o êxito de cada elemento do grupo está vinculado ao êxito do grupo” (p. 17), assim, os alunos estarão motivados a ajudar-se mutuamente, de forma a atingir os objetivos do grupo, manifestando uma interdependência positiva de objetivos. Os processos de entreaajuda provocados pela interdependência positiva conduzem a uma melhoria na aprendizagem individual (Johnson & Johnson, 1994). Por sua vez, a responsabilidade individual e de grupo, segundo Silva et al. (2018), é alcançada quando “as situações de aprendizagem são estruturadas para que o sucesso da equipa dependa da aprendizagem individual de cada um dos seus membros” (p. 24). De acordo com os mesmos autores (2018), devem ser proporcionados momentos de avaliação individual que permitam verificar se todos os membros do grupo adquiriram os conhecimentos previstos, assegurando o bom funcionamento do grupo.

Uma das características dos grupos cooperativos de AC em cima mencionada – a interdependência positiva - “é o coração da Aprendizagem Cooperativa” (Silva et al., 2018, p. 17). Embora existam vários tipos de interdependência positiva, neste relatório, destacam-se a interdependência de papéis e a interdependência positiva de tarefas, uma vez que foram as que tiveram especial destaque no contexto de estágio, como será apresentado no Capítulo III. No que diz respeito à interdependência de papéis, estes são distribuídos “(...) aos diferentes elementos do grupo, de modo que os objetivos só sejam atingidos se cada um executar as tarefas inerentes ao papel que lhe foi atribuído” (Lopes & Silva, 2022, p. 22). A atribuição de

papéis específicos contribui para que todos os alunos participem de forma ativa e significativa, assumindo responsabilidades claras no funcionamento do grupo. Assim, é importante que o professor distribua papéis complementares e interligados, adequados às características dos alunos (Lopes & Silva, 2022). Papéis como o de guardião do silêncio, guardião do tempo, porta-voz e secretário, entre outros, têm funções específicas que asseguram a dinâmica do grupo, desde a participação ativa, o registo de ideias, a gestão do tempo e dos recursos, até à manutenção do ambiente de trabalho. Desta forma, o professor deve assegurar que todos compreendem as funções associadas a cada papel e garantir a sua rotatividade, permitindo desenvolver múltiplas competências comunicativas, sociais, cognitivas e de gestão do grupo (Lopes & Silva, 2022). Intrinsecamente associada à interdependência positiva de papéis, está a interdependência positiva de tarefas, onde se assegura a equidade na participação de todos os elementos do grupo ao realizar os diferentes desafios inerentes às tarefas.

Segundo Moreira (2019), a implementação de projetos de AC, aliada à autonomia e flexibilidade curricular, potencia a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de diversas competências sustentadas na partilha, colaboração e cooperação, consideradas fundamentais para a formação pessoal e social dos alunos.

Esta abordagem pedagógica está alinhada com os princípios do PASEO, uma vez que enfatiza o desenvolvimento de competências sociais, autonomia e pensamento crítico (Oliveira-Martins et al., 2017). Também no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), é reforçada a importância da aplicação de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, nomeadamente, metodologias participativas, como a AC, para alcançar o sucesso educativo e preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

A Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom* surge também como uma metodologia que valoriza a autonomia do aluno e a personalização do ensino (Bergmann & Sams, 2012). Segundo Bergmann e Sams (2012), nesta metodologia, os alunos aprendem os conteúdos em casa e em aula colocam dúvidas, resolvem problemas com o apoio do professor e trabalham em grupo. Esta reorganização do tempo e da função da aula contribui para que os alunos vejam a sala de aula como um espaço de descoberta e não como um local de receção de

conteúdos (Strayer, 2012). O professor assume um papel de orientador e mediador das aprendizagens, auxiliando os alunos na consolidação dos conteúdos, no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento individual.

Também outras metodologias ativas, como a Rotação por Estações (Christensen et al., 2013), possibilitam um ensino diversificado e dinâmico. A Rotação por Estações permite que os alunos trabalhem “em diferentes atividades ou estações de aprendizagem dentro do ambiente escolar” (Guimarães et al., 2023, p. 103), podendo ser aplicados diferentes estilos de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos de uma temática.

Segundo Christensen et al. (2013), a aplicação desta metodologia consiste na criação de um circuito dentro da sala de aula ou fora dela, em que pequenos grupos de aprendizagem alternam entre diferentes estações e modalidades de aprendizagem, com vista a facilitar as aprendizagens e proporcionar uma atenção mais individualizada do professor.

Enquanto a Rotação por Estações organiza o percurso de aprendizagem em atividades sequenciais, outras metodologias procuram uma abordagem mais aberta e flexível, como a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que coloca os alunos responsáveis por todos o processo de aprendizagem, desde a decisão do tema a estudar, o planeamento das etapas, a investigação de problemas e a proposta de soluções para o problema inicialmente encontrado (Vasconcelos et al., 2011).

A MTP, segundo Vasconcelos et al. (2011), é composta por quatro fases fundamentais, que orientam os alunos no decorrer de um processo de investigação colaborativo. Inicialmente, é definido um problema ou uma questão de investigação, ou seja, é discutido e definido em conjunto o assunto a estudar. Numa segunda fase, dedicada à planificação, é elaborado um plano para delinear os objetivos, as estratégias e os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto, podendo ser auxiliado pela elaboração de mapas conceptuais. Na terceira fase, os alunos partem para a exploração da sua temática de interesse, participando em diversas atividades de investigação e exploração, como visitas de estudo, pesquisas, experiências práticas e interações com a comunidade. Nesta fase, o docente apoia os alunos na construção do conhecimento, assumindo o papel de facilitador da aprendizagem

(Vasconcelos et al., 2011). Por fim, os resultados do projeto são apresentados à comunidade educativa, podendo ser estendido às famílias ou comunidade em geral. Nesta etapa, os alunos partilham os conhecimentos que adquiriram ao longo do projeto, valorizando o trabalho que realizaram (Vasconcelos et al., 2011).

Moran (2019) refere que “por meio de projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de realizar uma tarefa” (p. 12), conferindo aos alunos competências necessárias ao século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de colaboração.

Também a gamificação, enquanto estratégia pedagógica, esteve presente nas práticas adotadas ao longo da PES. Segundo Kapp (2012), a gamificação consiste na introdução de elementos típicos dos jogos nos contextos educativos, com o objetivo de aumentar o envolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Esta estratégia, através da implementação de elementos como: pontos, níveis, desafios, recompensas, narrativas estruturadas e *feedback* contínuo, permite tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador, mantendo objetivos claros e progressivos que permitem aos alunos perceber o seu progresso na tarefa. Kapp (2012) evidencia ainda que a gamificação na educação permite que os alunos desenvolvam competências metacognitivas ao promover a reflexão sobre as suas decisões e estratégias utilizadas. Esta estratégia pedagógica organiza o percurso de aprendizagem em momentos sequenciais de atividades lúdicas que potenciam a concentração, a cooperação e a responsabilidade individual.

Em suma, as metodologias ativas não surgem de forma isolada, mas dialogam entre si, complementando-se e criando um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde é privilegiada a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem (Oliveira-Martins et al., 2017). Esta articulação entre diferentes metodologias favorece o desenvolvimento integral dos alunos. Ao longo da PES, foi possível realizar esta integração metodológica, uma vez que cada metodologia possui elementos comuns e potenciadores de uma melhor aprendizagem, contribuindo para uma prática pedagógica mais rica e adaptada às reais necessidades dos alunos.

Os princípios metodológicos apresentados, centrados na participação ativa das crianças e na construção significativa do seu conhecimento, assumem um papel central no exercício do duplo perfil com especificidades que lhes são características. De seguida apresentar-se-á as especificidades que dizem respeito ao 1.º CEB.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico é “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3 069), estando dividido em três ciclos de ensino, nomeadamente, o 1º CEB que engloba os primeiros quatro anos de escolaridade, o 2.º Ciclo do Ensino Básico com uma duração de dois anos e o 3.º Ciclo, que encerra a etapa do Ensino Básico.

O 1.º CEB, em Portugal, é concebido para estabelecer uma base sólida de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem o desenvolvimento de diferentes competências em diversas áreas do saber, com vista a preparar os alunos para os desafios subsequentes do seu percurso educativo.

Uma componente essencial no âmbito educativo do 1.º CEB é a Educação para a Cidadania, conforme estabelecido pela ENEC regulamentada pelo Despacho conjunto n.º 6173/2016 (2016). Estes documentos determinam que a Educação para a Cidadania deve ser integrada de forma transversal nas aprendizagens realizadas em sala de aula. De acordo com o mesmo Despacho (2016), esta componente do currículo visa dotar os alunos com as competências necessárias para participar ativamente na sociedade, fomentando valores de responsabilidade, solidariedade e respeito pela diversidade.

As práticas concretas vividas no contexto escolar devem ser um exercício pleno da Educação para a Cidadania (Moreira et al., 2023). A cultura escolar deve refletir a cidadania através “das atitudes, dos valores, das regras, das práticas quotidianas, dos princípios e dos procedimentos adotados tanto a nível global da escola, como ao nível da sala de aula” (Monteiro et al., 2017).

Para além das competências sociais a ser desenvolvidas neste ciclo de ensino e previstas na ENEC, são definidos conteúdos curriculares em documentos estruturantes como as AE. As AE

articulam “conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2 930), que todos os alunos devem desenvolver ao longo do 1.º CEB, de forma a garantir que os mesmos dominem tanto as áreas estruturantes do conhecimento quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) são definidos princípios como a aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, base humanista e saber; e valores como a liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação. São também definidas as suas dez áreas de competências: Linguagens e textos, Informação e comunicação, Pensamento crítico e criativo, Raciocínio e resolução de problemas, Saber científico, técnico e tecnológico, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística e Consciência e domínio do corpo, que combinam conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais no perfil dos alunos. Estas áreas não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas articuladas entre si e integradas nas diferentes experiências educativas desenvolvidas ao longo do percurso no ensino obrigatório.

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) dita que a finalidade do currículo dos ensinos básico e secundário visa “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2 931).

O currículo, segundo Roldão e Almeida (2018), é definido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). O currículo escolar está em constante alteração, uma vez que integra e se vai adaptando ao longo dos tempos a cada contexto, às necessidades sociais e económicas e às ideologias sociais e educativas (Roldão & Almeida, 2018).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) apresenta uma matriz curricular-base para o 1.º CEB com vista ao desenvolvimento do PASEO, que lista as componentes de currículo deste ciclo de ensino e determina a carga horária semanal que deve ser atribuída a cada componente de

currículo. Assim sendo, são totalizadas 25 horas semanais, das quais sete horas estão destinadas a Português, sete a Matemática, três a Estudo do Meio, cinco a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e a Educação Física, três horas destinadas à Oferta Complementar e ao Apoio ao Estudo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, a carga horária atribuída à Oferta Complementar e ao Apoio ao Estudo diminui para dar lugar à componente do Inglês com duas horas semanais. Para além destas componentes de carácter obrigatório, é também referida a Educação Moral e Religiosa que apesar de ser uma oferta obrigatória, é de frequência facultativa. Por fim, a componente de Cidadania e Desenvolvimento e de TIC são áreas de integração curricular transversal, que deverão ser potenciadas com a implementação de projetos a desenvolver com os alunos no âmbito das restantes componentes do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Apesar da existência de uma matriz curricular-base, no 1.º CEB, o currículo é flexível, uma vez que confere às escolas a autonomia para adaptar a matriz curricular consoante as necessidades do contexto em que estão inseridas (Roldão & Almeida, 2018). Esta autonomia pode manifestar-se através da reorganização dos tempos letivos, de forma a integrar projetos interdisciplinares ou atividades que respondam às necessidades específicas dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), assim as escolas têm liberdade para “gerir autonomamente o trabalho pedagógico e curricular que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção de aprendizagens curriculares necessárias a todos os seus alunos” (Roldão & Almeida, 2018, p. 37).

Esta gestão flexível do currículo cabe a cada escola e aos seus docentes, traduzindo-se em quatro momentos níveis de decisão curricular, nomeadamente, o nível central (macro), que diz respeito às orientações definidas a nível nacional pelo Ministério da Educação ou outras entidades competentes; o nível institucional (meso), no qual as instituições adaptam o “currículo nacional ao contexto das escolas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 19), de forma a elaborar o projeto educativo e o projeto curricular; o nível grupal (meso), no qual existe uma colaboração entre professores para organizar as aprendizagens das turmas de acordo com o projeto curricular já definido; e, por fim, o nível individual (micro), que está relacionado com

a ação educativa diária e as opções tomadas por cada professor consoante o estabelecido pela equipa educativa.

A flexibilidade curricular, de acordo com o Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018 (2018), é considerada um veículo para a inclusão, uma vez que permite adequar os métodos, tempos instrumentos e atividades para que possam “responder às singularidades de cada um” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2 920).

Assim, os princípios de uma escola inclusiva devem fazer parte da sua identidade assumida pelos seus agentes educativos em todos os momentos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), “todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (p. 2 920) e deve ser garantido que todos tenham acesso aos apoios que necessitam para concretizar o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento. Para tal, a flexibilidade curricular permite enriquecer as experiências de aprendizagem e assegura que todos os alunos, independentemente das suas condições ou contextos, possam alcançar os objetivos e competências estabelecidas no PASEO.

Neste sentido, os métodos de avaliação, especialmente a avaliação formativa, reforça a flexibilidade curricular, uma vez que possibilita que os professores adaptem as estratégias pedagógicas e os métodos de ensino com base nas informações obtidas durante o processo de aprendizagem. Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), o docente deve avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (p. 5 574).

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem e a sua finalidade passa pela melhoria das aprendizagens e sucesso escolar dos alunos (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Para tal, podem ser distinguidas dois métodos de avaliação distintos, que cumprem funções complementares: a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação formativa ocorre de forma contínua ao longo do ano letivo, permitindo tanto aos professores como aos alunos, monitorizar o processo de aprendizagem de forma imediata (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Este tipo de avaliação é centrado no desenvolvimento

contínuo do aluno, onde é fornecido um feedback regular de observações e atividades realizadas, para que possa existir um ajuste dos métodos de ensino e das abordagens pedagógicas, caso seja notável a sua necessidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016), a avaliação formativa promove uma maior envolvimento por parte dos alunos no processo de aprendizagem e uma reflexão sobre a sua própria aprendizagem.

Por sua vez, a avaliação sumativa, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), diz respeito à “formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (p. 2 937). Esta forma de avaliação, geralmente aplicada através de testes e exames (técnica de testagem) (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), mas podendo ser diversificada através de outro tipo de técnicas como: a observação, a análise de conteúdo e o inquérito (Fernandes, 2005), proporcionando uma medida objetiva do progresso dos alunos em relação aos objetivos curriculares estabelecidos. No entanto, de forma a compreender os efeitos da educação, os indicadores utilizados devem ser pensados cuidadosamente, apropriados às tarefas e significativos (Zewde et al., 2022).

Desta forma, a avaliação formativa assume uma posição central no processo de aprendizagem dos alunos do 1.º CEB, uma vez que procura tornar o aluno consciente da sua própria aprendizagem e permite uma adaptação imediata por parte do professor (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), de forma a respeitar a individualidade e os ritmos de aprendizagem de todos e de cada um.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE constitui uma etapa educativa facultativa, que tem como objetivo a formação e a promoção do desenvolvimento integral e equilibrado de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 5/97, 1997). Esta etapa educativa assume-se como um direito da criança e uma responsabilidade partilhada com as famílias e com a comunidade, promovendo “o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas” (UNICEF, 2019, p. 24).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997) reconhece a EPE como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670) e estabelece que, nesta etapa educativa, deve ser promovido o desenvolvimento pessoal e social da criança, valorizando a cidadania, a inclusão e o respeito pela diversidade. Devem ainda ser favorecidas a igualdade de oportunidades e as aprendizagens significativas para as crianças, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e características individuais, aliando a colaboração entre as famílias, a escola e a comunidade. Também a comunicação, a curiosidade e o pensamento crítico devem ser estimulados nesta etapa, tendo sempre em vista o bem-estar e a saúde da criança (Lei n.º 5/97, 1997).

De forma a compreender melhor a EPE, é essencial recorrer às OCEPE (Silva et al., 2016), uma vez que é o principal referencial curricular para este nível educativo e refletem os objetivos pedagógicos mencionados anteriormente, estabelecidos pela Lei n.º 5/97 (1997).

Silva et al. (2016) defendem uma conceção de criança como sujeito e agente do processo educativo, capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem através das suas vivências e experiências pessoais. Esta conceção abandona um modelo de educação transmissivo e abre espaço para uma abordagem ativa, onde o conhecimento se constrói com base na experiência e na mediação pedagógica. Esta visão é reforçada pela Convenção sobre os Direitos das Crianças, no artigo 12.º, no qual é estabelecido o direito de a criança exprimir livremente a sua opinião e a ser devidamente considerada, em função da sua idade e maturidade (UNICEF, 2019). Este princípio sublinha o reconhecimento da criança como ser social e ativo, cuja voz deve ser escutada e valorizada no contexto educativo.

A imagem de criança presente nos documentos acima referidos não pode ser dissociada da conceção de aprendizagem subjacente à EPE. Neste sentido, as OCEPE (Silva et al., 2016) defendem que as crianças aprendem através de uma abordagem integrada, em contextos significativos, nos quais o brincar, o diálogo, a experimentação e a curiosidade são elementos essenciais. Esta visão de aprendizagem encontra respaldo no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors et al., 2010), que identificam quatro pilares centrais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver

juntos e aprender a ser. Estes pilares, aplicados à EPE, podem ser traduzidos em práticas que promovem a exploração ativa do mundo, a interação social e a formação holística das crianças. Esta conceção é atualizada por Zewde et al. (2022), dando resposta aos desafios contemporâneos através de pedagogias baseadas na ética do cuidado, na reciprocidade, na consciência ecológica e na colaboração. Reforçam ainda a importância de formar comunidades colaborativas, nas quais educadores e crianças aprendam juntos, co-construindo o conhecimento com vista a um mundo mais justo, sustentável e solidário.

A aprendizagem integrada, relacional e significativa, tal como é defendida nas OCEPE (Silva et al., 2016) e nos relatórios da UNESCO (Delors et al., 2010; Zewde et al., 2022), atribui ao educador um papel essencial enquanto co-construtor do conhecimento e facilitador das experiências de aprendizagem. No novo contrato social para a educação (Zewde et al., 2022), é defendido que o educador deve ter uma ação promotora do desenvolvimento individual da criança, mas também do seu envolvimento com o mundo, tornando-se também um agente de mudança, com responsabilidade na construção de uma escola mais democrática, humana e sustentável.

O desenvolvimento holístico das crianças e a aprendizagem integrada exigem que o ambiente educativo seja cuidadosamente pensado como um contexto facilitador do desenvolvimento infantil, refletindo uma intencionalidade pedagógica clara. Desta forma, Silva et al. (2016), destacam que o ambiente educativo deve ser organizado de forma a proporcionar experiências significativas diversificadas, estimulando a curiosidade, a interação social e a exploração livre.

A organização do ambiente educativo é um processo dinâmico e contínuo, que deve dar resposta às necessidades individuais de cada criança e aos seus interesses (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 43). Assim, um ambiente em que todas as diferenças e necessidades são acolhidas permite que as crianças desenvolvam autoconfiança e sentido de pertença, promovendo uma maior participação ativa nas atividades propostas (Rosário & Santos, 2018).

A organização do espaço físico reflete as intenções pedagógicas do educador e a dinâmica do grupo, pelo que é fundamental que o educador reflita sobre “a função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26). A reflexão contínua sobre a funcionalidade, a finalidade e a adequação dos espaços permite que exista um ajuste às necessidades e à evolução do grupo (Cardona et al., 2021), desta forma, a participação das crianças na organização e na decisão sobre mudanças a realizar, promove a autonomia das crianças e valoriza a voz de cada uma.

Fica evidente que a organização do ambiente educativo está relacionada com as experiências de aprendizagem que nele se constroem, contribuindo, por isso, para a concretização pedagógica das áreas de conteúdo. Estas áreas baseiam-se nos “fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância” (Silva et al., 2016, p. 31), sendo, por isso, abordadas de forma integrada e globalizante, pensando na perspetiva holística da criança com intencionalidade nas práticas pedagógicas que se desenvolvem no jardim de infância.

As OCEPE (Silva et al., 2016) referem três áreas de conteúdo que devem ser exploradas na EPE, nomeadamente, a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, subdividida em quatro domínios (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo. Estas áreas não incluem apenas conhecimentos, mas também atitudes e capacidades que devem ser articulados. Para tal, estas áreas de conteúdo devem ser exploradas de um modo transversal, “dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (Silva et al., 2016, p. 31).

Esta abordagem integrada e transversal do currículo permite fomentar valores como o respeito, a cooperação, a consciência ambiental e a equidade, contribuindo para a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (Cabaço et al., 2017), nomeadamente, no que diz respeito à educação de qualidade, à redução das desigualdades, à paz e à sustentabilidade. Assim, as áreas de conteúdo devem ser consideradas durante a observação, o planeamento e a avaliação do processo educativo, não

sendo tratadas como assuntos isolados e estanques, mas como dimensões interligadas para a formação integral das crianças.

O desenvolvimento do currículo na EPE reflete uma prática pedagógica intencional, flexível e centrada na criança, onde o papel do educador é, essencialmente, de mediação no processo de aprendizagem. Cardona et al. (2021) reconhecem a existência de diferentes práticas curriculares que podem ser aplicadas tendo em conta o grau de envolvimento e participação das crianças e do educador na construção do currículo. Assim, para a existência de um currículo aberto, como defendido por Silva et al. (2016), é fundamental que exista uma articulação entre as iniciativas do educador e as das crianças, numa interação e negociação permanentes. Esta forma de currículo está também alinhada com os princípios enunciados no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), que destaca a importância de uma educação centrada no aluno, promovendo a sua autonomia, responsabilidade e participação ativa no processo de aprendizagem.

O equilíbrio de intervenções no desenvolvimento do currículo tornou-se visível através da experiência no contexto de estágio em EPE, uma vez que, apesar da existência de atividades propostas pela educadora com base nas necessidades e interesses do grupo, emergiam, ao longo do ano, projetos de aprendizagem resultantes da “curiosidade e desejo de aprender da criança” (Silva et al., 2016, p. 12).

Esta abordagem através de projetos de aprendizagem inspira-se na MTP que foi explorada anteriormente, no entanto, é adotado um sentido “mais amplo e mais centrado nas iniciativas das crianças, na continuidade da importância atribuída ao brincar e às explorações feitas pelas crianças no dia a dia do jardim de infância” (Cardona et al., 2021, p. 75). Estes projetos de aprendizagem devem também ser planeados e avaliados em articulação entre o educador e as crianças.

Neste contexto, são realizados ciclos sucessivos de planificação e avaliação, permitindo a adaptação de práticas ao desenvolvimento de cada criança e à dinâmica do grupo. A planificação e a avaliação são processos cruciais que têm uma relação de interdependência, dado que planear é essencial para “prever e antecipar o que é mais importante realizar, para

promover as aprendizagens das crianças” (Cardona et al., 2021, p. 76) e avaliar, por sua vez, auxilia na tomada de decisões sobre a prática educativa e na planificação. Estes dois processos são, portanto, complementares e têm em vista a promoção de aprendizagens com sentido, significativas e contextualizadas.

Contrariamente ao que acontece no 1.º CEB, a avaliação na EPE não é realizada de forma sumativa. Isto é, não serve para atribuir classificações às crianças nem à sua aprendizagem, mas para dar apoio ao currículo (Cardona et al., 2021). A avaliação é formativa, no sentido em que é feita uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016), sendo avaliado todo o contexto educativo, desde a intervenção do educador, ao ambiente, desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo, numa ótica formativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo está organizado em quatro subcapítulos: a caracterização da instituição cooperante e do Agrupamento de Escolas em que está inserida; a caracterização do contexto de estágio em EPE; a caracterização do contexto de estágio realizado no 1.º CEB; e a importância da investigação na educação, bem como a metodologia de investigação-ação adotada para o desenvolvimento da PES. Será evidenciado o ambiente educativo dos contextos de EPE e de 1.º CEB, tendo em mente que o ambiente educativo é um processo em progresso, pois é uma “constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 43).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O Agrupamento de Escolas onde está inserida a instituição cooperante situa-se na Área Metropolitana do Porto e é composto por 11 estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa desde a EPE até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento assume como lema aglutinador: “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (p. 2). Assim, segundo o PE, é objetivo do Agrupamento que todos os alunos encontrem um ambiente educativo que lhes proporcione condições para uma aprendizagem significativa e um crescimento saudável.

Para seguir uma atuação de acordo com o lema do Agrupamento, foram estabelecidos princípios alinhados com os quatro pilares da educação, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (PE, 2021, p. 2). Estes princípios, enumerados também por Delors et al. (2010), enfatizam competências académicas, sociais e éticas como prioridade na educação. Segundo Delors et al. (2010), estes princípios servirão para que os

alunos beneficiem “das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (p. 31), estejam aptos a “enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (p. 31), a desenvolver a “compreensão do outro e a percepção das interdependências” (p. 31) e a desenvolver a “personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal” (p. 31).

O PE do Agrupamento destaca ainda a importância de promover a aprendizagem através da inclusão e da adaptação das práticas pedagógicas a cada aluno, estando em conformidade com o pressuposto no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), onde é reforçada a necessidade da existência de práticas pedagógicas inclusivas. O compromisso estabelecido entre o bem-estar dos alunos e as suas relações interpessoais destacam o valor que é atribuído à educação integral dos alunos.

No que diz respeito à instituição onde se desenvolveu a PES, esta localiza-se numa zona maioritariamente residencial. A instituição é constituída por treze salas de aula, um espaço polivalente que é, frequentemente, utilizado para atividades no âmbito da Expressão Físico-Motora e Educação Física, uma cantina, uma biblioteca, salas de trabalho destinadas à coordenação da escola e aos professores e um amplo espaço exterior envolvente da escola. A escola tem capacidade para três grupos de crianças de EPE e para dez turmas do 1.º CEB.

No piso térreo localizam-se: a cantina, o espaço polivalente, diversos gabinetes de trabalho e duas alas destinadas à componente letiva. Neste piso, encontram-se os dois níveis educativos, tendo uma ala para a EPE e uma para o 1.º CEB. Cada uma é apoiada por um átrio com armários de arrumação de materiais, cabides para cada criança e casas de banho adaptadas à faixa etária do grupo de crianças em questão para permitir o seu fácil acesso, verificando-se na prática os princípios valorizados no PE do Agrupamento. Para além destas zonas comuns aos dois níveis educativos, na ala da EPE, existem três salas para a componente letiva, uma área exterior e uma sala para Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), onde as crianças se reúnem no final do dia. Por sua vez, a ala do 1.º CEB conta também com três salas de componente letiva.

No primeiro andar, destacam-se duas alas para o 1.º CEB, perfazendo um total de seis salas e ainda a biblioteca escolar, onde os alunos participam em horas do conto e podem requisitar livros. Uma das alas apenas dispõe de uma sala dirigida à componente letiva, possuindo também a sala de professores, onde estão organizados recursos didáticos a ser utilizados nas práticas letivas. Existe ainda uma sala destinada à Componente de Apoio à Família (CAF), onde são acolhidas as crianças de EPE e do 1.º CEB antes do horário letivo e os alunos de 1.º CEB após o horário letivo.

A área exterior da escola é extensa, rodeando o edifício escolar. Neste espaço, os alunos podem usufruir de um campo de futebol, de uma área de parque infantil equipada por baloiços e escorrega, de uma horta pedagógica e de um pequeno pomar, bem como de espaços amplos naturais, destacando-se como um “espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva et al., 2018, p. 27). Neste sentido, Neto (2020) defende que os espaços exteriores naturais são contextos privilegiados para o desenvolvimento de autonomia, para o “risco controlado” e para o desenvolvimento global da criança, revelando-se essenciais para contrariar o crescente sedentarismo da infância contemporânea. Este espaço permite a realização de atividades da iniciativa das crianças, possibilitando o desenvolvimento de “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2018, p. 27).

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

No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB no qual foi desenvolvida a PES, foi acompanhada uma turma de 3.º ano de escolaridade composta por 24 alunos, dos quais 18 raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os oito e nove anos.

Esta turma era composta por alunos provenientes de contextos socioeconómicos médio-baixos sendo, maioritariamente, alunos de nacionalidade portuguesa. No entanto, existiam também alunas com outras nacionalidades: duas brasileiras, uma venezuelana, uma russa e uma escocesa. Destas alunas, três estavam identificadas com Língua Portuguesa Não Materna,

no entanto, todas dominavam a língua portuguesa e comunicavam de forma clara com os restantes colegas. De acordo com DGE (2018a), referido nas AE de Cidadania e Desenvolvimento, o professor deve preparar os alunos para serem “cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação” (p. 2). Desta forma, em consonância com os normativos legais em vigor, foi valorizado um trabalho que privilegiasse o conhecimento das diferentes culturas, para que os alunos aprendessem a “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural” (Oliveira-Martins et al., 2017).

A turma em questão apresentava, de modo geral, um perfil bastante positivo relativamente ao empenho e ao envolvimento nas atividades propostas. Tratava-se de um grupo de alunos interessados em aprender, curiosos, criativos e que demonstravam uma grande motivação para explorar o mundo ao seu redor. Os alunos desta turma tinham um particular interesse pela área das expressões, nomeadamente, pela música e pelas artes visuais, bem como pela literatura, revelando interesse na leitura independente e na escuta de histórias narradas.

Com base no gosto e motivação pela leitura, a professora tinha organizada uma pequena biblioteca na sala, onde os alunos retiravam livros para ler e, posteriormente, realizavam o seu reconto. Esta dinâmica permitia que a professora explorasse um interesse dos alunos, mas, em simultâneo, avaliasse a fluência leitora, a capacidade de síntese e a organização do seu discurso. Para reforçar o estímulo deste interesse pela leitura, os alunos podiam também recorrer à biblioteca escolar, onde podiam requisitar livros para ler em casa e participar num clube de leitura com alunos de outras turmas. Ao nível das expressões, eram realizadas diferentes atividades integradas com as outras áreas de conhecimento, nomeadamente, a área do Estudo do Meio, onde exploravam as diferentes potencialidades das artes e de recursos específicos a cada área da expressão artística.

Apesar da motivação em aprender e da participação que os alunos demonstram, foram notórias algumas fragilidades, como a escrita com erros ortográficos, a interpretação e resolução de problemas matemáticos e competências de relacionamento interpessoal, especificamente, a gestão de conflitos e o respeito pelos colegas. Todos os alunos estão

abrangidos pelas Medidas Universais suportadas pelo Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), no entanto para haver um maior apoio às necessidades da turma, eram adotadas estratégias mais específicas para quatro alunos que incluíam acomodações curriculares, diferenciação pedagógica, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenções com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Entre estes alunos, três requeriam um apoio mais intensivo na realização das atividades propostas, por isso, eram dedicadas duas horas semanais ao serviço de apoio educativo. Este acompanhamento permitia que as alunas realizassem tarefas semelhantes às desenvolvidas em sala de aula, mas com uma orientação mais próxima e individualizada, uma vez que nem sempre é possível fazer um trabalho tão individualizado em sala de aula como os docentes gostariam.

A organização e a dinâmica de uma sala de aula têm um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o espaço, os materiais, os tempos educativos e as relações e interações estabelecidas contribuem para criar um ambiente propício às aprendizagens significativas.

A sala de aula onde foi desenvolvida a PES estava organizada de forma a promover a interação entre os alunos e a metodologia de AC. As mesas estavam dispostas em “ilhas”, abarcando grupos heterogêneos de quatro alunos. Esta configuração do espaço facilitava tanto o trabalho em pares quanto em pequenos grupos, privilegiando a AC e os seus fundamentos, como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, interação face a face, o desenvolvimento de competências interpessoais e a avaliação do trabalho em grupo (Johnson & Johnson, 1994). Nas paredes da sala existia uma ampla diversidade de recursos visuais, como grelhas comportamentais, desenhos livres dos alunos, recursos produzidos pelos alunos e pela professora e recursos pedagógicos como a reta e o comboio numéricos. Estes elementos proporcionavam um ambiente rico em estímulos.

Os materiais utilizados em aula eram variados, desde estruturados a não estruturados. Recursos como o material multibásico magnético e de madeira, permitiam explorar conceitos matemáticos de forma lúdica e significativa. Também os robôs programáveis, como o

SuperDoc e o *Mind Designer* são recursos apelativos para os alunos e permitiam abordar conceitos complexos como a programação, de uma forma simples e descomplicada. Nas práticas pedagógicas da professora titular, também eram utilizados materiais não estruturados, como esquemas de algoritmos da adição e da subtração feitos em cartão, que auxiliavam na compreensão de conceitos abstratos ao torná-los manipuláveis. Para além destes recursos, também foram explorados *applets*, vídeos disponibilizados pela editora, canções sobre diversos temas e livros infantis. Todos estes recursos promoveram a aprendizagem ativa, a interdisciplinaridade nas aulas e a construção de conhecimento através da manipulação de materiais, ligando as experiências pedagógicas às experiências reais dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa (Dewey, 1979).

Na sala de aula onde foi realizada a PES, foi evidente uma valorização das interações, reconhecendo-as como essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa. Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2013), as “relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p. 46), assim é importante destacar três tipos de relações que podem ser estabelecidas: professor-aluno, aluno-aluno e professor-família. No que diz respeito às interações entre a professora titular da turma e os alunos, foram notórios o afeto e o respeito mútuos, criando um ambiente acolhedor facilitador das aprendizagens. Entre os alunos existiu uma forte cumplicidade, que levou a que todos estivessem confortáveis com os colegas, por exemplo, para expor a sua opinião ou apresentar trabalhos a toda a turma. Os alunos, na generalidade, respeitaram os colegas e as suas opiniões, tendo-as em conta no trabalho levado a cabo. Contudo, foram detetadas algumas exceções já identificadas nas fragilidades da turma no que diz respeito às competências de relacionamento interpessoal.

As famílias também tiveram um lugar de destaque nesta sala de aula, uma vez que a professora assegurou o envolvimento das mesmas no processo educativo, através da partilha de registos fotográficos e videográficos na plataforma *ClassDojo*, à qual as famílias tinham acesso, podendo acompanhar as aprendizagens dos alunos. Segundo Silva et al. (2016), “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30). Assim, para além

desta partilha, a professora integrou também as famílias nas suas práticas, convidando-as para dinamizar pequenas sessões durante as aulas, como por exemplo: ensinar uma receita típica do seu país de origem.

No que concerne aos tempos educativos, o tempo escolar tem uma estrutura fixa, garantindo uma rotina aos alunos. O horário escolar iniciava-se às 9h e termina às 17h, estando organizado de forma a promover um equilíbrio entre as atividades letivas e momentos de descanso. A parte da manhã dividia-se em dois blocos principais: das 9h às 11h30, seguido por um intervalo de 30 minutos, retomando das 11h30 às 13h. As aulas de inglês da turma ocorriam às segundas-feiras, das 9h às 10h e às quartas-feiras, das 10h às 11h. O almoço tinha uma duração de 90 minutos. O período das atividades letivas da tarde ocorria das 14h30 às 15h30 sob a responsabilidade da professora titular da turma. Após esse horário, iniciavam-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) dinamizadas por professores contratados pelo Município.

A professora titular da turma desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico. A organização do espaço, a seleção cuidadosa dos materiais e a sua diversificação, as interações positivas e a gestão eficiente do tempo refletem um ambiente pedagógico alinhados com os princípios de inclusão e de flexibilidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Consciente da existência de ritmos de trabalho diferentes, a orientadora cooperante adotava estratégias de diferenciação pedagógica que se revelaram essenciais para atender às necessidades do grupo. De acordo com Tomlinson (2008), “numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (p. 20). Em concordância com a autora, a planificação das atividades foi feita de forma a contemplar diferentes níveis de complexidade, garantindo que todos os alunos tinham acesso às aprendizagens de acordo com as suas necessidades individuais, respeitando o ritmo de cada criança e as suas intervenções (Zabalza, 2001). Além disso, a professora implementava medidas para promover a autonomia e a motivação dos alunos, promovendo atividades que estimulavam a criatividade e a curiosidade natural da turma. Dedicava também uma atenção especial ao

desenvolvimento de competências sociais, como a ajuda e o respeito pelo outro, utilizando metodologias como a AC, que favorecem a interdependência positiva e a gestão de conflitos. Ao trabalhar de forma cooperativa, os alunos têm a sensação de estar dependentes dos outros e compreendem que “não se consegue ser bem sucedido se os outros também não o forem” (Silva et al., 2018, p. 17).

Para além da utilização da AC e da MTP, existiram outras metodologias ativas e modelos pedagógicos que a professora titular privilegiava nas suas práticas. A prática da professora integrou elementos do Movimento da Escola Moderna (MEM), como o diário de turma e a assembleia de turma, que promoveram a participação democrática numa aprendizagem ativa e a autonomia dos alunos, defendida por Dewey (1979). Estas práticas foram reforçadas com o tempo de estudo autónomo, que incentiva os alunos a serem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e pela aprendizagem entre pares. Por vezes, a utilização da metodologia ativa da sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) (Bergmann & Sams, 2012), também ocorreu nesta turma. Para isso, os alunos estudavam temas em casa e explicavam-nos posteriormente aos seus colegas, promovendo não apenas a aquisição do conhecimento a nível superior (Johnson & Johnson, 1994), mas também o desenvolvimento de competências de comunicação de ideias.

As aprendizagens realizadas nesta turma, ao contrário de um modelo mais tradicional, também ocorreram em espaços exteriores nomeadamente em parques verdes nas proximidades, realizando-se pesquisas de campo. Estes alunos também utilizaram ferramentas educativas digitais para a exploração de conteúdos da área do Estudo do Meio. As dramatizações, surgiram recorrentemente interligadas com conteúdos de diferentes áreas curriculares, tornando as AE mais criativas e significativas.

Também os debates, em torno de domínios e temas específicos de cidadania e desenvolvimento, ocorreram com frequência nesta sala de aula. Representaram momentos de aprendizagem em que os alunos, após pesquisarem de forma individual e debaterem, primeiro em pequenos grupos, apresentaram de seguida os seus argumentos e discutiram

sobre eles. Os debates em grande grupo promoveram uma reflexão crítica sobre o mundo que os rodeia e o impacto que podem ter nele.

A professora titular da turma complementava estas estratégias com projetos enriquecedores para o ambiente de aprendizagem, de forma a envolver o aluno ativamente na construção do seu conhecimento. Entre os projetos realizados pela turma, destacou-se o UBBU, que visa desenvolver o pensamento computacional dos alunos através de atividades interativas realizadas nos computadores. O UBBU alinha-se com as ideias de Papert (1980), na medida em que, promove a aprendizagem ativa através de tecnologias que estimulam o raciocínio lógico e o reconhecimento da existência de conexões entre as diferentes áreas.

O “UniVersos” foi outro projeto que também seguiu etapas estruturadas, desde a sensibilização inicial para o tema através de diálogos e leituras de poemas, até à avaliação final do projeto com base nos objetivos definidos para o mesmo. Baseado na MTP, este trabalho integrou as diferentes áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), promovendo a interdisciplinaridade e o envolvimento ativo dos alunos. Segundo Dewey (1979), os alunos têm uma aprendizagem mais significativa quando estão envolvidos no seu processo de aprendizagem e quando o conteúdo em estudo é relacionado com experiências que encontram no seu quotidiano. Assim, também a parceria com a comunidade escolar presente neste projeto foi de extrema importância, uma vez que reforça a ideia da aprendizagem em comunidade, essencial para o sucesso.

Para avaliar a aprendizagem, a professora recorria às duas modalidades de avaliação previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), diversificando técnicas e instrumentos de avaliação formativa e sumativa, dando especial enfoque à avaliação formativa. Na avaliação formativa, eram utilizadas grelhas de observação, de auto e heteroavaliação, registos de apresentações orais, observação direta e rubricas na plataforma *Classroom*. A avaliação formativa fomentava a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho e orientava a professora no ajuste das estratégias de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2021). Por sua vez, para a avaliação sumativa, enquanto “juízo globalizante”, eram realizadas fichas de avaliação elaboradas pelo

grupo de docentes do 3.º ano do agrupamento, permitindo registar uma classificação global dos alunos em momentos específicos do ano letivo.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito ao contexto de EPE no qual foi desenvolvida a PES, foi acompanhado um grupo composto por 25 crianças, das quais 12 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este grupo era formado por crianças provenientes de contextos socioeconómicos médio-baixos sendo, maioritariamente, crianças de nacionalidade portuguesa, havendo apenas duas crianças de nacionalidade brasileira. No grupo, foram identificadas contingências de saúde em duas crianças: uma criança com diabetes, cuja monitorização era regularmente assegurada pela assistente operacional da sala e uma criança com alergia a frutos de casca rija, o que implicava uma adaptação alimentar nos lanches e no almoço escolar, de forma a garantir a sua segurança alimentar.

Característico de qualquer grupo de crianças e, particularmente, de um grupo heterogéneo, “cada criança tem uma identidade única e singular” (Silva et al., 2016, p. 11), com ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem distintos. Assim, considerando as suas faixas etárias e características individuais, as crianças apresentavam necessidades e interesses distintos.

Para responder a esta diversidade, a Educadora recorria a estratégias de diferenciação pedagógica essenciais para uma gestão eficaz do grupo e para a promoção da aprendizagem de todas as crianças. Numa lógica alinhada com a importância de “reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Entre estas estratégias, destacou-se o rigor exigido nas atividades promovidas e a adaptação do nível de dificuldade das tarefas propostas, garantindo que cada criança fosse desafiada de acordo com as suas capacidades e tivesse um desenvolvimento progressivo.

Além disso, era feita uma adequação do discurso utilizado, introduzindo vocabulário mais exigente para as crianças mais velhas e termos mais simples e referências acessíveis para os mais novos, de forma a facilitar a compreensão de conceitos mais complexos, como pode ser visto pela seguinte interação durante um momento de acolhimento:

Educadora: "Qual é o andar em que moras?"

L¹ (6 anos): "Moro no segundo andar."

Educadora: "E tu A, sabes em que andar moras?"

A (3 anos): "Não sei."

Educadora: "Em que número é que carregas no elevador quando vais para casa?"

A (3 anos): "Carrego no 4."

Educadora: "Então moras no quarto andar."

A diversidade do grupo, para além de se manifestar nos diferentes ritmos de aprendizagem, também se refletiu nos diversos interesses, necessidades e dificuldades apresentados pelas crianças. Entre as dificuldades observadas, destacaram-se a tomada de vez para falar, a capacidade de manter a atenção e a postura no espaço de atividades e a autonomia ao nível do pensamento, da tomada de decisão, da responsabilidade e do comprometimento com as escolhas feitas. Estas dificuldades foram especialmente evidentes nas crianças mais novas, uma vez que ainda estavam em processo de adaptação a estas dinâmicas. No que concerne aos interesses do grupo, estes surgiam frequentemente durante os momentos de planificação no início da semana e eram explorados ao longo dessa semana ou nas seguintes. Entre os temas que mais despertavam a curiosidade das crianças, salientam-se a natureza e a horta, bem como a expressão artística. Finalmente, algumas necessidades específicas do grupo prendiam-se com o desenvolvimento mais aprofundado da motricidade fina, nomeadamente no controlo do pulso em tarefas como apertar e desapertar, assim como o reforço de competências associadas às dificuldades anteriormente mencionadas.

Para dar resposta aos interesses e necessidades do grupo, a sala estava estruturada em diferentes espaços/áreas, que proporcionavam um ambiente rico de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. A disposição das diferentes áreas refletia uma intencionalidade educativa clara, a qual permitia a autonomia das crianças na escolha de

¹ Optou-se pela utilização da inicial do nome das crianças, para garantir o seu anonimato e salvaguardar a sua privacidade.

atividades livres, a exploração ativa, a criatividade e o desenvolvimento integral das suas competências.

O tapete de atividades era um espaço fundamental e multifuncional na sala, onde decorriam os momentos de acolhimento, o momento de relaxamento após o almoço, o lanche da tarde e algumas atividades de escolha individual. Em redor do tapete, estavam posicionadas as mesas de atividades, com duas destas destinadas a tarefas espontâneas ou orientadas pela educadora e uma específica para jogos que proporcionavam situações de jogo individual ou cooperativo, com vista a desenvolver a motricidade fina, adquirir noções lógico-matemáticas, raciocínio lógico e hábitos de concentração e empenho nas tarefas realizadas.

A área da biblioteca, com livros de géneros variados e recursos como fantoches, fantocheiro, flanelógrafo e máscaras, convidava ao reconto e criação de histórias, despertando o interesse pela leitura e desenvolvendo a comunicação verbal e não-verbal das crianças. Por sua vez, a área da casinha fomentava o jogo do faz-de-conta e, através de espaços familiares das crianças, permitia transferir a vida afetiva real da criança para uma situação de jogo. Junto deste espaço situava-se a área das construções, que possui blocos com diferentes tipos de encaixe, possibilitando o desenvolvimento da motricidade fina e a criatividade das crianças nas construções que realizavam com cada tipo de bloco.

A expressão artística, nomeadamente as artes visuais, tinham um grande destaque na área da pintura, onde as crianças, em cavaletes, utilizavam vários tipos de tinta para registarem momentos marcantes da semana ou para se expressarem de forma criativa. As produções artísticas que resultavam desta área eram colocadas no estendal de pinturas e, posteriormente, expostas na sala ou no átrio. A música também estava evidenciada na sala, com uma área que disponibilizava instrumentos de diversas famílias para as crianças realizarem explorações sonoras e rítmicas.

A mesa de luz presente na sala proporcionava experiências visuais com recursos translúcidos, blocos magnéticos e jogos de sombras. Na área da escrita, as crianças podiam realizar tentativas de escrita espontâneas com o auxílio dos materiais disponibilizados. Por fim, a

exploração científica era promovida na área da ciência, onde as crianças podiam encontrar elementos da natureza, materiais para realizar experiências e livros informativos.

Como referido no Capítulo I, a construção do ambiente educativo é “uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 43). Desta forma, foi acrescentada a área da arte da natureza/efémera que partiu da construção de um tear pelas mestrandas quando verificaram o interesse em levar elementos da natureza recolhidos no recreio para a sala de atividades.

Adicionalmente, a sala possuía um móvel com materiais para atividades de expressão artística e prateleiras destinadas aos trabalhos realizados por cada criança. Existia um espaço dedicado às histórias lidas durante o ano e uma área de registo diário que integrava a rotina diária do grupo (quadro de presenças, meteorologia, calendário e contagem das crianças). Desta forma, a organização do espaço refletia uma intencionalidade pedagógica clara, que promovia a autonomia, a exploração ativa e a valorização das produções das crianças. Também as rotinas semanal e diária refletiam a intencionalidade e a valorização do desenvolvimento integral das crianças, dando ênfase a diversas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Tabela 1

Rotina semanal da sala verde (elaboração própria)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Leitura de histórias	Ciências / Experiências	Expressão musical	Expressão físico- motora	Robótica

Na rotina semanal, era também integrado o projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, dinamizado pela Terapeuta da Fala, quinzenalmente à quinta-feira. Este projeto tinha como objetivo a melhoria de competências da linguagem, literacia e numeracia, bem como a prevenção e melhoria de “perturbações na linguagem em contexto de educação pré-escolar” (PE, 2021-2025, p. 25).

O tempo pedagógico “necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72), assim, as rotinas evidenciadas nas tabelas 1 e 2 são flexíveis e alteradas consoante as necessidades e interesses do grupo.

Tabela 2

Rotina diária da sala verde (elaboração própria)

9h – 12h	12h – 13:30h	13:30h – 15:30h
Acolhimento; Proposta orientada; Higiene; Lanche; Atividades no exterior; Terminar tarefas/ Atividades de escolha individual.	Almoço; Atividades com a equipa da AAAF;	Relaxamento/ Transição; Proposta orientada; Atividades de escolha individual; Lanche; Saída da escola/ Atividades com a equipa da AAAF.

Na dinâmica diária do grupo estavam incluídos projetos “interdisciplinares e inovadores, que mobilizem pesquisas e trabalho cooperativo dos alunos” (PE, 2021-2025, p. 26), bem como projetos que promoviam a dimensão internacional da educação, como o projeto Bilingue e o projeto Erasmus+ “Seeds will grow”, centrado na criação de hortas pedagógicas, sustentabilidade e alterações climáticas. Para além dos projetos de longa duração adotados pelo grupo, eram realizados projetos de curto prazo que surgem dos interesses e de questões das crianças, para as quais iam sendo encontradas respostas ao longo de uma ou duas semanas. Os temas e questões que se constituíam alvo de projetos foram, maioritariamente, levantados no tempo de planificação da semana, que decorria no acolhimento da segunda-feira.

O tempo de planificação era um momento democrático, no qual as crianças participavam na tomada de decisões do que seria feito no decorrer da semana, tendo oportunidade para expressar os seus interesses e ideias. A relação estabelecida entre a educadora e as crianças assentava num sentimento de segurança, com o qual as crianças se sentiam confiantes e encorajadas a partilhar as suas ideias, sabendo que seriam ouvidas e apoiadas.

O ambiente de confiança proporcionado pela educadora refletia-se também nas relações entre as crianças, por exemplo em atitudes de entreatajuda, especialmente dos mais velhos para com as crianças mais novas do grupo, tanto nas atividades orientadas como nas rotinas diárias. Quando eram realizadas atividades em pequenos grupos, era frequente haver uma co-construção do conhecimento através da partilha de descobertas e de aprendizagens com os colegas. O ambiente criado na sala favorecia também a autonomia das crianças que era visível em pequenos momentos do dia a dia, como ao ajudar os colegas a retirar a bata ou concluírem tarefas sem recorrer à ajuda de adultos. Em momentos de grande grupo, a maioria das crianças demonstrava paciência e respeito nas interações verbais, aguardando pela sua vez para falar e incentivando os colegas a participar. As crianças demonstravam empatia e atenção às emoções dos colegas, por exemplo, quando o A (3 anos) estava com dificuldade em concentrar-se na atividade e manter-se sentado, a G (5 anos) sentou-o à sua frente e abraçou-o, explicando: “é para ele se acalmar”.

A ação educativa desenvolvia-se nas relações estabelecidas diariamente, não só dentro da sala de atividades, mas também com a comunidade escolar e com as famílias. Segundo Direção-Geral da Educação (2024), a participação das famílias, enquanto direito e responsabilidade partilhada, é essencial na construção do percurso educativo das crianças. Assim, a relação entre a educadora e as famílias era marcada por uma comunicação contínua, através de um horário de atendimento semanal e da partilha de conteúdos na plataforma digital *ChildDiary*, na qual as famílias acompanhavam as atividades realizadas pelo grupo, bem como o seu desenvolvimento e percurso ao longo do ano letivo. As famílias tinham ainda a possibilidade de participar na educação dos seus educandos de um modo mais formal, preparando e dinamizando atividades em contexto de sala. As atividades dinamizadas pelas famílias permitiram fortalecer os laços entre o contexto familiar e o contexto educativo, promovendo uma aprendizagem rica e significativa.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

É essencial que os docentes adotem uma atitude investigativa perante a educação, uma vez que, através dela, poderão melhorar as suas práticas educativas, mantendo um papel

essencial na qualidade da educação (Latorre, 2005). Assim, os docentes são considerados investigadores, uma vez que estão em constante construção de conhecimento, tornando o ensino num processo reflexivo para uma maior compreensão das práticas e dos contextos institucionais (Latorre, 2005).

A investigação na educação permite criar práticas pedagógicas mais eficazes, centradas nas necessidades dos alunos, com vista a melhorar a aprendizagem (Hattie, 2009). A investigação tem um papel crucial na compreensão e na melhoria dos processos educativos, pois, através da análise e avaliação de métodos de ensino, currículos e ambientes de aprendizagem, contribui para a construção de sistemas educativos mais eficazes e equitativos. A investigação na educação é também essencial na formação de professores, uma vez que articula o saber teórico e os problemas decorrentes da prática pedagógica, favorecendo a construção do saber e uma maior capacidade de transformação educativa (Cardoso, 2014).

Considerando a importância do processo investigativo na prática profissional, a metodologia de investigação adotada no contexto da PES foi a de I-A. No que diz respeito a esta metodologia, surgem várias propostas de definição para o conceito. Assim, Elliot (1991), refere que é um “estudo de uma situação social com vista à melhoria da qualidade da ação dentro dela” (p. 69, tradução própria). Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a I-A “baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (p. 300). Mais tarde, Latorre (2005) vem acrescentar a ideia de que a I-A representa uma forma sistemática e crítica de refletir sobre a prática educativa, com o objetivo de melhorá-la e compreender melhor os processos que nela estão envolvidos. Apesar das diferentes conceções existentes, todas evidenciam um objetivo comum de melhorar as práticas pedagógicas através da reflexão sobre as mesmas.

Cohen e Manion (1994) e Denscombe (2010) destacam algumas características fundamentais da I-A, retratando-a como: participativa e colaborativa, uma vez que todos os implicados se tornam participantes ativos no processo de investigação; prática e interventiva, pois não se restringe à análise de referenciais teóricos e descrição de realidades, intervindo no contexto

em questão; cíclica, na qual os passos que a constituem tendem a repetir-se após um momento de reflexão; reflexiva e autoavaliativa, promovendo a reflexão crítica sobre o processo e sobre as mudanças resultantes de cada ciclo.

A metodologia da I-A surge da concepção original de Lewin (1946), na qual foi descrita como um processo em espiral composto por ciclos de observação, planeamento, ação e recolha de dados. Neste modelo concebido por Lewin (1946), a investigação parte da análise de uma situação concreta que suscita a necessidade de mudança. Assim, numa fase inicial deve ser feita uma recolha de informação através da observação do contexto, que permite compreender a realidade e conceber um plano de ação fundamentado. Após a implementação da ação, é feita uma avaliação dos seus efeitos e, se necessário, uma reformulação do plano global.

A diversidade de interpretações deste processo deu lugar a diferentes modelos investigativos inspirados no modelo matriz de Lewin (1946). Assim, numa abordagem concreta e próxima da realidade educativa, Whitehead (1991) sugere um modelo de investigação que inicie com o processo de observação, mais especificamente, com a identificação de um problema no contexto educativo e a definição da sua equipa de trabalho. Posteriormente, o professor e todos os implicados na investigação, elaboram “uma abordagem que melhore a qualidade da educação proporcionada” (p. 103, tradução própria), fazendo assim o planeamento. Em terceiro lugar, refere a ação, isto é, a implementação da aula e as respetivas informações recolhidas que irão permitir determinar se a abordagem é ou não bem-sucedida. Após a aula, é feita a avaliação da sessão pelos intervenientes, mostrando a importância da reflexão sobre a ação. A etapa final consiste em adaptar a abordagem, com base na experiência adquirida na investigação, nomeadamente, no processo de reflexão.

No que diz respeito à primeira etapa que se prende com a observação, é notável a sua importância para a recolha de informação do contexto educativo, principalmente, de informações detalhadas e específicas sobre as interações dos alunos, as suas necessidades e as suas dificuldades (Tavares & Alarcão, 2005). Ao longo da PES foi mobilizada uma observação participante, na qual “o observador participa na vida ativa do grupo por ele estudado” (Estrela,

1999, p. 31), sistemática e intencional. A prática da observação foi uma constante no decorrer da PES, de forma a acompanhar o progresso dos alunos e a ajustar as práticas conforme necessário, transformando-se numa prática reflexiva orientadora da ação pedagógica. Foram diversas as técnicas e instrumentos de recolha de dados e métodos de observação utilizados durante a prática, tais como, notas de campo que permitiram a reflexão diária e semanal sobre as práticas e a realidade de investigação. Mais ainda, foram utilizadas técnicas de recolha de dados visuais, como registos fotográficos das diferentes atividades, conversas formais e informais com os agentes da ação educativa, nomeadamente, a equipa educativa, os alunos e crianças e o par pedagógico, que permitiram aprofundar o conhecimento da realidade, de forma a adaptar as práticas educativas implementadas.

A fase de planificação/ elaboração da abordagem esteve presente na PES semanalmente e foi realizada pelo par pedagógico em colaboração com as orientadoras cooperantes. Na elaboração da planificação, era evidenciada a caracterização do grupo/turma, de forma a adaptá-la de acordo com as necessidades e interesses que iam surgindo, tornando-a flexível, com vista a respeitar o ritmo de cada criança e as suas intervenções (Zabalza, 2001). Esta etapa foi sempre suportada por matrizes de planificação adequadas a cada nível educativo (EPE e 1º CEB).

Após a planificação, foram apresentadas as atividades a desenvolver, isto é, as planificações foram levadas para a implementação, agindo na realidade de investigação. Na ação é essencial adequar e diversificar os materiais, ter em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança e as possíveis dúvidas e interesses que podem surgir. Durante a ação, foi privilegiada a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, de forma a estarem no centro da aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2007), valorizando as suas opiniões e intervenções.

A reflexão está presente durante todas as outras etapas, uma vez que o docente deve refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Coutinho et al., 2009). Enquanto a primeira forma de reflexão ocorre durante a prática, dando resposta a imprevistos, a reflexão sobre a ação é realizada após a prática. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação permite a

transformação das práticas do docente e o seu desenvolvimento enquanto profissional (Coutinho et al., 2009). Este processo de reflexão, tal como já foi mencionado, serve como ponto de partida para o início de um novo ciclo. Assim, no que concerne à reflexão das implementações realizadas em contexto, o par pedagógico refletiu sobre possíveis melhorias e transformações que poderiam reconfigurar as atividades planificadas. Para além do diálogo reflexivo, a díade e a orientadora cooperante redigiram narrativas colaborativas. Este documento permitiu realizar uma avaliação sistemática do processo de aprendizagem, identificando problemas e soluções, bem como potencialidades e constrangimentos da prática (Ribeiro, 2008).

Segundo Coutinho et al. (2009), a I-A promove a compreensão, melhoria e reformulação de práticas, numa intervenção contextualizada e reflexiva. Esta metodologia articula a investigação, a ação e a formação, permitindo que os docentes sejam agentes de mudança. Desta forma, a metodologia de I-A foi fulcral para a PES, pois através do seu cariz colaborativo e de reflexão contínua, fortaleceu a articulação entre a teoria e a prática, o que permitiu conhecer melhor a realidade de investigação e adaptar as práticas às necessidades e interesses evidenciados, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e envolventes.

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo visa apresentar, analisar e refletir sobre algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, evidenciando a sua interligação com os referenciais teóricos e legais apresentados no Capítulo I, bem como as especificidades dos contextos educativos descritos no Capítulo II. As atividades realizadas em ambos os contextos foram planejadas considerando os interesses, necessidades e conhecimentos prévios das crianças, identificados através da observação em contexto educativo.

Com vista a organizar de forma clara a análise seguinte, as experiências serão apresentadas em dois subcapítulos referentes aos diferentes níveis de ensino vivenciados. O primeiro subcapítulo incidirá sobre as práticas implementadas no 1.º CEB, enquanto o segundo dará lugar às experiências vividas na EPE.

Todas as atividades que foram realizadas ao longo do percurso da PES procuraram promover o envolvimento ativo das crianças no seu processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2007). No 1.º CEB, as atividades foram organizadas em Unidades de Aprendizagem (UA) e inseridas no projeto de intervenção desenvolvido pelo par pedagógico com a turma. No contexto da EPE, as atividades pedagógicas foram planejadas considerando os interesses e as necessidades do grupo, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

3.1. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo visa destacar as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, no contexto do 1.º CEB. Para tal, tendo em conta a postura reflexiva que um professor deve adotar, será feita uma descrição, fundamentação e reflexão de algumas práticas desenvolvidas pela díade neste contexto educativo.

As atividades incluídas no presente relatório — bem como todas as outras — foram desenvolvidas tendo em consideração os pressupostos teóricos e legais presentes no Capítulo I, nomeadamente, a utilização de metodologias ativas que possibilitaram o papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento e a articulação curricular que permitiu promover aprendizagens integradas das diferentes áreas curriculares. A mestranda selecionou as UA “Uma aventura pelo museu” e “Navegando pela cerâmica”, terminando com a divulgação do projeto “De mãos dadas com a arte: à descoberta de tons e texturas”.

As semanas iniciais da PES foram destinadas à observação, de forma a identificar os interesses, necessidades e dificuldades da turma e adequar as práticas que a díade iria realizar a esses dados recolhidos. Para além de adotar uma atitude observadora, durante estas semanas, a mestranda também teve a oportunidade de auxiliar a professora nas suas práticas pedagógicas diárias, dando apoio aos alunos e respondendo às suas necessidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Estes momentos de observação e de colaboração desencadearam as seguintes etapas da metodologia de I-A, nomeadamente, a planificação, ação e reflexão que ocorreram antes, durante e após a intervenção junto da turma.

Assim, recorrendo à observação realizada e à sua análise, foi identificado o interesse dos alunos pelas artes e a necessidade de maior exploração das áreas de Educação Artística: Artes Visuais e Música. Para confirmar esse interesse e em conformidade com a primeira fase da MTP, foi definido o tema que nortearia todo o percurso da PES neste contexto.

Desta forma, foi realizada uma atividade com base no método “Mesa Redonda” de AC (Kagan, 1994), na qual os alunos estavam organizados em grupos cooperativos de quatro elementos, previamente definidos pela orientadora cooperante.

Para a realização desta atividade, cada grupo recebeu uma folha branca, na qual os alunos registaram as suas intervenções utilizando canetas de feltro de cores diferentes, permitindo acompanhar a participação de cada aluno na atividade. Inicialmente, foram lançadas as questões “o que gostamos de fazer?” e “o que queremos aprender?” e foram enquadradas com o título do projeto de turma já existente “UniVersos” que, conforme descrito no Capítulo

II, proporciona a exploração das aprendizagens pressupostas nos documentos estruturantes através do texto poético.

Com base nas questões propostas, cada aluno escreveu um tema do seu interesse na folha branca e, seguindo o sentido dos ponteiros do relógio, passou a folha ao colega seguinte para registar a sua intervenção (figura 1). Este levantamento de ideias decorreu dentro de um tempo previamente definido, controlado por um cronómetro digital projetado no quadro interativo. Assim, os alunos deveriam continuar a registar temas do seu interesse até ao tempo terminar.

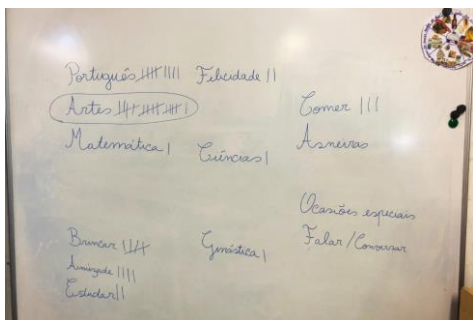
Figura 1

Decisão do tema do projeto através do método “Mesa Redonda” (Kagan, 1994)



No final, as folhas foram recolhidas pela díade e todas as sugestões foram escritas no quadro branco. Algumas sugestões da turma foram “ler”, “escrever textos”, “dançar”, “cantar”, “desenhar”, “problemas” (matemáticos), “ciências”, “comida”, mostrando interesse nas diversas áreas do saber presentes nas Aprendizagens Essenciais. Para facilitar a seleção de um tema final, as propostas semelhantes ou repetidas foram agrupadas, reduzindo as opções e concluindo o tema que seria explorado durante a PES: as artes (figura 2).

Figura 2
Recolha dos interesses da turma



Embora alguns alunos tenham demonstrado descontentamento relativamente ao tema escolhido por não corresponder aos seus interesses pessoais, a díade reforçou a importância do respeito pelas opiniões dos colegas e da valorização da escolha coletiva, uma vez que é essencial que os alunos consigam colaborar na tomada de decisões no contexto escolar (Oliveira-Martins et al., 2017). Para além disso, a díade procurou sensibilizar os alunos que num projeto coletivo, nem sempre é possível atender às preferências individuais de todos. Contudo, é possível que o tema escolhido se torne motivador através da sua exploração, cativando o interesse, chegando a todos e a cada um.

Alinhando esta recolha de interesses da turma às observações realizadas e ao *feedback* recebido da orientadora cooperante, a díade comprovou que seria relevante explorar este tema no projeto de intervenção. Desta forma, ao longo da PES foram organizadas Unidades de Aprendizagem alinhadas com o projeto de intervenção intitulado: “De mãos dadas com a arte: à descoberta de tons e texturas”.

Durante a implementação do projeto, recorreu-se a diversas metodologias ativas que se revelam fundamentais para uma aprendizagem significativa, mantendo o aluno como autor da sua própria aprendizagem. Entre elas, destaca-se a MTP, a Metodologia de Rotação por Estações e a AC.

As UA desenvolvidas apresentaram uma estrutura coerente ao longo de cada semana, estabelecendo um fio condutor entre as atividades planificadas. Cada UA correspondeu a uma planificação semanal, na qual se procurava sempre manter um elemento comum ou um conceito progressivamente explorado ao longo dos dias.

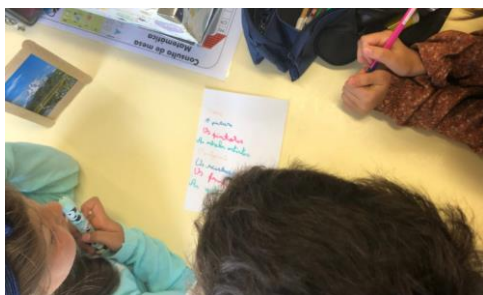
A pré-implementação das UA teve início na quarta semana da PES, após uma fase em que a díade teve a oportunidade de planificar e implementar uma atividade livre com a turma. Esta intervenção inicial (momento zero) permitiu um primeiro contacto mais direto com os alunos numa situação de ensino formal, desencadeando a transição para as fases de planificação e de ação da MTP. Neste sentido, foram introduzidas duas etapas essenciais de AC, metodologia que esteve na base do desenvolvimento do projeto de intervenção e que sustentaram teórica e pedagogicamente a implementação das duas UA. A primeira foi a escolha dos nomes dos grupos cooperativos, estratégia que reforça a interdependência positiva de identidade, incentivando os alunos a trabalharem em grupo em prol de um objetivo comum e a estreitarem relações pessoais entre si (Silva et al., 2018). A segunda etapa diz respeito à atribuição de papéis e respetivas funções dentro dos grupos cooperativos, estratégia que o professor deve implementar de modo a promover a responsabilidade individual e de grupo (Silva et al., 2018).

Primeiramente, com o auxílio do método “Mesa Redonda” de AC (Kagan, 1994), foram escolhidos pelos alunos os nomes dos grupos cooperativos. Este método permitiu incentivar a cooperação, a partilha de ideias, o contacto com diferentes pontos de vista e o desenvolvimento da criatividade. Para orientar a decisão final dos nomes de cada grupo, foram estabelecidos alguns critérios fundamentais: o nome deveria estar relacionado com o tema do projeto (as artes), ser criativo e original e haver consenso na respetiva escolha dentro do grupo cooperativo.

Os alunos começaram por escrever as suas sugestões na folha que circulava pelo grupo (figura 3) e, quando o tempo destinado à tarefa terminou, os alunos começaram a trocar ideias e a discutir qual seria a melhor opção. O processo de decisão foi, em alguns casos, mais rápido, enquanto outros grupos necessitaram de mais tempo para chegar a um consenso.

Figura 3

Decisão do nome do grupo através do método “Mesa Redonda” (Kagan, 1994)



Após a escolha, um elemento de cada grupo dirigiu-se ao quadro para anunciar e registar o nome escolhido, surgindo “Os artistas coloridos”, “Os profissionais”, “Os Sampainhos”, “Pintar é fixe”, “As artes fantásticas” e “Os musicartistas”.

Após este momento, foram introduzidos os papéis e respetivas funções dentro de cada grupo. A díade explicou aos alunos que, cada elemento do grupo ficaria responsável por uma tarefa específica (associada a um papel e função) durante a realização das atividades propostas. Considerando o caráter rotativo dos papéis, foi enfatizado que todos os alunos teriam a oportunidade de experimentar cada um dos papéis, uma vez que as responsabilidades seriam alternadas semanalmente.

Numa fase inicial, e dentro de cada grupo, os alunos decidiram quem iria assumir cada um dos papéis. Cada papel possuía uma função específica na dinâmica do grupo (figura 4): o Guardiã do Silêncio era responsável por garantir um ambiente adequado ao trabalho, regulando o seu tom de voz e o dos colegas; o Guardiã do Tempo tinha a tarefa/função de controlar o tempo disponível para cada atividade, certificando-se que o grupo cumpria as tarefas dentro do tempo estipulado; o Porta-Voz estava encarregado de apresentar as ideias do grupo à turma; e o Secretário assumia a responsabilidade de registar as intervenções dos colegas e de preencher os guiões das atividades, quando necessário. A distribuição destes papéis e respetivas funções, permite a interdependência de papéis (Lopes & Silva, 2022).

Figura 4

Crachás identificativos dos papéis e respetivas funções



Com esta atividade, pretendeu-se envolver ativamente os alunos na tomada de decisões do seu percurso escolar, valorizando as suas opiniões e pontos de vista. A atribuição de papéis dentro dos grupos gerou uma participação ativa por parte dos alunos, que expressaram de imediato as suas preferências de acordo com as suas zonas de conforto. Nesse sentido, foi possível observar um diálogo entre os alunos que distribuía os papéis entre si: MC: “Eu não quero falar, não vou ser o porta-voz.”; H: “Então fico eu!”; B: “Eu quero ser o guardião do silêncio, porque assim posso mandar toda a gente falar baixo.”. Desta forma, foi possível à diáde observar as preferências e as opções mais confortáveis dos alunos.

Embora esta distribuição tenha ocorrido de forma harmoniosa, em alguns grupos foram notáveis as dificuldades devido à sobreposição de interesses. Assim, quando dois alunos demonstraram interesse pela mesma função e não conseguiam chegar a um consenso, a diáde interveio através do diálogo para esclarecer e relembrar o caráter rotativo dos papéis. Desta forma, todos os alunos teriam oportunidade de desempenhar cada um deles. Esta explicação permitiu atenuar algumas divergências e continuar os diálogos entre o grupo de forma mais harmoniosa. Para além deste aspeto, a rotatividade dos papéis é assumida com intencionalidade pedagógica, garantindo o contacto com múltiplas competências comunicativas, sociais, cognitivas e de autogestão (Lopes & Silva, 2022).

Após a distribuição dos papéis e a colocação dos respetivos crachás, os grupos cooperativos receberam uma folha branca onde cada um escreveu o nome do seu grupo e pode decorá-la livremente (figura 5). Estas placas, mais tarde, foram mantidas nas mesas como elemento identificador do grupo ao longo de todo o projeto.

Figura 5

Personalização das placas identificativas do grupo



O envolvimento dos alunos foi notório ao longo de todo este processo, tanto na criatividade ao escolherem os nomes do grupo, como na responsabilidade ao assumirem os seus papéis e respetivas funções.

Implementadas e incorporadas na dinâmica da turma estas etapas de AC, a díade avançou para o desenvolvimento das atividades planificadas. Entre elas, destaca-se a primeira UA “Uma Aventura pelo Museu”. A sequência de atividades que será descrita, apesar de não incluir os primeiros desafios pedagógicos realizados no âmbito do projeto, revelou-se determinante para o impulsionar. O segundo dia da referida UA revelou-se essencial para impulsionar o projeto, uma vez que proporcionou um primeiro contacto estruturado com o universo das artes.

As atividades que serão descritas de seguida permitiram explorar diferentes estilos artísticos, reconhecer artistas e refletir sobre o papel do museu na preservação da arte. Simultaneamente, os alunos desenvolveram ainda a sua expressão corporal, a oralidade, a escrita, a educação literária e a resolução de problemas.

Ao chegarem à sala de aula, os alunos depararam-se com um ambiente simulador de um museu. Diferentes quadros de diversos autores e estilos artísticos estavam dispostos sobre as mesas (figura 6). A curiosidade dos alunos foi evidente, uma vez que começaram a comentar sobre os mesmos: M: “O que é isto em cima das mesas?”; V: “Eu conheço este quadro! É a Mona Lisa!”; M: “São todos iguais?”. Alguns alunos expressavam as suas preferências, outros circulavam pela sala para ver todos os quadros. O ambiente criado permitiu que a aula se

iniciasse de uma forma mais envolvente e significativa para a turma, tornando-se o mote para o dia.

Figura 6

Ambiente simulador de um museu



Quando os alunos concluíram que estavam perante uma simulação de um museu, iniciou-se a atividade “Quadro Humano”, na qual os alunos representaram, através de estátuas, diferentes elementos que compõem um museu. Previamente, foram dados alguns exemplos de situações que poderiam ser representadas e disponibilizados materiais que poderiam servir como adereços. Estas atividades permitiram iniciar a exploração do património local e global, utilizando vocabulário específico para descrever obras e elementos associados à arte (Direção-Geral da Educação, 2018b). Simultaneamente, promoveram a expressividade corporal, através da exploração de diferentes posturas e gestos para comunicar ideias (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Aquando da realização desta atividade de Expressão Dramática, alguns alunos mostraram-se hesitantes sobre como poderiam representar uma determinada obra de arte, enquanto outros rapidamente começaram a experimentar diferentes posições estáticas que mostravam, por exemplo, pintores, turistas e fotógrafos, mostrando formas criativas de representar os elementos do museu. Apesar de ter sido bem-sucedida, a atividade poderia ser melhorada com a introdução de imagens de referência, de forma a minimizar as repetições de poses. Assim, quando surgisse uma pose repetida para a qual o aluno não tivesse uma substituição, poderia ser apresentada uma imagem de referência que incentivasse a criação de uma postura estática diferente. Esta estratégia permitiria alargar as possibilidades expressivas dos alunos ao estimular a imaginação e a criatividade, aspetos centrais associados

à área de competências de Pensamento Crítico e Pensamento Criativo enunciada no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

O momento seguinte da aula envolveu a leitura expressiva da obra “O lobo que partiu à descoberta do museu” de Orianne Lalemand. Esta obra retrata a aventura de um lobo que não compreendia o propósito dos museus, mas que, à medida que vai explorando um museu com os seus amigos, descobre a riqueza que pode existir dentro daquele espaço. Assim, foi possível ao par pedagógico aliar componentes da educação literária, como a compreensão de textos narrativos e a manifestação de ideias e pontos de vista suscitados pela história (Direção-Geral da Educação, 2018e), com a descoberta e o reconhecimento de património global através das obras e artefactos referidos na obra (Direção-Geral da Educação, 2018b). Durante a leitura do livro, os alunos permaneceram atentos e envolvidos na história, criando-se as condições ideais para a colocação de questões e comentários sobre a mesma, após a leitura, o que efetivamente aconteceu. Num momento de interpretação da obra foram colocadas questões à turma, de forma a ativar conhecimentos prévios e estabelecer conexões com o conteúdo da mesma.

Dando continuidade à exploração das Artes Visuais, a díade destacou o retrato, pois era uma forma artística muito presente no livro apresentado. Assim, a atividade que sucedeu a leitura e análise da obra, foi intitulada de “O que vejo?” e proporcionou um diálogo sobre as diferentes realidades que podem ser representadas na arte e sobre a “expressividade contida na linguagem das imagens” (Direção-Geral da Educação, 2018b), desenvolvendo a sensibilidade estética e artística dos alunos (Oliveira-Martins et al., 2017). Durante a projeção da obra “O Grito” de Edward Munch, os alunos fizeram uma apreciação geral da obra através de questões orientadoras, nomeadamente: “O que viste em primeiro lugar quando olhaste para esta pintura?”, “Que cores se destacam nesta obra de arte?” e “Se pudesses entrar nesta imagem, o que farias?”. Foram surgindo respostas diversificadas, mostrando que existem diferentes interpretações possíveis das obras de arte dependendo da análise que é feita e do olhar do espectador. Este momento permitiu valorizar as experiências de cada aluno, uma vez que a interpretação da obra resulta da relação entre a imagem, o observador e os significados que vão sendo contruídos a partir da sua vivência (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Esta exploração culminou na atividade “Conta-me o que vês!”, na qual os alunos foram desafiados a criar um texto narrativo com base na obra observada. Foi lançada a questão “Qual será a história retratada nesta pintura?”, que serviu de ponto de partida para a escrita. Esta atividade estimulou a área de competências do pensamento criativo (Oliveira-Martins et al., 2017), recorrendo à imaginação e aplicando-a no contexto solicitado. A elaboração do texto seguiu a estrutura de um texto narrativo, para a qual foi feita a planificação em grande grupo e, posteriormente, os alunos realizaram a produção textual individualmente. Para além de aprofundar a sensibilidade estética e a interpretação da obra, esta atividade permitiu também desenvolver a escrita, nomeadamente a produção de textos narrativos através da organização de ideias numa planificação. A escolha do método de planificação do texto não correspondeu às expectativas da díade. Teria sido mais benéfico realizar primeiramente a planificação nos grupos cooperativos, uma vez que permitiria uma maior diversidade de interpretações da obra, fomentando o relacionamento interpessoal e promovendo o trabalho cooperativo. Posteriormente, realizar-se-ia de igual forma a produção de um texto individual. Neste sentido, o trabalho colaborativo e cooperativo surge como um meio para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, criando condições para que cada aluno construa a sua autonomia e um percurso de aprendizagem pessoal e significativo (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para concluir esta sequência de atividades, os alunos foram convidados a expressar-se artisticamente na atividade “Desperta o artista que há em ti!”. Para este momento, os alunos prepararam o espaço da sala e posicionaram-se frente a frente com um colega. Depois de observarem diversos exemplos de técnicas de pintura de retratos, que serviram de inspiração para a criação das suas próprias obras, os alunos começaram a retratar o colega que estava à sua frente. Inicialmente, os alunos começaram a desenhar e a colorir os retratos com uma abordagem mais realista, não se distanciando dos traços e das cores naturais. No entanto, após a díade redirecionar a atenção dos alunos para os exemplos previamente apresentados e destacar a diversidade das expressões artísticas, os alunos começaram a explorar a sua criatividade de forma mais livre e inventiva (figura 7). Este momento evidenciou o papel fundamental do professor como construtor de ambientes promotores da autonomia, pensamento divergente e expressão pessoal dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

Figura 7
Retratos elaborados pelos alunos



Ao finalizar, foram criadas molduras com papelão e as obras de arte foram expostas na sala, permitindo que cada aluno apreciasse o trabalho do seu par e dos seus colegas.

Tomando em consideração que a proposta deste projeto seria explorar as diversas formas de Educação Artística, depois da descoberta do museu e das diferentes manifestações artísticas nele presentes, surgiu a segunda UA “Navegando pela Cerâmica”. A sequência das suas atividades centrou-se na exploração da arquitetura. Para tal, o par pedagógico procurou não apenas aprofundar o conhecimento sobre este tipo de arte, mas também desconstruir a ideia de que a arte está restrita aos museus, tal como se encontrará descrito, em seguida.

O primeiro dia da segunda UA foi estruturado de modo a estabelecer um enquadramento para as atividades dos dias seguintes. Neste dia, os alunos observaram um mapa do mundo em grande escala e ativaram conhecimentos prévios sobre os continentes e oceanos (Direção-Geral da Educação, 2018d) e conhecimentos adquiridos nas UA anteriores, nomeadamente músicas e tradições típicas de diferentes países europeus. A articulação curricular entre a geografia e os aspetos culturais já abordados foi evidente, acabando por ser reforçada através de algumas intervenções dos alunos:

G: “Em Espanha têm a paella”;

H: “Sim. E em Itália existe uma cidade onde andam de barco”;

V: “Também vimos um instrumento musical da Grécia, mas não me lembro do nome”;

M: “Tinha um nome estranho, acho que era harpa”.

Com vista a continuar a exploração da diversidade cultural aliada às artes, foi feita uma leitura expressiva da obra “O lobo que queria dar a volta ao mundo” de Orianne Lallemand, através do qual os alunos puderam acompanhar a jornada do lobo na sua viagem por diferentes

países. Após a leitura, foram consolidados conhecimentos relativos à localização dos continentes, oceanos e países de referência para a turma, especificamente, os países de origem dos alunos.

Com base nas ilustrações da obra, foram explorados os monumentos visitados pelo lobo e foi estabelecida uma conexão entre a matemática e a arquitetura. Desta forma, os alunos associaram os edifícios mencionados no livro a sólidos geométricos que já conheciam. Foi notável a construção conjunta de conhecimento através de pequenas correções ou acréscimos que enriqueciam as respostas dadas, por exemplo, após a intervenção da L “A pirâmide do Louvre faz lembrar o sólido da pirâmide”, outro aluno acrescentou a ideia de que existem diferentes tipos de pirâmides, dizendo: “E eu acho que é quadrangular, porque parece ter um quadrado em baixo” (B).

Apesar desta atividade ter sido produtiva para grande parte dos alunos, outros necessitavam de materiais mais concretos para estabelecerem um paralelismo com os sólidos geométricos. Portanto, tendo em consideração a relevância da diferenciação pedagógica no ensino/aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018), foi realizada uma atividade em que os alunos aplicaram o conceito matemático dos sólidos geométricos ao contexto real. Para tal, procuraram na sala um objeto que os fizesse lembrar um sólido geométrico e registaram todas as suas características, como forma de justificação da escolha feita. Estas associações foram partilhadas com a turma onde ocorreu uma verificação em conjunto, promovendo a partilha de saberes relativos às características dos prismas e das pirâmides (Direção-Geral da Educação, 2021).

Para encerrar a sequência de atividades, foi realizada uma proposta de experimentação e criação na componente curricular das Artes Visuais, na qual, através da carimbagem das faces dos sólidos geométricos, os alunos puderam “experimentar possibilidades expressivas dos materiais (...) e das diferentes técnicas” e “manifestar capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação, 2008b, p. 8). Nesta atividade, os alunos foram desafiados a explorar os sólidos geométricos de uma forma livre e expressiva, carimbando as suas faces com tinta de guache para criar composições gráficas. Surgiram

composições muito ricas, desde composições temáticas e/ou abstratas a representações de elementos do quotidiano (figura 8).

Figura 8

Composições gráficas com carimbagem de sólidos geométricos



Tendo explorado a obra “O Lobo que queria dar a volta o mundo” de Oriane Lallemand, os dias seguintes da UA “Navegando pela cerâmica” foram planificados com vista a aprofundar a arte da cerâmica, mantendo uma relação interdisciplinar com as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Para tal, a díade criou um enredo que conduziu os dois últimos dias desta UA, na qual a personagem principal da obra utilizada, o Lobo, partia numa aventura pelos diferentes continentes para resolver o mistério das cerâmicas roubadas. A cada novo desafio, a turma resolveu enigmas com os grupos cooperativos, reunindo pistas que os aproximaram de descobrir o ladrão das cerâmicas e, com o auxílio da tabela dos suspeitos, conseguiram encontrá-lo.

À medida que iam desvendando as pistas, o Lobo apresentava cada uma das peças de cerâmica que tinham sido roubadas, mostrando o seu país de origem e as suas principais características, mobilizando linguagem das Artes Visuais e permitindo aos alunos conhecer diferentes universos visuais de património global (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Os alunos mostraram-se motivados durante esta UA devido ao seu carácter mais lúdico e envolvente, tiveram uma postura ativa na aquisição do conhecimento e trabalharam cooperativamente, promovendo a entreaajuda e competências socioemocionais. Desta forma, a gamificação, através da integração de desafios, do *feedback* contínuo e da apresentação de narrativas, contribuiu para o envolvimento cognitivo e emocional dos alunos (Kapp, 2012).

De seguida, será apresentado o segundo dia da resolução do mistério das cerâmicas roubadas, que surgiu com vista a dar continuidade aos continentes ainda não explorados. Semelhante ao dia anterior, foi cantado o slogan “A viagem do Lobo”, como forma de motivação para a exploração que seria feita e iniciou-se a aventura pelo mundo.

Durante a resolução dos enigmas que permitiam desvendar as pistas, os alunos utilizaram uma estratégia de avaliação do progresso da atividade intitulada “Copos do progresso”, criada pela d'íade com base na estratégia de avaliação formativa “Copos Coloridos” (Lopes & Silva, 2020). Com o auxílio de um copo azul e um cor de rosa, os alunos comunicavam o progresso da tarefa, mantendo o copo cor de rosa durante a realização da tarefa e trocando para o azul quando terminada. Esta estratégia permitiu promover a autonomia dos alunos e a sua organização no trabalho cooperativo, tendo sido facilmente compreendida e rapidamente introduzida na rotina diária da turma.

O desafio contido num dos enigmas sustentou-se na utilização do método de AC “Verdade ou Mentira” (Kagan, 1994). Cada grupo cooperativo elaborou duas afirmações verdadeiras e duas afirmações falsas sobre os sólidos geométricos, num tempo estipulado com o auxílio do cronómetro digital. Nesta atividade, surgiram afirmações como, “o cone é um poliedro”, “a esfera não tem lados” e “o cilindro tem dois vértices”. Com todas as frases registadas pelo secretário, foram distribuídos por cada grupo cooperativo um cartão verde e um vermelho. O porta-voz de cada grupo cooperativo leu as afirmações numa ordem aleatória e os restantes grupos comprovaram a veracidade das mesmas, levantando o cartão vermelho quando a afirmação era falsa e o verde quando era verdadeira (figura 9).

Figura 9
Atividade "Verdade ou Mentira" (Kagan, 1994)



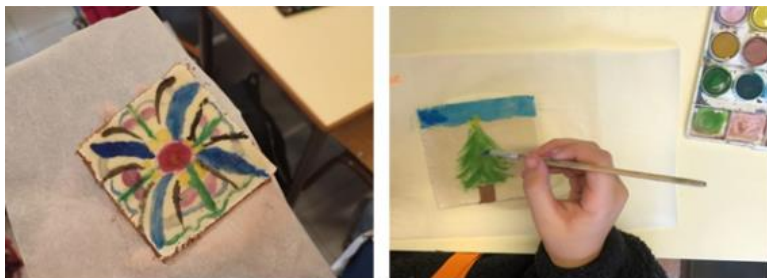
Sempre que era dada uma resposta acertada, revelava-se parte da pista que os iria ajudar a descobrir o ladrão das cerâmicas. Com a integração de tecnologias educativas, foi possível tornar esta atividade mais cativante e motivadora, introduzindo um elemento de surpresa na dinâmica. Tal como referem Quadros-Flores e Ramos (2017), as TIC são um meio de enriquecimento da prática pelo seu carácter interdisciplinar e respeitador dos ritmos e estilos de aprendizagem.

Continuando o trabalho em grupos cooperativos, foi proposto um enigma que promoveu a consolidação da classificação de nomes quanto à classe e subclasse a que pertencem (Direção-Geral da Educação, 2018e). Nesta atividade, os alunos deveriam identificar a opção em que todas as palavras pertenciam à mesma classe e subclasse gramatical, aliando a aprendizagem gramatical a uma abordagem lúdica através de um jogo, com vista a estimular o pensamento crítico e analítico e a concentração (Kapp, 2012).

De forma a consolidar as aprendizagens desta UA e concluindo a atividade artística iniciada no dia anterior, os alunos realizaram o seu próprio azulejo. Inspirados nos tradicionais azulejos portugueses, exploraram a pasta de sal e a sua reação à tinta de aguarela, construindo padrões e composições gráficas únicas (figura 10). Esta atividade permitiu a ligação entre a teoria e a prática, levando à exploração de materiais e técnicas de pintura utilizadas na cerâmica (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Figura 10

Azulejos realizados pelos alunos



No que concerne à última fase da MTP, foi realizada a avaliação e a divulgação do projeto desenvolvido ao longo da PES. A avaliação formativa foi a modalidade com particular destaque nas práticas adotadas pela díade. As etapas de todos os trabalhos iam sendo monitorizadas, fornecendo *feedback* aos alunos. Os mesmos acompanhavam o cumprimento dos objetivos do projeto de intervenção. Esta avaliação centrada na aprendizagem contínua, inerente à metodologia de I-A, permitiu adaptar práticas e planificações, tendo em conta as necessidades dos alunos, por exemplo, através da revisão de conhecimentos e conceitos anteriores que não tinham sido bem consolidados.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, algumas atividades foram partilhadas com as famílias através do envio de fotografias e de vídeos por parte da orientadora cooperante, o que permitiu que as famílias acompanhassem as aprendizagens realizadas em cada fase do projeto.

Como os alunos demonstraram interesse ao longo da PES em mostrar as atividades que faziam e as músicas que aprendiam às famílias, surgiu a ideia de incluí-las na divulgação do projeto, trazendo-as para o espaço de aprendizagem dos alunos. Desta forma, o momento de divulgação incluiu o processo e o produto do projeto.

Durante a sessão de divulgação (figura 11), os alunos e respetivos familiares foram divididos em grupos cooperativos, semelhante ao que acontecia diariamente com a turma. Foram utilizados os crachás representativos dos diferentes papéis dentro dos grupos e os alunos explicaram o seu significado aos familiares (processo de aprendizagem). Após este momento introdutório e da leitura de um texto síntese do que tinha sido realizado com os alunos

durante a PES (um dos produtos do projeto de intervenção), deu-se início a uma atividade baseada no método “Verdade ou Mentira” de AC (Kagan, 1994).

Figura 11

Sessão de divulgação do projeto com as famílias



Semelhante ao que já tinha sido realizado com a turma, cada grupo cooperativo escreveu afirmações relacionadas aos conteúdos lecionados anteriormente, consolidando todo o projeto. Surgiram afirmações como, “o cubo tem 6 lados”, “existem 5 continentes”, “o azulejo é uma a cerâmica portuguesa” ou “o verbo estudar é da segunda conjugação”, mostrando domínio das diferentes componentes do currículo que estiveram presentes nas práticas pedagógicas.

Foi gratificante ver os alunos a explicar com entusiasmo como eram utilizados os cartões vermelho e verde e a construir, em conjunto com as famílias, afirmações verdadeiras e falsas sobre o que tinham aprendido ao longo do projeto. Este momento evidenciou tanto a consolidação de aprendizagens como a importância do envolvimento das famílias no percurso educativo dos alunos. Segundo Pereira et al. (2018), quando as famílias participam ativamente nas atividades escolares, contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências sociais e comportamentais, conduzindo ao sucesso escolar.

Como a Música esteve muito presente ao longo de toda a PES como auxílio na consolidação de conhecimentos, no final da atividade “Verdade ou Mentira”, os alunos cantaram às famílias algumas canções que tinham aprendido (produto do projeto de intervenção). As canções foram acompanhadas por coreografias organizadas pelos alunos e todos acompanharam num ambiente de descontração e alegria.

Concluindo, a experiência pedagógica vivida no 1.º CEB foi crucial para a construção da identidade profissional da mestranda. A articulação entre as diferentes áreas curriculares assegurou uma abordagem interdisciplinar e, por vezes, atingiu a transdisciplinaridade, assegurando uma aprendizagem holística e integrada. A colaboração entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional foi essencial para a implementação de estratégias diversificadas, permitindo aos alunos uma aprendizagem ativa e motivadora. Mais do que a aquisição de conteúdos, este percurso na PES reforçou a importância de formar alunos participativos, demonstrando que o ensino/aprendizagem baseados em metodologias ativas e na interdisciplinaridade, potencia o interesse, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos (Moreira, 2019).

3.2. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES realizada no contexto da EPE assumiu um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que permitiu uma prática reflexiva contínua, orientada para a melhoria constante centrada no desenvolvimento holístico das crianças.

Partindo da observação contínua e sistemática, na qual existia uma interação entre a díade, as crianças e toda a comunidade escolar, foi possível reconhecer os interesses, necessidades e potencialidades das crianças, para, posteriormente, adequar as planificações e atividades de acordo com o grupo (Cardona et al., 2021).

Posto isto, qualquer projeto baseado na MTP inicia com a escuta ativa das crianças, de forma a identificar e definir um problema que irá orientar todo o processo (cf. Vasconcelos et al., 2011, Capítulo II), neste sentido, o projeto de intervenção da díade “Horta Vertical: Horta dos corações verdes” surgiu após um momento de conversa em grande grupo no tapete da sala de atividades.

Durante o momento de acolhimento, as crianças observaram ovos de bicho-da-seda que iriam ficar na sala para poderem acompanhar o seu crescimento. Este momento levou à reflexão sobre animais que nascem de ovos, como as abelhas. Assim que falaram das abelhas, uma

criança virou-se logo para a Área da ciência e apontou para a casa dos insetos que tinham construído no ano anterior. Para o grupo, já não fazia sentido ter a casa de insetos dentro da sala para explorarem, preferiam levá-la para a rua para os insetos a poderem utilizar. Para tal, foi feita uma reflexão para perceber o que era necessário para atrair os insetos, chegando à conclusão de que era necessário ter “plantas para comerem”, isto é, era preciso ter flores para os atrair e dar uso à casa dos insetos. As crianças lembraram-se do pátio e que os seus canteiros estavam com as plantas secas, por isso surgiu a ideia de construir uma horta vertical nesse espaço próximo da sala, podendo fazer visitas frequentes e acompanhar de forma contínua o crescimento das plantas.

Tendo em conta a envolvimento do grupo com o projeto de Erasmus “Seeds will grow” (conforme mencionado no Capítulo II), algumas crianças questionaram como iriam fazer para “estar em dois lugares ao mesmo tempo”, uma vez que ficariam com duas hortas para monitorizar. Esta questão foi rapidamente respondida por outra criança, com a proposta de criação de pequenos grupos ou pares para poderem ir em simultâneo às duas hortas.

Em grande grupo, foram discutidas as possibilidades do que plantar, surgindo hipóteses como: alface, tomate cherry e plantas aromáticas, pois são plantas que “cheiram bem” e que podem ser utilizadas na alimentação. Assim, foi dado início ao plano deste projeto com uma fase de pesquisa no computador da sala sobre diferentes formas de construir uma horta vertical. As crianças tiveram sempre em mente a utilização de materiais reutilizáveis e de fácil acesso. No tapete da sala, estava disposta uma folha de papel de grandes dimensões para que pudessem registar o plano da horta vertical que queriam construir, bem como os diversos materiais e ferramentas que seriam necessários para a sua construção (figura 12).

Figura 12
Conceção do plano da "Horta Vertical"



Ao longo da PES, o desenvolvimento do projeto foi o fio condutor das aprendizagens vividas na Sala Verde, refletindo uma abordagem integrada e transversal do currículo. Este projeto evoluiu progressivamente, não apenas com a construção física da horta, mas também com a exploração de diversas temáticas associadas, tais como as sementes, flores, elementos naturais, pássaros e a sustentabilidade. Simultaneamente aos momentos práticos de construção e cuidado da horta, foram dinamizadas diversas atividades pedagógicas que articularam saberes científicos, expressivos e sociais, potenciando aprendizagens significativas e integradas.

Tendo em conta a diversidade de atividades realizadas ao longo da PES, serão apresentadas aquelas consideradas mais significativas para o desenvolvimento do projeto implementado e para a exploração dos conceitos a ele associados. Estas serão analisadas de forma reflexiva no que diz respeito à sua intencionalidade, articulação curricular e relevância no percurso formativo das crianças.

Na primeira semana de intervenção, com o tema “Uma semente, mil descobertas a florescer”, foi dinamizada uma Hora do Conto com o auxílio do livro *O menino com flores no cabelo*, de Jarvis. Esta história foi intencionalmente escolhida por articular simbolicamente a chegada da primavera e a germinação com a dimensão afetiva da empatia e do cuidado. O momento de leitura em grande grupo permitiu mobilizar a linguagem oral de forma significativa, ao promover a partilha de ideias e a escuta ativa (Silva et al., 2016). Para além da interpretação da história, o grupo conseguiu transpor a mensagem do livro para a sua realidade, compreendendo que também na horta e nas plantações, as sementes germinam quando são cuidadas.

Com o objetivo de dar uma forma concreta ao conceito de germinação explorado no livro, foi realizada a atividade “O ovo cabeludo”, na qual as crianças exploraram a transformação de sementes de chia com a adição de água e construíram uma mascote em que acompanharam o crescimento do seu “cabelo”.

A atividade iniciou com um momento de descoberta e exploração sensorial das sementes de chia secas e com a adição de água. As sementes que, inicialmente, eram duras e pequenas, aumentaram o tamanho e tornaram-se pegajosas. Durante a exploração, as crianças foram comentando o que viam: “Estão pegajosas.” (L), “Até parece slime!” (AF), “Ainda estão pequenas, mas as outras são mais pequeninas.” (A).

Após a exploração sensorial, foi formado um pequeno grupo com algumas crianças que demonstraram interesse em criar a sua mascote “ovo cabeludo”. As restantes crianças optaram por realizar atividades de escolha individual disponíveis na sala de atividade, num ambiente que respeitava o ritmo e os interesses de cada criança (Silva et al., 2016). À medida que os primeiros iam terminando a sua mascote, outras crianças que demonstravam vontade de participar iam sendo integradas no grupo de trabalho, permitindo uma rotação pelos espaços da sala e pelas atividades disponibilizadas.

Para a construção da mascote, cada criança recebeu um ovo, que esvaziou com o auxílio de um pico e desenhou o rosto. Com as sementes de chia hidratadas e o auxílio de um guardanapo de papel, foi criado um véu para o ovo e, finalmente, foi colocado num suporte construído com uma garrafa de plástico. Com borrifadores, as crianças regaram cuidadosamente o cabelo das suas mascotes diariamente.

A germinação das sementes foi acompanhada com atenção, permitindo que as crianças construíssem um registo da construção do ovo cabeludo e dos cuidados a ter para a germinação (figura 13).

Figura 13
Construção e registo do "ovo cabeludo"



Tomando como ponto de partida o interesse do grupo pela exploração da natureza, que foi intensificado pela construção do “ovo cabeludo”, foi proposta uma atividade de observação, recolha e classificação de elementos naturais e, posteriormente, a criação de um painel coletivo de “arte da natureza” ou “arte efêmera”. Esta sequência de atividades reforçou a ligação entre o mundo natural, o projeto da horta e as expressões artísticas e científicas.

Durante o momento de recreio, as mestrandas observaram um grupo de crianças que brincava com flores apanhadas do chão e folhas das árvores. Assim, foi lançado o desafio de recolherem o máximo de elementos da natureza possível e os levarem para a sala para, no período da tarde, poderem ser utilizados numa atividade. Quando as crianças pousaram os elementos da natureza na área da ciência, começaram de imediato a separá-los, realizando uma atividade de classificação espontânea. Apesar da díade ter previsto realizar este momento de classificação com o grupo completo, este momento de aprendizagem espontâneo foi abraçado e aproveitado através de pequenos diálogos mediadores da aprendizagem. Durante a classificação, as crianças foram raciocinando em voz alta, chegando às suas próprias conclusões: T: “Não temos deste. Vou deixá-los aqui separados.”; AF: “Tinha mais destes, já tinha separado muitos destes, vou juntar”; AF: “Esse não é do mesmo tipo, não é aí!”.

Este momento de aprendizagem através do jogo espontâneo de um pequeno grupo foi, no período da tarde, tornado numa aprendizagem grupal quando o pequeno grupo partilhou e mostrou no tapete de atividades o que tinha feito com os elementos naturais recolhidos. Com os elementos dispostos no tapete, a díade apresentou um painel com fio de lã entrelaçado e questionou o grupo qual poderia ser a sua finalidade, obtendo respostas como: M: “Podemos colocar aí as flores.”; A: “Se pendurássemos, fazia um quadro de flores.”. Desta forma, as

crianças aprimoraram a motricidade fina através da colocação dos elementos naturais no painel (figura 14). Esta “arte da natureza” foi afixada num local acessível às crianças para que, após os momentos de atividade ao ar livre, pudessem acrescentar elementos ao painel ou substituí-los, uma vez que se tratava de uma arte efémera.

Figura 14
Área da "arte da natureza"



Dando continuidade às atividades de descoberta da natureza, foi criada uma oportunidade de abrir a sala à comunidade através da visita de uma florista, organizada pela diáde. A florista foi convidada a conversar com o grupo sobre o quotidiano na sua profissão e sobre os cuidados a ter com plantas e flores, permitindo uma construção de conhecimentos ligada ao mundo real.

Como referido no Capítulo I, Malaguzzi (1999) defende que a escola deve estabelecer relações de confiança com a comunidade, de forma a criar oportunidades de participação que ampliem a perspetivas das crianças. Desta forma, o diálogo com a profissional contribuiu para alargar as interações com a comunidade e enriquecer o processo educativo, bem como as situações de aprendizagem (Silva et al., 2016). O envolvimento das famílias e da comunidade teve uma grande importância ao longo de toda a PES, não se traduzindo num momento isolado, mas sim numa prática constante e significativa.

A florista foi acolhida no tapete de atividades, onde o grupo se reuniu com muita atenção e entusiasmo para conhecer mais sobre as flores que trazia consigo e outras espécies que integram o dia a dia das crianças. No final da conversa com as crianças, a florista surpreendeu o grupo ao oferecer uma planta a cada um e desafiando-as a cuidarem dela em casa. Sugeriu ainda que, após um mês, enviassem uma fotografia da planta para acompanhar a sua

evolução. Com esta iniciativa, a atividade estendeu-se à dimensão familiar, convidando a participar no processo educativo.

Esta atividade para além de reforçar aprendizagens sobre o mundo natural, promoveu o sentido de pertença à comunidade e o desenvolvimento de valores de responsabilidade e de cuidado.

Com o progresso da construção da horta vertical, surgiu naturalmente a necessidade de atribuir um nome ao projeto, reforçando a participação ativa do grupo e valorizando o sentimento de pertença ao projeto. Para tal, foi promovido um momento de recolha e registo de ideias (figura 15), no qual cada criança teve a oportunidade de sugerir um nome para a horta. Entre as propostas, surgiram denominações como: “Horta dos trabalhadores”, “Horta dos inteligentes”, “Horta do Tomatinho”, entre outras.

Figura 15
Registo de sugestões para o nome da horta



Posteriormente, foi realizada uma votação em grande grupo, promovendo o desenvolvimento de valores democráticos. O nome mais votado foi “Horta dos corações verdes”, uma vez que remetia à identidade da Sala Verde e à ligação que o grupo manifestava relativamente à natureza. Desde este momento, a expressão “coração verde” acompanhou o grupo até ao final da PES tanto nas atividades realizadas como na linguagem utilizada para expressar o cuidado e respeito pelo ambiente.

A escolha do nome gerou um novo interesse coletivo de aprofundar o conhecimento sobre o significado de ser amigo da natureza e do ambiente. Esta questão deu origem a novas atividades com o objetivo de explorar conceitos associados à sustentabilidade e à responsabilidade ambiental.

Com a escolha deste nome para o projeto surgiu o interesse de conhecer mais sobre a sustentabilidade sobre o que é ser amigo da natureza e do ambiente assim foram dinamizadas diversas atividades à volta deste conceito, contribuindo para a concretização de um dos ODS da Agenda 2030 (Cabaço et al., 2017).

Tendo como mote a sustentabilidade, foi iniciada a semana intitulada “Nós somos amigos do ambiente! Sê tu também!”, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a consciência ambiental e o impacto das ações humanas na natureza. A semana iniciou com um momento de conversa em grande grupo, dinamizado com o apoio de uma imagem do recreio da escola manipulada digitalmente através de inteligência artificial, que apresentava o espaço coberto de lixo (figura 16). A projeção da imagem gerou reações imediatas de espanto e de inquietação por parte das crianças, que comentaram: A: “Está tudo sujo!”, T: “Tem mesmo muito lixo no chão...”, G: “Está tudo espalhado! O que é que aconteceu?”.

Figura 16

Imagem projetada do recreio poluído



A partir da imagem, foram identificados e nomeados os diferentes tipos de resíduos visíveis no recreio, como garrafas de vidro, papéis, embalagens e sacos. Seguidamente, foi lançada a questão: “O que fariam se encontrassem o recreio assim?”. Todas as crianças manifestaram vontade de ajudar a limpar o espaço, portanto, com base nas sugestões do grupo, foi realizada

uma reflexão sobre o destino adequado de cada material, associando-os ao ecoponto correspondente. Esta conversa permitiu consolidar conhecimentos sobre a separação de lixo e reforçar a ideia de que cada ação individual contribui para a preservação do planeta.

Após a conversa sobre a poluição e comportamentos sustentáveis, foi dinamizada uma Hora do Conto centrada na temática da reciclagem. Para tornar o momento mais cativante, foi criada uma personagem virtual animada (Artur, o recolhedor de lixo) que, através da sua projeção, contou uma história ao grupo sobre uma caixa de ovos chamada Cassilda. Cassilda sonhava ser reciclada e transformada numa folha de papel lisa, na qual as crianças pudessem desenhar ou escrever histórias.

Inspiradas nesta história, as crianças mostraram-se entusiasmadas com a possibilidade de concretizar o processo de reciclagem. Assim, foi dinamizada uma atividade de elaboração de pasta de papel reciclado, na qual as crianças assumiram um papel ativo e orientador em todas as etapas. Esta atividade permitiu não só reforçar os conteúdos abordados sobre reciclagem, como também fomentar competências práticas, científicas e sociais, articulando diversas áreas de competências (Silva et al., 2016).

O processo de reciclagem do papel (figura 17) iniciou-se com a rasgagem das caixas de ovos em pequenos pedaços, mobilizando a motricidade fina e a cooperação entre pares. Posteriormente, os pedaços de papel foram colocados em baldes com água quente, onde permaneceram até ao dia seguinte para amolecer. No dia seguinte, as crianças utilizaram uma varinha mágica para triturar o papel e obter uma pasta homogénea. Foi possível observar a compreensão de cada etapa e a apropriação dos processos realizados através de comentários como: G: “Está a ficar mole, parece uma pasta!”, M: “Já só tem aqui um pedaço de papel, os outros já desapareceram.” Depois de obterem a pasta de papel, as crianças espalharam-na numa moldura com rede e retiraram o excesso de água. Puderam tingir a pasta de papel com corante e adicionar sementes e flores nas folhas que criaram. As folhas ficaram a secar durante alguns dias, sendo monitorizadas com curiosidade pelas crianças.

Figura 17
Atividade de reciclagem de papel



Após o processo de reciclagem, algumas crianças manifestaram o interesse em registrar as diferentes etapas realizadas, mostrando a relevância que esta experiência assumiu para o grupo. Tendo em conta este interesse, a díade organizou evidências fotográficas das diferentes fases da atividade, que serviram de apoio à reconstrução do percurso realizado. Para enriquecer o registo, foram disponibilizados pedaços do próprio papel reciclado, que as crianças colaram nas suas folhas e foi-lhes proposto que desenhassem os aspetos que consideraram mais significativos no processo de aprendizagem. Nestes desenhos, algumas crianças optaram por representar apenas uma das etapas do processo de reciclagem, enquanto outras decidiram registar novamente todo o processo, evidenciando a importância da repetição como estratégia de memorização e de atribuição de significado à experiência vivida (figura 18).

Figura 18
Registos da reciclagem de papel



Ao longo de toda a experiência, as decisões, os ritmos e as soluções partiram das próprias crianças. O papel da díade foi essencialmente de escutar e mediar, assegurando que o processo se mantinha seguro e com intencionalidade pedagógica. Assim, esta atividade concretizou os princípios das OCEPE (2016) no que diz respeito à centralidade da criança no

processo educativo, à valorização do saber fazer e à construção de conhecimento em contextos reais e significativos.

Para consolidar alguns conhecimentos sobre a sustentabilidade, foi dinamizado um jogo da glória em grande escala. Este momento promoveu a cooperação através do trabalho em equipas, o raciocínio coletivo e a tomada de decisões (Kapp, 2012), integrando conteúdos previamente explorados em conversas e atividades.

Através de perguntas e desafios, as crianças aplicaram os conhecimentos construídos ao longo da semana sobre hábitos ecológicos e sustentáveis, o que se tornou essencial para a promoção da literacia ambiental e para a construção de uma cidadania ativa (Câmara et al., 2018).

Como foi mencionado, paralelamente às atividades desenvolvidas ao longo das semanas, foi decorrendo o processo de construção da “Horta dos corações verdes”. Esta construção foi realizada de forma faseada, contando com a participação das crianças desde a preparação das paletes que serviram de base para a horta, à escolha dos materiais utilizados, organização dos canteiros e, por fim, à plantação nos canteiros contruídos. Cada etapa foi reflexo de descobertas contínuas e da autonomia do grupo, por exemplo ao utilizar ferramentas para aparafusar a placa identificativa da horta, ao transportar terra para utilizar nas plantações, ao regar diariamente e ao construir placas para identificar cada planta presente na horta.

A horta não foi construída para os alunos, mas pelos alunos, portanto tornou-se um espaço de cuidado comum, onde foi demonstrado o respeito pela natureza e o compromisso com o ambiente. Este espaço foi ganhando mais significado para o grupo a cada dia que passava, tornando-se um testemunho visível do seu percurso, empenho e trabalho colaborativo ao longo da PES.

Posto isto, as crianças demonstraram o interesse de mostrar a “Horta dos corações verdes” às suas famílias. Deste interesse surgiu a necessidade da elaboração de um convite dirigido às famílias, com o objetivo de divulgar o projeto e envolver as famílias também na sua construção.

Todos os elementos associados à elaboração do convite foram discutidos em conversa com o grupo e decididos democraticamente. Em conjunto, foram definidas e registadas as informações essenciais a incluir no convite, bem como as atividades que fariam parte do momento de divulgação da horta. Posteriormente, a diáde organizou as informações definidas pelo grupo, criando um convite que foi impresso e entregue a cada criança. Junto ao convite, cada criança levou para casa um coração recortado em papel reciclado, reforçando a ligação do projeto com a sustentabilidade.

Com vista a envolver as famílias na promoção de hábitos sustentáveis junto das crianças, a diáde tomou a iniciativa de solicitar kits de separação do lixo à Suldouro, os quais foram cedidos e distribuídos durante a divulgação do projeto.

O momento de divulgação do projeto representou o culminar de um percurso de aprendizagem vivido com intencionalidade, no qual as crianças puderam apresentar com orgulho o que construíram, cuidaram e experienciaram ao longo de várias semanas.

O espaço do pátio, onde se localizava a horta vertical, foi cuidadosamente preparado pelo grupo para receber os familiares (figura 19). Fotografias das diferentes etapas do projeto e das atividades realizadas foram organizadas e expostas, física e virtualmente, permitindo às famílias acompanhar o percurso do grupo. Próximo da horta encontravam-se comentários de cada criança, onde partilhavam o que mais gostaram de fazer e aprender, um painel em papel de cenário destinado a comentários das famílias sobre o projeto e uma tela com uma árvore desenhada, na qual todos eram convidados a deixar a sua marca, de forma a criar uma memória partilhada e simbólica do projeto. Junto aos canteiros estavam dispostos vários pacotes de sementes para as crianças semear em família. A família escolhia o seu canteiro e identificava-o com uma colher de madeira onde escreviam os seus nomes, criando um momento de compromisso com a continuidade da horta.

Figura 19

Espaço do pátio na divulgação do projeto



O espaço incluía ainda uma mesa de convívio com limonadas e águas aromatizadas, bolos e petiscos, muitos deles preparados com ingredientes cultivados na “Horta dos corações verdes”, possibilitando mostrar algumas utilizações alimentares das plantas da horta.

A forma como as famílias receberam o projeto evidenciou o impacto do percurso desenvolvido e das aprendizagens vividas pelas crianças. Através dos comentários deixados no painel “Qual é a tua opinião sobre a horta dos corações verdes?”, tornou-se visível o reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo da PES. Um dos comentários expressava: “Como está linda, como é bonito ver todo este trabalho, dedicação, união e sobretudo amor! Obrigada por tudo! Por serem tão especiais e ensinarem o melhor nesta vida aos nossos meninos.” (família do X). Este tipo de comentário demonstra que o projeto também foi sentido como significativo pelas famílias, reforçando a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam a dimensão afetiva, ética e colaborativa.

A divulgação do projeto da “Horta vertical: Horta dos corações verdes” coincidiu com a visita internacional no âmbito do projeto “*Seeds will grow*”, sendo o espaço também visitado por educadoras provenientes da Irlanda, Grécia e Itália, que demonstraram o seu apreço pelo trabalho desenvolvido. As educadoras destacaram, em particular, a valorização dos interesses e das necessidades das crianças do grupo ao longo de todo o processo.

Importa referir que este momento de divulgação não marcou o fim do projeto, mas antes o prolongamento do seu sentido, através das sementes lançadas, das aprendizagens vividas e

das relações estabelecidas. A horta permanece como um símbolo do caminho construído em conjunto ao longo da PES, que deve continuar a ser cuidado e constantemente renovado.

O projeto desenvolvido no contexto de EPE permitiu articular de forma intencional diversas áreas de competências, promovendo uma abordagem transversal e contextualizada do conhecimento. Paralelamente, possibilitou o envolvimento das famílias e da comunidade, valorizando a colaboração ativa no processo de aprendizagem (Silva et al., 2016). As atividades desenvolvidas ao longo do projeto evidenciaram a criação de contextos de aprendizagem significativos, nos quais a criança assume um papel ativo e participativo, sendo reconhecida como protagonista da sua construção de conhecimento. Os saberes resultaram da exploração, da experiência e da reflexão, num ambiente que respeitou os interesses, os ritmos e as potencialidades de cada criança.

METARREFLEXÃO

A PES representou um momento fundamental no percurso formativo da mestranda, não apenas na qualidade de futura educadora/professora, mas também enquanto pessoa em constante aprendizagem e evolução.

Este percurso formativo foi marcado pela diversidade de experiências que convocaram saberes, emoções, dúvidas e aprendizagens. Desta forma, ao terminar esta etapa, torna-se necessária uma reflexão aprofundada que permita sistematizar as vivências, reconhecer os desafios ultrapassados, bem como os recursos mobilizados e os caminhos futuros que se pretende trilhar.

No primeiro contacto com os contextos educativos, a mestranda encontrou uma realidade multifacetada, exigente e estimulante. A gestão do tempo, a necessidade de adaptar estratégias a cada grupo de crianças, a planificação rigorosa e a escuta atenta das necessidades do contexto foram aspetos que exigiram uma atenção e adaptação contínuas. Tais aspetos implicaram momentos de reflexão, de forma a responder com intencionalidade às dinâmicas do quotidiano. Com o decorrer do tempo, a observação sistemática e a reflexão crítica permitiram à educadora/professora estagiária apropriar-se do espaço educativo com maior segurança, consciência e autonomia.

Nos contextos de estágio, a mestranda observou o impacto da criação de ambientes positivos, seguros e afetivos na promoção da autonomia, curiosidade e motivação das crianças, o que reforçou convicções prévias sobre o papel fundamental das relações na prática pedagógica. Através da observação atenta e da escuta ativa, foi possível compreender os interesses das crianças e as suas necessidades. Este olhar sensível permitiu um verdadeiro processo de ensino/aprendizagem centrado nas crianças, valorizando as suas conquistas e tentativas e desconstruindo a conotação negativa atribuída ao erro.

A metodologia de I-A foi particularmente significativa ao longo da PES, pois permitiu que a mestranda adotasse uma postura investigativa e sistemática sobre a sua prática. Através da

observação contínua, da planificação fundamentada, da implementação de estratégias e da reflexão crítica, foi possível ajustar as práticas pedagógicas às necessidades e interesses identificados. Esta abordagem promoveu um ciclo constante de aprendizagem profissional, reforçando a intencionalidade das ações educativas.

Também o trabalho colaborativo e cooperativo assumiu um papel central nas práticas da educadora/professora estagiária. As interações com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais foram momentos de aprendizagem que contribuíram para o aperfeiçoamento da prática. Assim, a troca de ideias, os *feedbacks* recebidos e as partilhas de experiências foram valorizadas e reconhecidas como instrumentos fundamentais para a melhoria contínua.

A PES revelou-se uma experiência repleta de pequenos momentos com grande significado e de realização pessoal. O sorriso de uma criança, a resposta inesperada durante uma atividade, uma descoberta espontânea, todos estes momentos se tornaram fonte de motivação. Ser docente, para a mestranda, é estar atenta aos detalhes, ao ritmo único de cada criança e construir relações que promovam o seu bem-estar e desenvolvimento holístico. Ao longo da prática, a educadora/professora estagiária foi desafiada a adaptar-se a diferentes contextos, dinâmicas de grupo e ritmos individuais de aprendizagem. Esta necessidade de adaptação revelou-se uma oportunidade de crescimento, permitindo desenvolver a adaptabilidade e flexibilidade pedagógicas, fundamentais no exercício profissional docente.

A mestranda procurou incentivar a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, assumiu como principais metodologias, de forma intencionalmente articulada, a MTP e a AC, uma vez que ambas permitiram promover ambientes de aprendizagem colaborativos e cooperativos, nos quais as crianças puderam investigar, discutir, experimentar, propor soluções e tomar decisões de forma democrática. Estas práticas favoreceram o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também o fortalecimento da sua autonomia, autoestima e sentido de pertença. A utilização da MTP em particular possibilitou que as aprendizagens emergissem dos interesses das crianças e se tornassem significativas e contextualizadas.

Enquanto profissional de perfil duplo, a mestranda reconhece a responsabilidade acrescida de garantir a continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, respeitando as especificidades de cada nível e assegurando uma transição suave, coerente e respeitadora dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.

Para além das aprendizagens a nível profissional, a PES deu lugar a um crescimento interior e de desenvolvimento pessoal. Ao lidar com diferentes realidades, superar obstáculos do quotidiano e refletir criticamente sobre a sua prática, a mestranda desenvolveu uma maior resiliência, empatia e adaptabilidade. Aprendeu a acolher o erro como parte do processo, reconhecendo a flexibilidade como uma característica essencial de um docente. As competências desenvolvidas ao longo do tempo acompanharão a mestranda para futuros contextos educativos e estarão presentes na forma como encara os desafios futuros.

Desta forma, o percurso da PES revelou-se exigente, mas profundamente transformador. Marcou a identidade profissional da mestranda e consolidou o seu compromisso com a educação. Apesar dos desafios enfrentados, o futuro será encarado com mais preparação, segurança e motivação, reconhecendo que o final desta etapa marca o início de outra tão ou mais marcante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach 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
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M., & Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4-18. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/1350293X.2024.2445361?needAccess=true>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. https://www.academia.edu/26347747/The_Process_of_Education_Bruner?sm=b
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Edições 70.
- Cabaço, L., Brás, H., & Motta, G. (2017). Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/Portugal2017.pdf>
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planeearavaliar.pdf>
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Christensen, C., Horn, M., & Staker, H. (2013). *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute. https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.locale=en
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: for small-scale social research projects*. (4.^a ed.). Open University Press.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. (3.^a ed.). Companhia Editora Nacional. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experienca-e-educacao-dewey.pdf
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

- Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*, 56-81, Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2018). Do ensino primário à educação básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Revista Mediações*, 6(1), pp.5-29. <https://doi.org/10.60546/mo.v6i1.199>
- Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M., & Alves, V. (2023). A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 101 – 106. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.240>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. (4.ª eds.). Allyn and Bacon. https://archive.org/details/learningtogether0000john_y1e3/page/n6/mode/1up

- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, Rhonda. (2014). *The action research planner, Doing critical participatory action research*. Springer. <https://educons.edu.rs/wp-content/uploads/2020/05/2014-The-Action-Research-Planner.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.ª ed.). Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. (2.ª ed.). Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. (2.ª ed.). Lidel.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C., Edwards, L., Gandini, & G., Forman (Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 59-104, Artmed.

- Monteiro, A. (2014). *Paulo Freire – Pedagogo do direito à educação*. Edição de Autor. https://www.researchgate.net/publication/272168765_Paulo_Freire_-_Pedagogo_do_Direito_a_Educacao
- Moran, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. *Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 10(39), 10-13. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf
- Moreira, S. (Org.). (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor.
- Moreira, S., Macedo, F., Mendes, V., Sousa, M., Moreira, L., Gonçalves, S., Lézon, I., Cardoso, S., & Granja, A. (2023). *Relatório de atividades 2023*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_de_atividades_2023_projeto_coopera_escola_21-23.pdf
- Morgado, J., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J., Morgado, I., Viana, & J., Pacheco (Org.), *Currículo, inovação e flexibilização*, 129-148, De Facto Editores. <https://hdl.handle.net/1822/68031>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In J., Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M., (2007). *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (eds.). Porto Alegre.

- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc., Publishers. [https://worrydream.com/refs/Papert_1980 - Mindstorms, 1st ed.pdf](https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf)
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [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)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. (3.ª ed.). Asa.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2017). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*, International Conference on Teacher Education (INCTE), Bragança, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.22/12494>
- Ribeiro, D. (2008). Teachers' collaborative narratives to the construction of professional knowledge. *International Yearbook on Teacher Education*, 59, 769-775. <http://hdl.handle.net/10400.22/12257>
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro gestao curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Rosário, C., & Santos, R. (2018). Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul. *Aprender*, 38, 15-20. <https://doi.org/10.58041/aprender.17>
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho, Institutos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/51800>

- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Factor.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. In P., Custódio (Ed.), *Actas do I encontro internacional do ensino da língua portuguesa*, 111-118. EXEDRA: Escola Superior de Educação de Coimbra. https://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Souza, F., Melo, I., Coelho, M., & Quadros-Flores, P. (2019). Novo olhar sobre a prática educativa no 1.º ciclo do ensino básico. *Sensos-e*, 6(2), 146-159. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15705/1/Art3_Flores%20Paula_2019.pdf
- Strayer, J. (2012). How learning in na inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. (Reimpressão). Edições Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. (2ª ed.). Porto Editora. https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/skmbt_c253_12090616100.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pr_ojeto_r.pdf
- Viana, R. (2015). Supervisão pedagógica e pluridocência. Planos de ação realizados no âmbito da educação e da melhoria da escola. In C., Palmeirão, & J., Alves (Coord.), *Ser autor*,

ser diferente, ser TEIP, Universidade Católica Editora.
https://www.researchgate.net/publication/297762456_Como_sao_descritos_pelos_professores_os_alunos_de_hoje_Reflexoes_a_partir_de_um_estudo_realizado_em_agrupamentosescolas_TEIP

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Whitehead, J. (1991). How do I improve my professional practice as na academic and educational manager: A dialectal analysis of na individual's educational development and a basis for socially orientated action research. In J., Colins, & P., Chippendale (Ed.), *Proceedings of the first world congresso on action learning, action research and process management* (pp.93-107). Acorn Press.
<http://ww.actionresearch.net/writings/jack/jw91dialecticalanalwc.pdf>

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6ª ed.). Edições ASA.

Zewde, H., Nóvoa, A., Aoyagi, M., Appadurai, A., Awuah, P., Hassen, A., Buarque, C., Guerra, E., Jafar, B., Kim, D., Morozov, E., Mundy, K., Reimers, F., Zea, T., Thiam, S., Vike-Freiberga, V., & Yahya, M. (2021). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

REFERÊNCIAS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 5/73 da Presidência da República (1973). *Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*. Diário do Governo n.º 173, 1.ª Série de 25/07/1973.

<https://files.dre.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf>

Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016). *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65, 1.ª Série de 04/04/2016.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto_lei_17_2016_0.pdf

Decreto-Lei n.º 41/2012 (2012). *Estatuto da carreira dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 37, 1.ª Série de 21/02/2012.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e da Ciência (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*.

Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

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

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação (2016). *Estratégia de Educação para a Cidadania*. Diário da República n.º 90, 2.ª Série de 10/05/2016.

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República n.º 138, 2.ª Série de 19/07/2018.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 7799/2022 do Instituto Superior do Porto (2022). *Alteração do plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação*. Diário da República n.º 121, 2.ª Série de 24/06/2022.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7799-2022-185156468>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 3º ano. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). Aprendizagens Essenciais de Português – 3º ano. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3º ano. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação (2024). *Organização e funcionamento dos jardins de infância da rede nacional e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/oficio_circular_epe_2024.pdf

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série-A de 10/02/1997.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Esenciales/estrategia_cidadania_original.pdf

PE. (2021-2025). *Projeto educativo do agrupamento de escolas*.

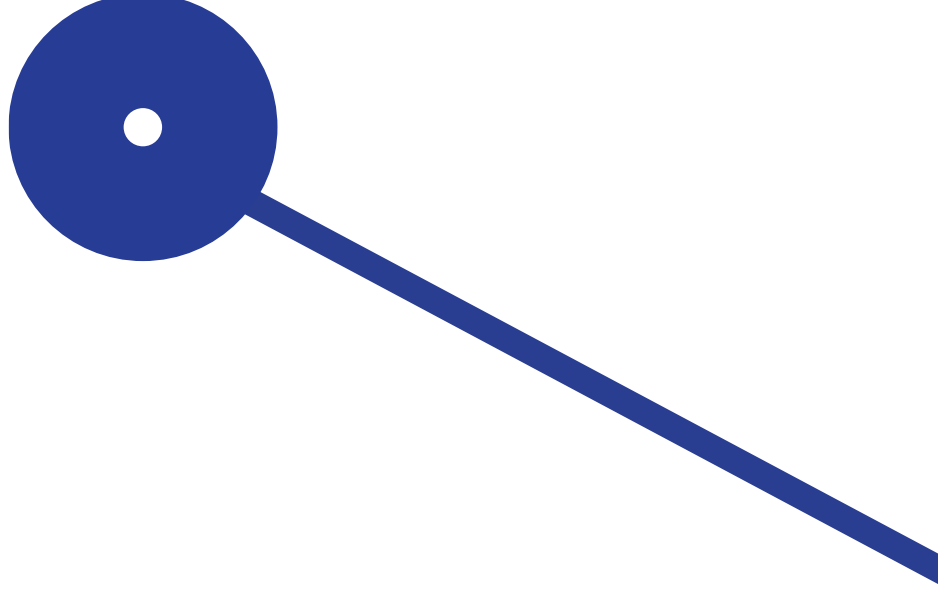
Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Rafaela da Silva Gaspar