

M

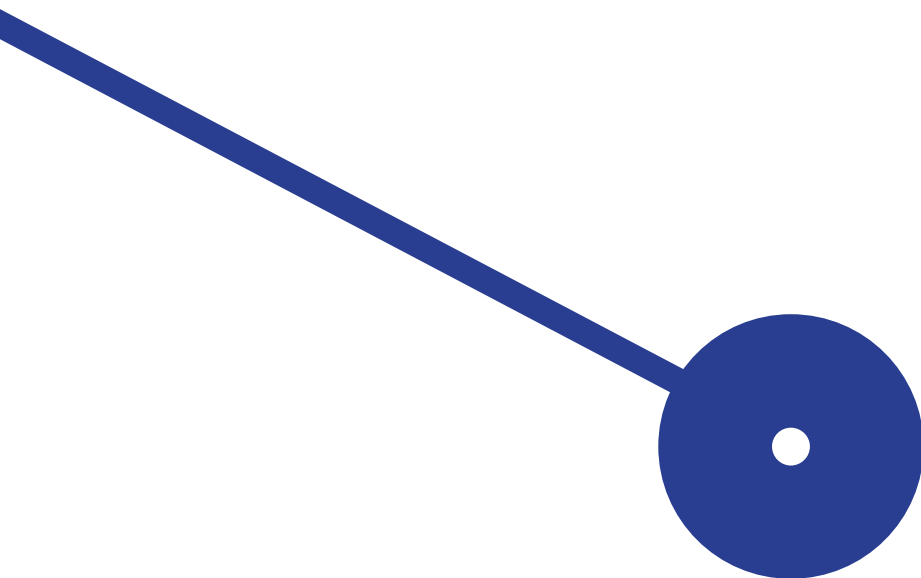
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Catarina Alexandra da Silva Ribeiro

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Alexandra da Silva Ribeiro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

A vida torna-se mais bela e o caminho que traçamos mais feliz quando partilhado com aqueles de quem mais gostamos. Este percurso, marcado pelo esforço, pela dedicação e pela ambição, só foi possível graças ao apoio e à presença daqueles que caminharam ao meu lado ou que, mesmo que apenas por instantes, cruzaram o meu caminho e contribuíram para a concretização deste sonho.

Começo por agradecer às minhas orientadoras de estágio, Professora Doutora Vânia Graça e Mestre Cristina Alves, pelo acompanhamento atento, pela disponibilidade e pelo apoio constante perante todas as dúvidas e incertezas.

Às docentes cooperantes e às assistentes operacionais, o meu sincero agradecimento por me abrirem as portas das vossas salas com tanto carinho e generosidade. Obrigada pelo acolhimento caloroso e por todo o conhecimento generosamente partilhado.

À minha d'ade e amiga, o meu profundo agradecimento. Contigo partilhei cada passo, cada desafio, cada conquista e cada incerteza. Juntas superámos obstáculos, reinventámo-nos e crescemos. Partilhámos o mesmo sonho e, juntas, conseguimos realizá-lo.

Agradeço também às minhas amigas, aquelas que estiveram ao meu lado neste percurso nos momentos bons e nos menos bons. Obrigada pelas palavras de incentivo, pela escuta atenta e pelas gargalhadas.

Por fim, à minha família, deixo o meu eterno agradecimento. Sem o vosso apoio, carinho e incentivo, não estaria onde estou hoje. Aos meus sobrinhos, que me inspiram diariamente a ser melhor, deixo um agradecimento cheio de amor. A vossa pureza, honestidade e carinho iluminam os meus dias e enchem o meu coração de orgulho.

Obrigada a todos por fazerem parte desta caminhada. Este percurso é meu, mas também é vosso.

RESUMO ANALÍTICO

O presente documento, intitulado Relatório de Estágio, reflete o percurso pedagógico desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Esta formação visa a obtenção do grau de Mestre com habilitação para a docência nas duas valências referidas. Desta forma, o relatório apresenta uma reflexão crítica sobre a experiência da mestranda, integrando saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo do percurso formativo, articulados com a legislação em vigor. Esta articulação permitiu desenvolver uma ação educativa fundamentada, crítica e reflexiva, centrada na criança enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem. Destaca-se o trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes, par pedagógico, docentes cooperantes, supervisoras institucionais, famílias e crianças, como elemento essencial para o crescimento profissional da mestranda e melhoria contínua das práticas educativas. As práticas pedagógicas implementadas foram sustentadas na metodologia de investigação-ação, desenvolvida em ciclos de observação, planificação, intervenção e avaliação, permitindo uma constante adaptação às necessidades e interesses das crianças. Além disso, a utilização de metodologias ativas como a Metodologia de Trabalho de Projeto promoveu aprendizagens significativas, reforçando a intencionalidade educativa e potenciando o desenvolvimento integral e holístico das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagens Significativas; Metodologia de Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This document, entitled Internship Report, reflects the pedagogical journey undertaken within the scope of the curricular unit Supervised Educational Practice, part of the second-year curriculum of the Master's Degree in Preschool and Primary Education at the School of Education, Polytechnic Institute of Porto. This programme confers a Master's degree that qualifies graduates to teach at both educational levels mentioned. The report presents a critical reflection on the author's internship experience, integrating the theoretical and practical knowledge acquired throughout training, in accordance with current educational legislation. This integration supported the development of a grounded, critical, and reflective educational approach, centered on the child as an active participant in their own learning process. It underscores the importance of collaborative work among all participants, teaching pairs, cooperating teachers, institutional supervisors, families, and children as a key factor in the author's professional development and in the continuous enhancement of educational practices. The pedagogical strategies implemented were based on the action research methodology, undertaken through iterative cycles of observation, planning, intervention, and evaluation, thereby allowing ongoing adaptation to the children's needs and interests. Furthermore, the use of active methodologies, such as Project-Based Learning, promoted meaningful learning experiences, reinforced educational intentionality, and supported the holistic development of the children.

Keywords: Meaningful Learning; Action Research Methodology; Supervised Educational Practice; Collaborative Work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Brainstorming no quadro sobre a palavra Diversidade.....	49
Figura 2 Animais Imaginários criados pelos alunos.....	52
Figura 3 Processo de transcrição do texto para o computador e livro digital finalizado, na aplicação Storyjumper.....	54
Figura 4 Estação “Ouvidos de Ouro” de Portugal.....	56
Figura 5 Estação “Desafio à mesa” do Brasil.....	57
Figura 6 Estação “Baú das gerações” da Rússia.....	58
Figura 7 Estação “Entre bordados e segredos” da Ucrânia.....	59
Figura 8 Ideias recolhidas para a divulgação do projeto através do Mentimeter.....	60
Figura 9 Processo de confeção e degustação do “Bolo da diversidade”.....	62
Figura 10 Padlet “A magia das diferenças”.....	62
Figura 11 Quadro sobre o projeto.....	66
Figura 12 Experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES.....	68
Figura 13 Mural da sala e mural do corredor da EPE, ambos construídos ao longo do projeto.....	69
Figura 14 Elaboração dos azulejos utilizando a técnica dos moldes e a técnica da placa.....	70
Figura 15 Azulejos concluídos.....	71
Figura 16 Confeção da pizza.....	72
Figura 17 Decoração da carta.....	74
Figura 18 Carta finalizada.....	75
Figura 19 Resposta da escola angolana.....	75
Figura 20 Mapa concetual sobre o Carnaval do Brasil.....	77
Figura 21 Registo das aprendizagens realizadas pelas crianças.....	77
Figura 22 Elaboração dos adereços.....	78
Figura 23 Convites e copos de pipocas decorados pelas crianças.....	80
Figura 24 Divulgação do projeto aos familiares.....	81

LISTA DE ABREVIACOES, ACRNIMOS E SIGLAS

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AO- Assistente Operacional

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DF- Diário de Formação

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

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PEP- Pedagogia-em-participação

PES- Prática Educativa Supervisionada

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UA- Unidade de Aprendizagem

UC- Unidade Curricular

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO: CONCEÇÕES E DESAFIOS.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	15
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	22
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	38
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	48
3.1 PERCURSO EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	48
3.2 PERCURSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	64
METARREFLEXÃO	82
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS	96

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem como objetivo descrever, fundamentar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, numa perspetiva de iniciação profissional que confere o grau de mestre.

Dado que este ciclo de estudos habilita o profissional para um perfil de dupla docência, num primeiro momento a PES decorreu numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, com dezanove alunos, e, num segundo teve lugar num grupo de EPE, composto por quinze crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este modelo de formação proporciona uma visão integrada do desenvolvimento da criança, permitindo compreender a importância da articulação e continuidade entre os dois níveis educativos. Deste modo, o presente relatório estrutura-se a partir das experiências vivenciadas nos dois contextos, articulando-as com referenciais teóricos e legais pertinentes. As práticas desenvolvidas foram sustentadas nos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo, promovendo uma intervenção pedagógica fundamentada, reflexiva e intencional.

Neste sentido, a ação educativa assentou em orientações curriculares e documentos normativos fundamentais, nomeadamente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nas Aprendizagens Essenciais (AE), na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 240/2001, que define os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Estes documentos foram essenciais para garantir uma prática educativa significativa, inclusiva e centrada na criança.

A PES, desenvolvida em díade, constituiu uma mais-valia para o crescimento pessoal e profissional da mestranda, promovendo um ambiente colaborativo e de entreajuda com o par pedagógico. Ao longo da mesma, foram salvaguardados princípios éticos fundamentais, garantindo o respeito, a proteção, a confidencialidade e o anonimato dos

envolvidos, em conformidade com a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) (Bertram et al. 2024). A preocupação com a autenticidade foi, também, uma prioridade, expressa na explicitação das motivações, na criação de uma relação de confiança e comunicação aberta, bem como na partilha de todo o progresso e resultados (Caetano, 2019).

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos, subdivididos em subcapítulos articulados entre si, com o objetivo de refletir o percurso formativo vivenciado. O primeiro, intitulado “Enquadramento teórico e legal”, apresenta os fundamentos conceituais e normativos que sustentam as práticas desenvolvidas. Inicialmente, abordam-se pressupostos comuns aos dois contextos educativos, seguindo-se a apresentação das especificidades da EPE e do 1.º CEB. Este capítulo sustenta a reflexão crítica e contribui para a construção da identidade profissional docente. O segundo capítulo, “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, destina-se à descrição detalhada dos contextos onde decorreram as práticas, incluindo aspetos relevantes como rotinas, interesses e necessidades observadas que serviram de base para a planificação das intervenções. Detalha, ainda, a metodologia de Investigação-Ação (I-A), que orientou toda a prática e constituiu um instrumento importante para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua da intervenção educativa. Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, dedica-se à descrição e análise reflexiva das ações desenvolvidas nos dois níveis educativo que assentam nos projetos desenvolvidos, “A Magia das Diferenças”, no 1.º CEB, e no projeto “Passear pelo Mundo”, na EPE.

Para finalizar o documento, encontra-se uma *Metarreflexão*, que constitui um momento de balanço global sobre a experiência formativa, destacando a construção da identidade profissional da mestranda e o impacto das aprendizagens realizadas na sua futura atuação docente, enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB. Contempla, também, as referências bibliográficas e a documentação legal utilizadas para a estruturação e redação do presente relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada e inclusiva, é essencial que o docente conheça e tenha em consideração os diversos documentos teóricos e legais, de forma a poder sustentar as suas práticas educativas. Assim, este capítulo visa refletir sobre o enquadramento teórico-legal que orienta a prática educativa no 1.º CEB e na EPE.

Organizado em três subcapítulos, o primeiro capítulo, denominado “A Educação: concepções e desafios”, analisa os desafios da educação e as similitudes entre a EPE e o 1.º CEB. No segundo e terceiro subcapítulos, abordam-se as especificidades do 1.º CEB e da EPE, dado que foi a ordem pela qual se realizou a PES, destacando a importância desses níveis na formação inicial da criança e o papel do docente como mediador da aprendizagem.

1.1. A EDUCAÇÃO: CONCEÇÕES E DESAFIOS

Foi através da Convenção sobre os direitos da Criança, em 1998, que a imagem sobre a mesma mudou. Esta passou a ter o direito de ser respeitada, exprimir livremente as suas opiniões sobre assuntos que lhe digam respeito, de ser ouvida e de ver a sua opinião considerada (UNICEF, 2019). A garantia destes direitos proporciona à criança a oportunidade de ser escutada, de participar de forma ativa no seu processo educativo e contribui para o desenvolvimento da sua confiança no papel que desempenha, tanto na sua aprendizagem como na dos outros, tornando-a, assim, o principal agente da sua aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo López (1994) citado por Vasconcelos e Manzi (2017), a educação desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo, considerando a sua função orientadora na formação e desenvolvimento da consciência humana. Delors et al., (1996) afirmam que, tendo em consideração os diversos desafios que o futuro nos apresenta, “a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p.5). Ademais, os autores referem que a educação é o pilar para um desenvolvimento humano harmonioso

“de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras” (p.5). Em Portugal, a educação é um direito inerente a todo e qualquer cidadão estando estabelecido na Constituição Portuguesa, no artigo 73.º, ponto 1, que “Todos têm direito à educação” (Assembleia da República, 2005, p.55). Por isso, o Estado português deve assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, bem como a criação de um sistema público aliado ao desenvolvimento do sistema geral da EPE. Aliado à Constituição Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece que o sistema educativo deve responder às necessidades de cada indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento integral da personalidade, estimulando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (Lei n.º 46/1986, 1986).

Neste contexto, a educação é um direito fundamental, cuja principal missão é proporcionar a todo e qualquer indivíduo a oportunidade de desenvolver os seus talentos e potencialidades, enquanto os capacita para assumirem responsabilidades e concretizarem os seus projetos pessoais (Delors et al., 1996). Segundo o relatório da UNESCO - “Um tesouro a descobrir”, a educação assenta em quatro pilares fundamentais: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e, por fim, aprender a ser. “Aprender a viver juntos” implica desenvolver competências de convivência, compreendendo e respeitando os outros, as suas histórias e culturas, valorizando as diferenças e fomentando um espírito de interdependência que permita gerir conflitos de forma pacífica. “Aprender a conhecer” envolve a vivência de experiências que ajudem a criança a explorar o mundo de forma autónoma, promovendo a curiosidade e incentivando uma aprendizagem contínua ao longo da vida. Já “Aprender a fazer” centra-se na aquisição de competências que preparem os indivíduos para enfrentar os desafios e situações do quotidiano. Por fim, “Aprender a ser” envolve o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade, bem como de capacidades como a memória, o raciocínio, a imaginação, promovendo uma maior compreensão de si mesmo (Delors et al., 1996).

Embora a educação seja reconhecida como um direito fundamental, como já mencionado, e as crianças tenham o direito de expressar as suas opiniões e serem escutadas nos

processos que as envolvem, historicamente, o modelo predominante nas práticas educativas era a pedagogia transmissiva (Formosinho et al., 2016). Nesta pedagogia, a criança é vista como uma tábua rasa, cuja principal função é memorizar conteúdos e reproduzi-los. O professor, por sua vez, assume o papel de transmissor, detentor de todo o conhecimento que vai passar para a criança, sendo responsável por educar, pensar e agir, enquanto a criança é confinada a um papel passivo e a um espaço limitado (Formosinho et al., 2016). Na pedagogia tradicional, os conteúdos são transmitidos pelo professor de forma mecânica, sem espaço para a problematização ou para práticas que estimulem a participação ativa dos alunos. Este paradigma restringe, portanto, o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da expressão individual (Vasconcelos & Manzi, 2017). Como referem Formosinho et al. (2016), “Ensinar o mesmo a todos, ao mesmo tempo e do mesmo modo, sintetiza a essência do modo da pedagogia transmissiva” (p.97). Assim, o sistema educativo, nesse modelo, mostrava-se completamente desconectado da realidade e necessidades reais das crianças, ignorando a complexidade do mundo atual (Vasconcelos & Manzi, 2017). Como defende Piaget (1998), “Se o objectivo da educação é formar seres autónomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deverá ser abolido” (p.12), sublinhando a necessidade de uma abordagem que respeite a autonomia e promova a participação ativa das crianças.

Segundo Oliveira-Martins et al. (2017) o “mundo atual coloca desafios novos à educação” (p.7), numa sociedade impulsionada pela rápida evolução do conhecimento científico e tecnológico, que permite o acesso imediato a todo o tipo de informação. Paralelamente, emergem novas questões e desafios a nível global, que passam a ser discutidos, como a sustentabilidade, a interculturalidade, a criatividade e inovação. Face aos novos desafios, a escola necessita de se adaptar, ajustando-se às exigências de um mundo marcado pela imprevisibilidade e pelas mudanças repentinas (Oliveira-Martins et al., 2017). Esta necessidade de mudança levou a uma transformação na visão sobre o ensino e a escola, em que a imagem de um ensino igual para todos cedeu lugar à ideia da criança como agente ativa na construção da sua aprendizagem.

O paradigma socioconstrutivista, que se contrapõe à pedagogia transmissiva, defende uma pedagogia participativa, isto é, uma participação centrada nos atores do processo

educativo, que coconstruem o conhecimento. Nesta abordagem, os saberes das crianças são construídos pelas próprias, através das suas interações com os objetos, com os outros e com o meio, promovendo um ensino mais integrado e significativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Ademais, este paradigma caracteriza-se por uma construção de ferramentas que desenvolvem na criança o seu pensamento crítico e reflexivo, capaz de dar resposta aos desafios do mundo atual (Oliveira-Martins et al., 2017). A criança assume, por isso, o papel principal do seu processo de aprendizagem e o professor deixa de ser a figura central da sala de aula, passando a ser um orientador e facilitador do processo de ensino aprendizagem (Vasconcelos & Manzi, 2017).

Neste âmbito, importa destacar a relevância das teorias construtivistas, que visam responder às exigências da atualidade, defendendo que a construção do conhecimento resulta das experiências vividas pelos indivíduos (Perrenoud, 1995). A teoria construtivista de Piaget, como afirma Shaffer (2005), considera o desenvolvimento das crianças um processo ativo, no qual novas experiências são acumuladas e as suas estruturas cognitivas são ajustadas a essas experiências, com o objetivo de organizar o conhecimento pré-existente em esquemas mais complexos. Assim, segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estádios distintos, nos quais cada um é caracterizado por novas estruturas cognitivas, isto é, novas formas de compreender o mundo e agir sobre ele (Piaget, 1998). A PES foi realizada em contexto de EPE e de 1.º CEB, abrangendo o estágio Pré-Operatório e o Operatório Concreto, segundo Piaget. O estágio Pré-Operatório ocorre entre os dois e os sete anos de idade, sendo nesta fase que se desenvolve a linguagem e o pensamento simbólico, permitindo à criança construir imagens mentais de objetos e acontecimentos. Esta etapa é marcada pelo egocentrismo, no qual a criança direciona toda a atenção para si. A seguir, entre os sete e os doze anos ocorre o estágio Operatório Concreto, em que a criança começa a ver o mundo através da perspetiva do outro e o seu pensamento torna-se mais racional e lógico (Shaffer, 2005).

Vygotsky, por sua vez, enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, o socioconstrutivismo (Ivic, 2010). De acordo com o autor, os indivíduos são o produto das relações que estabelecem com os outros. Na perspetiva de Vygotsky (1995), citado por Lebrun (2008), o desenvolvimento

cognitivo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social, considerando o conhecimento como um processo partilhado e em constante evolução. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais eficaz através da colaboração entre a criança e um interlocutor mais experiente.

Segundo Boiko e Zamberlan (2001), existem dois níveis de desenvolvimento ligados à evolução dos conhecimentos de cada criança: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento real representa a “totalidade das funções mentais já completamente desenvolvidas e expressa-se pelas atividades que [a criança] é capaz de realizar sozinha, sem o auxílio de um adulto ou de outra criança mais capaz” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 53). Por outro lado, a zona de desenvolvimento potencial inclui as ações “que a criança consegue efetuar na presença de um adulto, porém não é capaz de fazê-lo de forma independente e autônoma” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 53). O distanciamento entre estes dois níveis é denominado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde as capacidades ainda não plenamente desenvolvidas da criança são estimuladas através de interações com adultos ou pares mais experientes (Boiko & Zamberlan, 2001; Coelho & Pisoni 2012).

Ressalvar, também, a aprendizagem por descoberta, proposta por Bruner, que reforça a importância de a criança descobrir por si própria, através da experimentação e da exploração, numa constante descoberta do mundo ao seu redor (Borges et al., 2020). O papel do docente consiste em orientar e incentivar a criança, ajudando-a a atingir as aprendizagens desejadas, favorecendo a descoberta e a solução de problemas. Neste sentido, “Bruner defende que a atuação coerente do professor promove o desenvolvimento cognitivo do aluno e sua predisposição no ato de aprender.” (Borges et al., 2020, p. 154). Para Bruner, o desenvolvimento resulta das interações do sujeito com o ambiente e a sua maturação e, por isso, o conhecimento é construído de forma colaborativa entre crianças e professores, tendo como base os conhecimentos prévios, as experiências vividas pelas crianças e o contexto social em que estão inseridas (Borges et al., 2020).

Estas abordagens destacam a importância do papel do docente como facilitador e orientador das relações estabelecidas entre a criança e o meio. O professor deve ser um

observador do processo evolutivo da criança, criando experiências que estimulem o desenvolvimento da ZDP, permitindo que a criança explore e resolva problemas (Coll et al., 2001). Neste sentido, o docente deve assumir um papel de mediador, incentivando uma aprendizagem ativa e significativa. A sua ação deve basear-se, portanto, em quatro dimensões essenciais definidas no Decreto-Lei n.º 240/2001: Dimensão profissional, social e ética; a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões valorizam uma prática centrada na criança como agente ativa da sua aprendizagem (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Para que estas práticas sejam adequadas, é necessária uma observação contínua que permita planear e ajustar o ensino de acordo com os interesses, necessidades e contextos das crianças (Diogo, 2010) (cf. Capítulo II).

Durante o processo educativo, as crianças atravessam diversas transições. De acordo com as OCEPE, as transições implicam mudanças nos ambientes sociais, exigindo ajustes no comportamento. As transições podem ser horizontais, entendidas como “transições que fazem parte da nossa vida quotidiana” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), como a transição do ambiente familiar para o contexto educativo ou verticais, que são as “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). As transições verticais ocorrem esporadicamente, geralmente determinadas pela idade da criança e marcam a sua progressão para um novo ciclo educativo, como a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB. As transições verticais tendem a gerar maior preocupação entre docentes e famílias, que frequentemente se questionam sobre a adaptação da criança ao novo contexto (Lopes da Silva et al., 2016). Fernandes (2000) afirma que a “transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos” (p.142), uma vez que implica mudanças significativas, como novos espaços, organização e funcionamento escolar, além da transição para um currículo diferente, com abordagens pedagógicas distintas. Neste sentido, é fundamental que todos os intervenientes na transição educativa acompanhem a criança com atenção, transmitindo uma visão positiva da mudança e incentivando-a a encarar esta etapa “como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir

confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Ribeiro et al. (2018) reforçam a necessidade de uma colaboração estreita entre os educadores e os professores do 1.º CEB, de forma a facilitar o processo de transição, através da definição de estratégias que assegurem continuidade metodológica. Quando vividas de forma positiva, as transições educativas podem ser oportunidades de crescimento e aprendizagem, no entanto, quando mal experienciadas, podem conduzir à estagnação, regressão e insucesso (Formosinho et al., 2016).

Neste sentido, torna-se crucial a formação de professores com perfil duplo docente nestes ciclos educativos. Este perfil permite-lhes compreender as especificidades de cada ciclo, garantindo uma transição educativa equilibrada para as crianças. Tal abordagem promove a continuidade educativa entre os dois níveis, assegurando uma “perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 49/2005, 2005, p. 5127). Além disso, um docente com perfil de dupla docência está mais apto a identificar dificuldades e potencialidades das crianças, ajustando o seu comportamento às necessidades individuais de cada uma (Pacheco et al., 2009).

Importa, contudo, compreender o contexto organizacional em que estes profissionais atuam. Na EPE e no 1.º CEB predomina o regime de monodocência, em que um único docente assume a responsabilidade por conduzir as diferentes áreas de aprendizagem com o grupo de crianças ou alunos. Desta forma, pressupõe-se que os docentes acompanhem o grupo ao longo dos anos, assumindo a responsabilidade total pelo processo educativo, no qual o docente é responsável por todas as áreas de conteúdo/curriculares (Santos, 2017). Um dos principais desafios associados a este modelo está na falta de formação contínua dos docentes, o que pode levar a “falta de preparação adequada, o pouco domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino” (Santos, 2017, p.108). Para superar estas limitações, o trabalho colaborativo apresenta-se como uma estratégia eficaz para melhorar as práticas pedagógicas, impactando positivamente o grupo com que se trabalha e reforçando também a identidade profissional dos docentes (Ribeiro, 2020). Assim, a monodocência permite que se estabeleça uma relação de proximidade afetiva entre o docente e o grupo, permitindo que

este conheça profundamente os seus interesses, necessidades e potencialidades, ajustando as suas práticas às características do mesmo (Silva, 2005).

Como já referido, o envolvimento de todos os que fazem parte da vida da criança é igualmente fundamental neste processo. Assim, cabe ao docente fomentar a participação ativa das famílias, estabelecendo uma relação de confiança e cooperação entre os agentes educativos (Ribeiro et al., 2018). Deste modo, a articulação entre família e escola, bem como a relação entre educadores, professores e crianças deve assentar na comunicação e na colaboração, pois estes são pilares fundamentais para o sucesso da criança, tanto a nível pessoal quanto a nível escolar (Marujo et al., 1998). Mata e Pedro (2021) reforçam que os pais são os primeiros e mais importantes educadores das crianças, tendo um conhecimento profundo dos seus gostos, necessidades, potencialidades e problemas. E, por serem o vínculo mais próximo das crianças, desempenham um papel fundamental no apoio aos desafios que os contextos educativos lhes propõem. Além disso, a Convenção dos Direitos da Criança destaca a família como pilar da educação e do desenvolvimento da criança, assegurando uma instrução, orientação e condições de vida adequadas (UNICEF, 2019). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), de 6 de julho apela a uma maior participação por parte dos encarregados de educação, espelhando um conjunto de direitos e deveres aos mesmos atribuídos, como o direito e dever de colaborar em todas as etapas educativas e de aceder ao processo individual dos seus educandos, visando apoiar a aprendizagem e a inclusão (Pereira et al., 2018).

No entanto, apoiar a transição da EPE para o 1.º CEB, segundo as OCEPE, não significa “antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97), como por exemplo, realizar na EPE atividades características do 1.º CEB. O foco deve ser, portanto, em cada etapa, proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as “suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97).

A articulação curricular desempenha um papel determinante para assegurar uma transição harmoniosa e contínua entre ciclos. Cabe aos educadores e professores do 1.º

CEB garantir esta continuidade, procurando metodologias que promovam a articulação curricular. De acordo com a Lei de Bases do Sistema educativo, o artigo 8.º define articulação como “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3070). Esta perspetiva é corroborada por Serra (2004), que a concebe como o conjunto de atividades “promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos” (p. 19), promovendo uma entre os dois ciclos. Neste contexto, é indispensável considerar a articulação curricular não apenas como uma continuidade entre níveis de ensino, mas também como uma oportunidade para promover abordagens integradoras do conhecimento, como a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Leite, 2012). A multidisciplinaridade refere-se à organização de várias disciplinas que mantêm as suas fronteiras, mas estabelecem relações pontuais entre si; já a interdisciplinaridade valoriza a interligação entre disciplinas, permitindo uma visão mais global e integrada; e a transdisciplinaridade representa o grau máximo de integração, ultrapassando a compartimentação disciplinar e proporcionando uma compreensão mais profunda e complexa da realidade (Leite, 2012). Contudo, a realidade é que ainda existem docentes que trabalham com abordagens isoladas, tratando as disciplinas de forma separada, o que reforça a necessidade de uma formação docente contínua e de uma revisão crítica do currículo. Assim, compete aos docentes criar ambientes de aprendizagem que articulem os saberes de forma significativa, respeitando as especificidades de cada ciclo, mas promovendo uma construção articulada e integrada do conhecimento (Velasco et al., 2020).

A análise dos documentos orientadores dos dois níveis educativos, como as OCEPE e a Lei-Quadro para a EPE, o PASEO e a Lei de Bases do Sistema Educativo, evidenciam uma continuidade educativa baseada numa perspetiva construtivista do saber. Além disso, valorizam os conhecimentos prévios das crianças e refletem uma preocupação em construir o saber de forma articulada (Serra, 2004 p.80).

Uma metodologia que privilegia a articulação curricular é a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), utilizada ao longo da PES, podendo ser adotada nos dois níveis educativos atenuando, assim, diferenças metodológicas entre ciclos. Baseada no paradigma socioconstrutivista, a aprendizagem através de projetos coloca a criança no centro da sua aprendizagem, focando-se em problemas contextualizados e incentivando a participação ativa das crianças em todo o processo educativo (Vasconcelos et al., 2012). Kilpatrick (2006) afirma que o conceito de projeto sublinha a necessidade de proporcionar experiências diversificadas às crianças durante o seu processo educativo, rompendo com o ensino tradicional e possibilitando o desenvolvimento holístico da criança, através da construção ativa do saber. A MTP centra-se em temas, problemas ou questões que emergem dos interesses e necessidades das crianças e, de acordo com Castro e Ricardo (2001), esses problemas devem “ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (p. 11). A MTP engloba quatro fases que não devem ser vistas como estanques, mas sim como fases interligadas, com um fio condutor. Cada fase pode influenciar as outras, criando um processo cíclico que permite a construção contínua de novos conhecimentos e descobertas (Castro & Ricardo, 2001). A primeira fase definida por Vasconcelos et al. (2012), corresponde à “Definição do Problema”, em que as crianças definem as dificuldades a resolver ou o assunto a estudar, partindo dos saberes prévios que as crianças têm sobre o tema. A segunda fase intitula-se “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, em que se procede ao registo das ideias acerca da temática, elaborando-se mapas conceituais ou teias temáticas, definindo-se o que será feito, como será feito, organizando-se os dias e os recursos a utilizar e dividindo-se tarefas, promovendo a autonomia e a responsabilidade. Já a terceira fase é a etapa da “Execução”, onde as crianças iniciam o processo de pesquisa, organizando e registando a informação através de desenhos, fotografias, textos e construções. Além disso, nesta fase é essencial criar momentos de discussão para que as crianças tenham a oportunidade de contrastar as suas ideias iniciais com a informação recolhida, avaliar o progresso do projeto e reestruturá-lo de acordo com novos interesses. Por fim, a última fase, intitulada “Divulgação e avaliação do projeto”, é “a fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). A criança tem a oportunidade de partilhar as aprendizagens que construíram com os diferentes agentes educativos, nomeadamente com a comunidade educativa e as

famílias, podendo ainda expor produções na escola, a fim de divulgar o que foi realizado, procurando refletir sobre todo o trabalho de pesquisa desenvolvido (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012).

A MTP ajuda, assim, a desenvolver competências e habilidades essenciais nas crianças, como a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e de questionar (Katz & Chard, 1997), contemplando uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações (Barbosa & Horn, 2008). Para além disso, Kilpatrick (2006) defende que a MTP promove uma aprendizagem significativa, capacitando as crianças para pensar criticamente, resolver problemas, viver em sociedade e colaborar com os outros. E, portanto, o educador assume o papel de facilitador, orientando as escolhas e iniciativas das crianças (Kilpatrick, 2006, p. 29).

Atualmente, a escola enfrenta uma grande heterogeneidade no que diz respeito aos aspetos sociais e culturais. Esta realidade exige uma nova conceção de organização escolar que reconheça o direito à diferença, entendendo “a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima et al., 1997, p.13). Neste sentido, é fundamental que a escola seja inclusiva e proporcione as mesmas oportunidades a todas as crianças, independentemente das suas diferenças, garantindo que todas possam alcançar o sucesso. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. Por isso, a escola deve estar equipada com ferramentas pedagógicas e programas educativos que considerem a ampla diversidade, promovendo uma abordagem inclusiva que favoreça o desenvolvimento de cada criança (UNESCO, 1994). A verdadeira diferenciação pedagógica, como aponta Meirieu (1988) e Vecchi (1992), citados por Cadima et al. (1997), reside na capacidade de o docente selecionar e adaptar as estratégias de ensino. Este processo de adaptação assegura que todos os alunos, independentemente das suas particularidades, tenham a oportunidade de aprender e evoluir de forma significativa. Para que o docente consiga promover a diferenciação pedagógica, é necessário que organize a sala de aula/atividades, os materiais e o tempo de forma a atender às diversas necessidades de aprendizagem das crianças (Cadima et al., 1997). A sala deve ser, por isso, concebida como um espaço flexível, que facilite a movimentação das crianças e o acesso

aos materiais de trabalho, permitindo-lhes realizar atividades de forma autónoma. Devem existir tarefas quanto à organização do espaço, permitindo fomentar a autonomia e a responsabilidade, assim como deve dispor de uma variedade de materiais que possibilitem a realização de diferentes atividades, atendendo à diversidade de interesses e necessidades dos alunos. Quando devidamente organizados, esses materiais podem ser utilizados pelos alunos de forma autónoma (Cadima et al., 1997). Por fim, o tempo letivo deve ser gerido de forma colaborativa entre o professor e os alunos, partindo do programa curricular que define os objetivos de aprendizagem e das possibilidades oferecidas pelos materiais disponíveis, para que, em conjunto, elaborem uma lista de atividades a realizar. Esta lista orienta tanto a planificação individual como a coletiva, transformando o tempo pedagógico, tradicionalmente dominado pelo professor/educador, numa experiência partilhada, em que os alunos têm um papel ativo na gestão do seu próprio processo de aprendizagem (Cadima et al., 1997).

Neste sentido, a diferenciação pedagógica torna-se mais eficaz quando articulada com metodologias que envolvam ativamente as crianças no processo de aprendizagem. A educação deve integrar no currículo novos cenários de aprendizagem que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas, atribuindo à criança um papel central na construção do seu próprio saber. Desta forma, o docente deve valorizar a utilização de metodologias ativas, que rompem com o modelo de aprendizagem transmissivo e colocam a criança no centro do seu processo educativo, promovendo a sua participação através de atividades como pesquisa, reflexão, discussão, criação e partilha (Carvalho, 2022). Estas metodologias desenvolvem na criança competências fundamentais, como a autonomia, o pensamento crítico, a autorreflexão e a capacidade de resolver problemas, permitindo ao aluno assumir “a responsabilidade pela construção da sua aprendizagem e o professor assume o papel de mediador dessa aprendizagem” (Carvalho, 2022, p.27).

Segundo Graça (2024a), o uso destas metodologias deve ser combinado com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), uma vez que vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, em que a presença da tecnologia no quotidiano das crianças é inegável. Deste modo, torna-se fundamental desenvolver práticas educativas que integrem as TIC na sala, promovendo competências de literacia digital e preparando

as crianças para os desafios futuros. Como defende Jonassen (2007), o uso das TIC no processo de aprendizagem promove uma aprendizagem ativa, significativa e construtiva. E, portanto, a sua integração promove uma aprendizagem centrada na descoberta e na participação do aluno, em oposição ao modelo de transmissão de conhecimentos (Carvalho & Morais, 2011). Além de irem ao encontro dos interesses das novas gerações, as TIC potenciam a transversalidade dos saberes e o desenvolvimento de competências diversificadas (Quadro-Flores et al., 2018). Contudo, a integração das TIC na sala de aula nem sempre é bem-sucedida, sendo a falta de formação tecnológica dos docentes um dos principais entraves (Flores & Ramos, 2016). Por isso, é fundamental investir na capacitação digital dos professores, de forma a renovar e melhorar as práticas pedagógicas.

Conclui-se que o docente deve sustentar a sua prática nos pressupostos teóricos e legais apresentados, promovendo a reflexão e a construção da sua identidade profissional, com vista ao desenvolvimento de práticas educativas significativas e contextualizadas. Seguidamente, procurar-se-á compreender as especificidades da ação pedagógica no 1.º CEB e na EPE.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico em Portugal, definido no ponto 1 do artigo 6.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, é “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/1986, 1989, p.3069). Nestes nove anos compreendem-se “três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (p. 3070). O 1.º CEB inclui os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória, abrangendo todas as crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos e caracteriza-se por ser um ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/1986, 1986, p.3070).

Relativamente à carga horária semanal no 1.º CEB, esta é de aproximadamente vinte e cinco horas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). A matriz curricular, neste ciclo, inclui cinco

disciplinas obrigatórias, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física e inclui áreas não disciplinares como é o caso do Apoio ao Estudo e da Oferta Complementar (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, as disciplinas de Português e Matemática têm uma carga horária mínima de sete horas semanais, enquanto Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física ocupam, no mínimo, três horas cada. No 3.º e 4.º anos de escolaridade, a carga horária por disciplina mantém-se, no entanto são acrescentadas duas horas para a disciplina de Inglês (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). À área não disciplinar Apoio ao Estudo é atribuída uma hora e meia semanal e à Oferta Complementar uma hora semanal. Áreas como Cidadania e Desenvolvimento e TIC são apresentadas como “áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2940), sendo da responsabilidade da escola e do professor abordá-las de forma integrada com as restantes áreas curriculares.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico visa o desenvolvimento das crianças nos diferentes níveis, físico, motor, psicológico e social. Este ciclo proporciona aprendizagens diversificadas, como o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita”, e o desenvolvimento “das noções essenciais da aritmética e do cálculo” (Lei n.º 46/1986, 1986 p.3070). Contudo, com o passar do tempo, verificou-se que os objetivos definidos não promoviam suficientemente o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Assim, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) reforça a necessidade de desenvolver nos alunos competências que lhes permitam “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p. 2928). Com base no exposto, a escola deve acompanhar estas evoluções, para assim proporcionar às crianças aprendizagens significativas, o que implica a atualização contínua face às mudanças nos documentos curriculares que orientam a prática educativa.

Este ciclo educativo tem como principais documentos orientadores o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). O PASEO foi homologado, em 2017, através do Despacho n.º 6478 (Despacho n.º

6478/2017, 2017), e é caracterizado por ter um perfil de base humanista, que constitui uma matriz comum para todas as escolas e aponta para uma educação onde os alunos constroem o seu próprio conhecimento e desenvolvem as suas competências e valores (Oliveira-Martins et al., 2017). Este é um documento abrangente, transversal e inclusivo estando estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências e é tido “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). Aliadas a este documento, estão as AE que abrangem todos os anos de escolaridade, estando organizadas para cada uma das áreas disciplinares, apresentando conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Também a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é outro documento central, orientador da área da Cidadania e Desenvolvimento, integrando um conjunto de direitos e deveres que devem orientar a formação cidadã das crianças, promovendo, desde cedo, valores essenciais para que se tornem adultos com uma conduta cívica alicerçada na igualdade e nas relações interpessoais, no respeito pela diferença e direitos humanos e na valorização dos princípios de cidadania democrática (Ministério da Educação, 2017).

Para que se promovam aprendizagens significativas, que desenvolvam competências nos alunos que os preparem para ser cidadãos ativos e informados, é indispensável que as escolas disponham de autonomia para adaptar o currículo às necessidades específicas dos seus alunos e contextos, uma vez que no “centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2918). Para Roldão (1999), o currículo “é o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 23). Além disso, o autor reforça que o currículo não deve abarcar apenas competências académicas e cognitivas, mas também deve incluir competências sociais, culturais e emocionais. Por sua vez, deve ser visto como um instrumento flexível, gerido pelas escolas, para garantir que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO, com decisões pedagógicas e curriculares tomadas em colaboração com alunos, famílias e a comunidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Para Teixeira et al., (2018), é necessário que o currículo seja

adequado à população escolar e ao contexto onde este se vai desenvolver. Neste sentido, cabe às escolas e aos docentes, partindo dos interesses e necessidades do contexto escolar, exercer a autonomia e flexibilidade curricular, prevista no Decreto-lei n.º 55/2018 (2018).

No 1.º CEB, o professor tem a oportunidade de ser o gestor do currículo, apostando na flexibilidade curricular, assente num trabalho interdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Para que o docente consiga gerir o currículo de forma eficiente, aplicando metodologias e estratégias adequadas ao contexto, é essencial que esteja consciente do seu papel enquanto professor do 1.º CEB. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) descreve o perfil de desempenho profissional do professor deste ciclo. De acordo com o documento, o professor deve ser capaz de desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574). Cabe, portanto, ao professor adaptar o currículo às necessidades da turma, promover a articulação de saberes, fomentar a participação ativa dos alunos, criando um ambiente positivo e inclusivo favorável à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Além disso, o professor “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (p. 5575).

Um dos elementos cruciais do currículo é a avaliação das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016) estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, considerando que esta deve servir como “um processo regulador de ensino e da aprendizagem” (p. 1124) que permite fornecer informação sobre o desempenho dos alunos para melhorar as aprendizagens e criar oportunidades de sucesso escolar para todos. Assim, os professores encontram duas modalidades de avaliação, sendo elas, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa “assume [um] carácter contínuo e sistemático” (Decreto-Lei n.º 139/2012, 2012) e adota estratégias pedagógicas adequadas às características dos alunos e aos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, utilizando ferramentas que

fornece informação detalhada sobre o desempenho dos mesmos. Já no que diz respeito à avaliação sumativa, esta realiza-se no final de cada período letivo, conferindo a atribuição de uma nota, perante um momento de avaliação e resulta numa decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016).

Para Fernandes (2019), a qualidade das aprendizagens está intrinsecamente ligada à qualidade das avaliações, sendo a avaliação formativa considerada o instrumento por excelência da avaliação, devendo ter uma presença mais assídua nas ações pedagógicas. Caracterizando-se como um processo contínuo e sistemático, a avaliação formativa utiliza diversos instrumentos de recolha de informações, que permitem ajustar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Ao longo da PES, foi privilegiada a avaliação formativa, que incluiu a utilização de grelhas de observação, observação direta, *feedback*, os trabalhos produzidos pelos alunos e outros. Segundo Cortesão (1993), esta modalidade de avaliação integra as diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem, ajudando os alunos a apropriarem-se de forma mais eficaz dos conteúdos curriculares. Além disso, envolve uma colaboração entre professores, alunos e encarregados de educação, promovendo um ambiente cooperativo, com o objetivo de alcançar bons resultados. Para Abrecht (1991), a avaliação formativa é flexível, dirigida ao aluno, ajudando-o a tomar consciência do seu percurso de aprendizagem e promovendo o seu crescimento contínuo.

Ao longo da PES, as metodologias ativas mais utilizadas foram a Gamificação e a Metodologia de Rotação por Estações. A sua utilização surgiu como complemento à MTP, com o objetivo de promover práticas educativas inclusivas e criativas, levando os alunos a tomar decisões e avaliar os seus resultados (Bacich & Moran, 2017) (cf. Capítulo III).

A metodologia de Gamificação consiste na aplicação de elementos e mecânicas de jogo, “em contextos que não são de jogo” (Carvalho, 2022, p. 36), com o propósito de potenciar a aprendizagem através de ações que conduzem à uma solução de um problema ou de uma missão (Kapp, 2012, citado por Graça, 2024b). A adoção desta metodologia ativa requer a existência de um fio condutor que permita que as crianças compreendam o objetivo concreto a atingir. Esta abordagem facilita a mudança de comportamentos, o

desenvolvimento de competências como a resolução de problemas e permite motivar os alunos para a aprendizagem, promovendo a competitividade saudável (Carvalho, 2022). Segundo Chou (2015), citado por Carvalho (2022), a utilização desta metodologia segue quatro fases. A primeira fase, intitulada “Encantamento”, caracteriza-se por cativar os alunos, recorrendo a narrativas e a recompensas fáceis, de forma a introduzi-los na atividade e a sentirem-se motivados. A segunda fase, “Integração ou treino”, consiste na aprendizagem das regras pelos alunos, no uso adequado das ferramentas e na forma correta de recorrer aos recursos, através de exemplificações. A terceira fase, “Progressão”, é a mais longa, em que os alunos realizam as tarefas/desafios, progredindo gradualmente até alcançarem a meta final. Por fim, a quarta fase, “Jogo final”, corresponde à conclusão do ciclo. Para Carvalho (2022) é fundamental diversificar as narrativas, as regras e as recompensas, de modo a evitar que a experiência se torne monótona e pouco motivadora para os alunos.

No que concerne à metodologia de Rotação por Estações, esta caracteriza-se por potenciar uma participação ativa e promover a autonomia dos alunos. Nesta metodologia ativa “o professor organiza a sala de aula em diferentes espaços – Estações – de modo a criar tarefas diversificadas, nos diferentes espaços e tempos, organizando os alunos por grupos, cada um com uma tarefa distinta, de acordo com os seus objetivos” (Carvalho, 2022, p. 52). Embora cada estação tenha um objetivo próprio, todas vão ao encontro do grande objetivo da atividade. Nesta metodologia cada grupo passa por todas as tarefas, sendo que pelo menos uma delas deve contemplar as TIC para a construção de conhecimento (Carvalho, 2022). Conforme a planificação do professor e o guião fornecido, os alunos permanecem em cada estação por um tempo determinado. Após esse período, os alunos trocam de estação e o processo de rotação continua até que todos tenham passado por todas, estimulando o desenvolvimento da autonomia dos alunos e promovendo, assim, uma aprendizagem mais eficaz. A rotação entre as diferentes estações, o tempo estipulado para cada tarefa e a mudança de lugares dentro da sala de aula leva os alunos a adotar uma postura mais ativa no processo de aprendizagem, o que contribui para um melhor desempenho (Carvalho, 2022). No final, é fundamental a correção do guião fornecido e o diálogo em turma, para que se compreendam os desafios apresentados em cada estação.

Qualquer recurso educativo deve ser adequado ao grupo a que se destina e, partindo deste pressuposto, na PES utilizaram-se diversas plataformas digitais com diversas potencialidades pedagógicas, como o *Padlet*, *Youtube*, *Educaplay*, *Kahoot*, *Storyjumper* e *Canva*. Adicionalmente, na PES recorreu-se a ferramentas como o avatar (cf. Capítulo III). Os avatares podem desempenhar várias funções em sala de aula, tais como atribuir tarefas ou desafios, introduzir novos conteúdos, explicar regras para determinada atividade, entre outros (Quadros-Flores et al., 2018). Neste sentido, a utilização de avatares contribui para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e motivador, pois “envolve o aluno na interação com o contexto real, com a articulação de saberes curriculares”, “estimula a inclusão envolvendo todos os crianças nas tarefas”, “orienta o agir do aluno de modo a que realize a aprendizagem facilmente e com satisfação” e “promove a criatividade”, libertando o eu do aluno na construção do conhecimento e no respeito por si e pelo outro” (Flores e Ramos, 2016, citado por Quadros-Flores et al., 2018, p. 73). Estas ferramentas digitais não só enriquecem as práticas pedagógicas, como também fomentam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para aprendizagens mais dinâmicas, motivadoras e significativas. Para além disso, utilizou-se também o Superdoc (cf. Capítulo III), recorrendo à Robótica Educativa. A sua utilização neste contexto permite criar ambientes de aprendizagem onde os alunos são desafiados a identificar problemas, formular hipóteses, testá-las e reformulá-las se necessário, desenvolvendo a sua linguagem de programação através da aplicação de conceitos matemáticos (Torres et al., 2020). Este tipo de abordagem estimula a comunicação, a troca de ideias e a clarificação de dúvidas, num ambiente de experimentação. Entre as várias vantagens do uso de robôs, destacam-se a promoção do trabalho interdisciplinar e colaborativo, o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade e da argumentação, bem como a criação de um ambiente motivador que combina jogo e aprendizagem, ajudando os alunos a compreender o erro como parte do processo de aprender (Torres et al., 2020).

Conclui-se, assim, que o docente deve adotar uma postura reflexiva sobre a sua prática, adaptando-a aos interesses e necessidades dos seus alunos. Dessa forma, o professor assume o papel de orientador do processo de ensino-aprendizagem, utilizando estratégias, metodologias e recursos diversificados, alinhados com os referenciais

teóricos vigentes, que colocam o aluno no centro do processo, garantindo a sua motivação e envolvimento.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a Lei n.º 5/97 (1997), a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada no 1.ºCEB, e caracteriza-se por ser “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670). Esta etapa educativa deve promover o desenvolvimento harmonioso das crianças, pautando-se por elevados padrões na sua organização e práticas pedagógicas (Katz et al., 1998).

Ao contrário do Ensino Básico, cuja frequência é obrigatória, a EPE é de carácter facultativa (Lei n.º 5/97, 1997). Entre os seus objetivos, destacam-se:

Promover o desenvolvimento pessoal e social (...); Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; Estimular o desenvolvimento global de cada criança (...); Desenvolver a expressão e a comunicação (...); Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança (...) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades (...); Incentivar a participação das famílias no processo educativo (...) (Lei n.º 5/97, 1997, p.671).

Com o intuito de dar resposta aos objetivos enunciados, foram elaboradas, em 2016, as OCEPE. Este documento visa “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Assim, estas orientações não constituem um programa rígido a cumprir, mas sim uma referência orientadora para a construção e gestão do currículo, o qual deve ser adaptado ao contexto, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens do grupo (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

A organização deste documento está estruturada em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. A secção Enquadramento Geral integra os fundamentos e princípios orientadores do desenvolvimento da ação pedagógica, a intencionalidade educativa, a forma como o educador constrói e gere o currículo, bem como a organização do ambiente educativo. No que diz respeito às Áreas de Conteúdo, estas incluem a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. Por sua vez, a secção Continuidade Educativa e Transições reflete sobre a importância de dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento global (Lopes da Silva et al., 2016). As OCEPE são ainda referidas por Portugal & Laevers (2010) como “um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (p.9).

As Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE devem ser trabalhadas de forma articulada, promovendo aprendizagens integradas e significativas para a criança (Lopes da Silva et al., 2016). Esta articulação está sustentada na conceção de aprendizagem como um processo holístico, em que o brincar surge como a principal forma de expressão e desenvolvimento da criança. Como referem Lopes da Silva et al., (2016), “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10). Ao brincar, a criança expressa a sua individualidade, desenvolve a curiosidade e a criatividade, estabelece conexões entre aprendizagens, melhora as suas competências relacionais e de iniciativa e começa a assumir responsabilidades (Lopes da Silva et al., 2016). Brincar não é apenas um momento de lazer, é também um meio privilegiado para o desenvolvimento de competências “seja no nível cognitivo, socioafetivo, psicomotor e também, na própria linguagem” (Martins & Neves, 2020, p.122). Além disso, o brincar permite à criança tomar iniciativas, fazer descobertas, resolver problemas e expressar opiniões. Estas aprendizagens, que atravessam todas as áreas do desenvolvimento, são fundamentais para que a criança se torne capaz de aprender de forma autónoma, ou seja, de “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11).

Na EPE, compete ao educador gerir e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com o objetivo de promover aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Neste contexto, a planificação da ação pedagógica deve partir do conhecimento que o educador tem de cada criança e para que esta seja significativa, é essencial que envolva ativamente a criança na construção do seu próprio percurso (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A intervenção do educador deve ser flexível e integradora, abrangendo todas as áreas do saber, enquanto apoia o desenvolvimento social e emocional de cada criança. Deve, ainda, responder aos seus interesses e necessidades individuais, promovendo a autoestima, a autonomia e o espírito de cooperação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem de forma cíclica e interativa, ao longo do ciclo anual de trabalho do educador. Como referido anteriormente, é fundamental que o educador realize uma observação sistemática de “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5573) com o intuito de planificar atividades e projetos “adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5573).

Para além da observação, é importante que o educador reflita criticamente sobre a sua prática, procurando, de forma contínua, melhorar a qualidade da sua resposta educativa. Neste processo, assume particular relevância o registo de informações significativas recolhidas através da observação. Segundo Lopes da Silva et al., (2016) “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (p.11), sendo por isso, ferramentas essenciais para conhecer cada criança e acompanhar a evolução do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens.

Para que a informação recolhida possa ser efetivamente utilizada, é necessário que esta seja organizada, interpretada e refletida (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, o processo de avaliação realizado pelo educador implica um análise crítica e reflexiva, com o intuito de fundamentar as decisões sobre o planeamento. A concretização dessas

decisões dá origem a um novo momento avaliativo, estabelecendo-se assim um ciclo contínuo. Como referido nas OCEPE, a “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016).

O educador deve realizar a avaliação numa perspetiva formativa da sua intervenção, do ambiente e dos processos pedagógicos adotados, bem como do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). O principal objetivo da avaliação passa por apoiar o desenvolvimento do currículo, adequar a ação educativa e promover a aprendizagem (Cardona et al., 2021). Oliveira-Formosinho e Pascoal (2019), defendem que a documentação pedagógica é fundamental neste processo de observação, planificação e avaliação, pois contribui não só para o acompanhamento e avaliação das crianças, como também para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. Para além disso, Azevedo (2009) citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), coloca a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagens, destacando que documentar permite “descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (p.32). Refletir com base na documentação contribui para consolidar as aprendizagens, identificar erros e promover estratégias para os ultrapassar, reconhecer conquistas, compreender dificuldades, fomentar a resolução de problemas, promover relações interpessoais e estimular a metacognição (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Na EPE existem dimensões que devem ser consideradas, conforme expressas nas OCEPE, uma vez que estas influenciam diretamente a aprendizagem e o bem-estar da criança. Como afirma Kickbusch (2012), “a aprendizagem é central para o bem-estar e o bem-estar é central para a aprendizagem” (p. 61), existindo entre estes processos uma ligação profunda e recíproca. Assim, a organização do estabelecimento educativo deve constituir-se como um contexto que favoreça o desenvolvimento da criança, abrangendo a organização do ambiente educativo da sala, que inclui a organização do grupo, do espaço, do tempo e das relações entre os diferentes intervenientes. Relativamente à organização do grupo, esta depende da intencionalidade pedagógica do educador, que deve reconhecer que a interação entre crianças em diferentes fases de desenvolvimento e com

saberes diversos é promotora de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). A cooperação potencia a partilha de ideias, o confronto de diferentes opiniões, a resolução de conflitos pela negociação, o envolvimento ativo e a apropriação de novos conhecimentos (Roldão, 2007). Deste modo, ao longo da PES, privilegiaram-se momentos de grande grupo e de pequenos grupos, sempre considerando grupos heterogéneos.

Quanto à organização do espaço e dos materiais, estes são encarados como recursos ao serviço do desenvolvimento curricular, proporcionando experiências educativas significativas e integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Hohmann & Weikart (1997), referem que a sala de atividades deve ser ampla e organizada de forma a permitir que as crianças explorem de forma autónoma, possibilitando-lhes construir, escolher, criar, experimentar, dramatizar, trabalhar com os colegas ou de forma individual. Ao escolher os materiais para a sua sala, o educador deve ter em conta diferentes critérios, como qualidade, variedade, durabilidade, segurança e valor estético, devendo, ainda, ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. É igualmente importante integrar na sala materiais reutilizáveis e naturais, pois estes incentivam a criatividade, ao mesmo tempo que promovem a consciência ecológica. Também os elementos expostos nas paredes da sala devem ser cuidadosamente selecionados, pois favorecem a comunicação, representando os processos de aprendizagem vivenciados e tornando-os visíveis, tanto para as crianças como para os adultos (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do tempo deve ser flexível, ainda que contemple uma rotina estruturada, integrando momentos que se repetem com periodicidade. O tempo deve ser gerido de forma partilhada entre o educador e as crianças, proporcionando um equilíbrio entre diferentes ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações, o da criança individual, o de pequenos grupos ou o de grande grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A existência de uma rotina permite às crianças antecipar as atividades seguintes, dando-lhes um sentimento de controlo sobre aquilo que faz, fazendo com que a criança se sinta segura (Hohmann & Weikart, 1997).

Relativamente às interações, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) referem que “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p.27). Neste mesmo sentido, Lopes da Silva et al., (2016) salientam que a “relação que

o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas.” (p.28). Logo, é fundamental que o educador estabeleça uma relação próxima e segura com as crianças, criando um ambiente seguro, que envolva as crianças em atividades e projetos, que promova a cooperação e a inclusão, que envolva as famílias e a comunidade nos projetos, apoie o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças, incentive a realização de tarefas e o gosto pela aprendizagem e que contribua para o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Para além disso, a relação entre a família e o educador é indispensável para um desenvolvimento pleno da criança. Nos termos da Lei n.º 5/97 (1997), é da responsabilidade dos pais e encarregados de educação “desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa” (p.671). Para tal, o educador deve recorrer a estratégias e instrumentos eficazes que favoreçam esta parceria. As famílias desempenham um papel essencial na vida da criança, sendo o seu contexto relacional mais próximo. São, por isso, fundamentais no apoio aos desafios que surgem no contexto educativo, nomeadamente na relação com os educadores, na adaptação a novas tarefas e na criação de laços com novos colegas e amigos (Mata & Pedro, 2021).

Para além dos pressupostos teóricos e legais, os educadores devem fundamentar a sua prática em modelos pedagógicos participativos, que valorizem a motivação da criança e o seu envolvimento. A adoção de um modelo pedagógico constitui uma das principais garantias para o exercício de uma autonomia profissional fundamentada (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Ao longo da PES, as práticas da díade procuraram ser integradas e integradoras, sustentando-se em dois modelos pedagógicos principais: a abordagem *Reggio Emilia* e o modelo *HighScope*, articulados com a MTP (cf. Capítulo I), tendo sempre em consideração os interesses e necessidades do grupo.

Na abordagem *Reggio Emilia*, destaca-se a colaboração ativa entre educadores e famílias, vista como fundamental para uma educação de qualidade (Lino, 2013). O ambiente físico é cuidadosamente organizado de forma a promover a comunicação, a exploração e a aprendizagem cooperativa. Os materiais, diversificados e ricos em possibilidades, são

vistos como uma forma de linguagem para as crianças, permitindo-lhes expressar-se, experimentar e construir conhecimentos de forma autónoma. Em *Reggio Emilia*, o espaço exterior é visto como um espaço pedagógico tão importante como o espaço interior, sendo o contacto com a natureza e a interação com o meio ambiente vistos como essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças (Edwards et al., 2015).

O modelo *HighScope* centra-se na aprendizagem pela ação, reconhecendo a criança como construtor ativo do seu próprio desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 1997). Seleccionam-se materiais variados que permitam a ação independente e estimulante com o mundo físico, proporcionado à criança a construção do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Neste modelo, o educador divide o espaço da sala em áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças. Para além do ambiente, o adulto planeia também uma rotina diária, consciente e flexível, que apoie a aprendizagem ativa. A rotina inclui o processo de planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, tomem decisões e reflitam sobre o que fizeram (Hohmann & Weikart, 1997).

Importa sublinhar que todos estes modelos atribuem à criança um papel central no seu processo de aprendizagem, reconhecendo a importância de uma organização cuidada do ambiente educativo e das suas vertentes, bem como da seleção de materiais que estimulem e favoreçam aprendizagens significativas. Valoriza-se igualmente o espaço exterior e as relações entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Para além disso, durante a PES, recorreu-se também ao uso do computador e de plataformas digitais, como o YouTube e o Canva, dadas as suas potencialidades (cf. Capítulo I), com o objetivo de apoiar o processo de ensino-aprendizagem e torná-lo mais envolvente. Adicionalmente, privilegiou-se a realização de atividades de sensibilização para o uso de materiais reutilizáveis (cf. Capítulo III).

A realização de atividades com materiais reutilizados e o incentivo à redução do desperdício revelaram-se particularmente significativos, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento de comportamentos de respeito e valorização do ambiente, promovendo uma educação ambiental ativa e consciente. Esta prática, sustentada nas

OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Direção-Geral da Educação, 2024), insere-se numa perspetiva interdisciplinar, articulando a Formação Pessoal e Social com o Conhecimento do Mundo, e reforça o papel da educação ambiental como componente essencial da educação para a cidadania no século XXI.

Em síntese, importa salientar que o educador deve ter em conta todo o enquadramento teórico e legal, pois é este que deve sustentar e orientar a sua prática pedagógica, sempre em função dos interesses e necessidades do grupo de crianças com quem trabalha.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo onde decorreu a PES. Desta forma, este capítulo é constituído por dois subcapítulos. No primeiro, pretende-se refletir acerca das características do centro de estágio onde foi realizada a PES, uma vez que só com base neste conhecimento foi possível estruturar a prática educativa de forma a atender às particularidades do grupo. No segundo, apresenta-se uma descrição da I-A, utilizada ao longo da PES, refletindo sobre a mesma, através da mobilização de referentes teóricos.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES decorreu num agrupamento situado no distrito do Porto, numa instituição pública de ensino-tutelada pelo Ministério da Educação, que abrange desde a EPE até ao 3.ºCEB. Esta instituição foi homologada no ano de 2004 e, desde 2007/08, integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Segundo o Despacho normativo n.º 20/2012 (2012), este programa “visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” tendo como principais objetivos a “melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos”; o “combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo”; a “criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa” e a “progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária”(p.33344).

A instituição, sede de agrupamento, contava com cerca de 1522 alunos, distribuídos pela EPE, 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB. Tratava-se de uma instituição marcada por uma grande heterogeneidade cultural, com crianças provenientes de diferentes origens geográficas, nacionalidades, grupos étnicos e linguísticos. De salientar que a instituição acolhia alunos

de mais de 32 nacionalidades diferentes, sendo este um reflexo da sociedade atual, que “se torna cada vez mais pluricultural” (Cortesão & Pacheco, 1991, p.35). Esta riqueza cultural traz múltiplas perspectivas, mas também desafios relacionados com a integração e valorização das diferenças. Assim, o Projeto Educativo em vigor tinha como principais objetivos garantir a igualdade de oportunidades para o sucesso escolar e promover a inclusão, assim como dotar as crianças e os jovens de conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, inculcando valores de respeito, cidadania e solidariedade. Além disso, procurava-se desenvolver competências para a aprendizagem contínua, o pensamento crítico, a autonomia e o trabalho colaborativo. Por fim, promovia-se uma gestão flexível do currículo, incentivando a participação ativa dos alunos no seu processo de formação (Projeto Educativo, 2021-2025).

Foi possível observar que a instituição prezava pela participação dos alunos em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), dada a sua vasta oferta de atividades pedagógicas. Estas atividades pretendiam promover o desenvolvimento de diversas capacidades, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões responsáveis. Para além disso, os clubes e projetos desenvolvidos visavam enriquecer a formação dos alunos e prepará-los para os desafios do futuro. Exemplo disso é o Clube de Robótica, que tinha como um dos principais objetivos desenvolver nos alunos o pensamento lógico e computacional, além de fomentar a curiosidade pela descoberta e pela compreensão dos conceitos de programação. Já o Clube Jogatina oferecia um espaço dinâmico, que utilizava os jogos e materiais didáticos para estimular a aprendizagem ativa. Havia, também, o Clube de Xadrez, que se centrava no desenvolvimento do raciocínio, estratégia e concentração. O Clube do Inglês, dedicado à língua e cultura inglesa, tinha como propósito promover o gosto pela aprendizagem através de atividades lúdicas e pedagógicas. Existia, ainda, o Clube da Horta, que tinha como objetivo cultivar e cuidar das plantas que tornavam a escola um ambiente mais agradável e bonito. Por fim, a escola contava com o Clube das Expressões e o Clube de Físico-Química, onde o objetivo era guiar os alunos no desenvolvimento de projetos de maneira lúdica e interativa. Todos estes clubes pretendiam estimular a criatividade dos alunos, incentivando a sua participação em iniciativas diferentes. Neste sentido, oferecer atividades lúdicas que desenvolvam competências é fundamental e deve ser valorizado, uma vez que as

atividades extracurriculares são vistas como uma parte fundamental da responsabilidade de uma escola, a fim de oferecer uma educação equilibrada (Shulruf et al.,2008). De acordo com Marques (2002), citado por Simão (2005), a participação em atividades extracurriculares favorece o aumento da autoestima e da motivação, resultando em melhores desempenhos acadêmicos. Para além disso, estas estimulam o interesse dos alunos pela escola e os seus valores, o que eleva o seu nível de envolvimento.

O Projeto Educativo (2021-2025) reconhecia dificuldades no sucesso escolar de alguns alunos e, para combatê-las, o agrupamento adotava medidas que garantiam o acesso equitativo a um percurso de sucesso. A instituição visava formar cidadãos responsáveis e autónomos, promovendo uma educação diversificada e de qualidade, baseada em valores democráticos e no respeito pelas diferenças, para criar igualdade de oportunidades e promover o sucesso escolar de todos. Por sua vez, o agrupamento pretendia centrar a sua intervenção em áreas prioritárias como o insucesso e abandono escolar; a indisciplina e os comportamentos; o apoio às famílias; e a autoavaliação e avaliação interna da escola como forma de autorregulação das suas ações. Para ajudar a lidar com estas questões, procurava estabelecer parcerias e recorrer a recursos da comunidade, com vista à realização de iniciativas que permitissem apoiar e motivar todos os alunos. Dos 27 parceiros da instituição, cada um com apoios diferentes, destacava-se a implementação de projetos comunitários, ações de formação para alunos e familiares, ações de sensibilização e prevenção de situações de risco, apoio a crianças e jovens em risco/perigo e às suas famílias, ações de Formação aos alunos promovidas por diferentes entidades de relevância na sociedade, como Polícia Municipal, Centro de Saúde e outras. Por fim, as entidades municipais tinham como principais contributos o apoio financeiro e a cedência de espaços para desenvolvimento de atividades e projetos.

A Missão do agrupamento passava por “Promover um ensino que se pretende exigente e de qualidade”; “Proporcionar a todos os alunos a frequência de percursos adequados ao seu perfil, oferecendo-lhes igualdade de oportunidades que os conduza à exploração plena das suas capacidades e à sua integração ativa e participativa na escola e na sociedade” e “Formar cidadãos dotados de competências das áreas do SABER e do SABER ESTAR que lhes permitam assumir-se como cidadãos livres, responsáveis, interventivos,

capazes de enfrentar as exigências da sociedade atual” (Projeto Educativo, 2021-2025). Além do mais, eram realizados levantamentos detalhados sobre as fragilidades e desafios enfrentados pelo agrupamento, o que permitia identificar claramente as áreas que precisavam de melhorias e as questões mais críticas a serem abordadas. Deste modo, podiam ser desenvolvidas estratégias mais eficazes para promover um ambiente mais colaborativo.

No que diz respeito às instalações, a instituição oferecia condições adequadas ao desenvolvimento integral e holístico das crianças e dos jovens. A infraestrutura era composta por três pisos, sendo que o rés-do-chão incluía a cantina, um auditório, casas de banho, uma sala de arrumos, o bar dos alunos e uma área de lazer com mesas de ping-pong e uma zona para tiro ao alvo. No entanto, este espaço de lazer era exclusivo para os alunos do 2.º e 3.º CEB. O rés-do-chão tinha acesso a um espaço exterior constituído por um campo com balizas, cestos de basquete e bancadas, reservado exclusivamente para os alunos do 2.º e 3.º CEB. No primeiro piso, à entrada, do lado esquerdo encontravam-se as salas de EPE, enquanto do lado direito se localizavam os serviços administrativos e a secretaria. Mais à frente, em ambos os lados, havia uma escadaria que dava acesso ao piso superior. Ainda neste piso, encontrava-se a biblioteca, um espaço bem equipado, onde os alunos podiam estudar e onde decorriam alguns dos clubes da instituição. Este piso incluía, também, a papelaria, a sala de professores, o ginásio, a sala de apoio, casas de banho e as salas destinadas ao 1.º CEB. Por fim, este piso tinha também acesso ao espaço exterior, destinado apenas à EPE e ao 1.º CEB. O espaço exterior era consideravelmente amplo e incluía um pequeno parque composto por três escorregas e uma casinha. Este espaço contava, ainda, com um labirinto, um campo de basquetebol e de futebol, além de vários jogos pintados no chão, como o jogo da macaca. O espaço exterior é considerado um espaço educativo, devido às suas potencialidades e às oportunidades de aprendizagem que oferece, devendo receber a mesma atenção que o espaço interior. Este espaço possui características e recursos únicos que possibilitam um enriquecimento e uma maior diversidade de experiências educativas (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, durante a observação, este espaço apenas foi utilizado com a finalidade de recreio. Por último, no segundo piso, encontravam-se, do lado esquerdo, as salas do 2.º CEB e, do lado direito, as salas do 3.º CEB e as casas de banho.

Finalizada a caracterização detalhada da instituição cooperante, é fundamental refletir sobre as particularidades de cada contexto educativo para compreender de forma mais aprofundada as opções pedagógicas adotadas.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1.º CEB, a díade teve a oportunidade de observar e colaborar numa turma do 2.º ano de escolaridade, na sala A. A turma era composta por dezanove alunos, sendo onze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Esta era uma turma bastante heterogénea a nível cultural. Neste sentido, na sala estavam presentes seis alunos de nacionalidade brasileira, três de nacionalidade ucraniana e uma de nacionalidade russa. Todos os alunos frequentaram o 1.º ano de escolaridade nesta instituição sabendo então falar, ler e escrever em português, apenas apresentavam algumas dificuldades de expressão e era frequente perguntarem o significado de determinadas palavras. Para apoiar os alunos cujo português não era a língua materna, estes beneficiavam de acompanhamento semanal por profissionais especializados na área. Nenhum aluno apresentava Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

A turma demonstrava um gosto especial pela entreaajuda, tendo sido frequente observar crianças mais confiantes a ajudar crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade. De realçar que a turma possuía um bom sentido de empatia, tendo sido observados vários momentos de tentativa de ajuda às crianças de Português Língua Não Materna, ao nível da expressão e comunicação. A turma mostrava ser bastante participativa e comunicativa. No entanto, este gosto pela comunicação e ajuda levava à existência de conversas paralelas. Além disso, a turma apresentava uma capacidade de foco e concentração reduzida. Assim, tornou-se necessário implementar atividades dinâmicas e momentos de pausa para promover o retorno à calma.

O projeto de turma intitulava-se “Eu, Tu e os Outros... por um Mundo Melhor”, tendo como principais objetivos contribuir para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e

participativos, promovendo o desenvolvimento do sentido de pertença à comunidade. Além disso, pretendia abordar temas transversais a várias disciplinas, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e contextualizado.

Relativamente ao ritmo de aprendizagem este revelou-se variável, tendo sido possível observar diferenças significativas entre os alunos, especialmente no que diz respeito à realização das atividades e tarefas propostas. Além disso, alguns alunos apresentavam algumas dificuldades no respeito pelo espaço do colega, no cumprimento de regras de sala de aula e na gestão da frustração. Esta dificuldade na gestão emocional individual gerava obstáculos na motivação e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem das crianças (Sanchez, 2023). Outro fator observado que afetava o aproveitamento dos alunos era a dificuldade em gerir o tempo de realização das tarefas. Ao longo da PES, esta questão foi trabalhada através da definição de tempos adequados para as atividades, do incentivo contínuo e da implementação de atividades motivadoras, que despertavam o interesse dos alunos e os incentivavam a concluir as tarefas com empenho.

Com o passar do tempo e devido à observação atenta, foi possível compreender melhor a rotina da sala de aula e identificar alguns hábitos estabelecidos. A aula começava, habitualmente, com os alunos a deslocarem-se à casa de banho. Após esse momento, a professora iniciava os conteúdos com uma explicação e, em seguida, os alunos passavam à realização de atividades, como fichas ou exercícios do manual. O manual escolar revelou-se o recurso base, tendo sido possível compreender que as aulas seguiam o fio condutor do mesmo. Concluídas as tarefas, a professora procedia à sua correção reforçando os conceitos abordados. As fichas, uma vez corrigidas, eram geralmente coladas nos cadernos dos alunos ou guardadas nas capas dos mesmos, funcionando como um registo e organização do trabalho realizado.

As TIC eram usadas com alguma regularidade na sala de aula, essencialmente para projetar as fichas e o manual escolar durante as explicações e correções, bem como para exibir músicas e vídeos provenientes das plataformas digitais do manual ou do *Youtube*. Além disso, quando surgiam algumas dúvidas sobre algum objeto, animal ou outro tema que os alunos não conhecessem, a professora mostrava imagens para facilitar a compreensão. Desta forma, estas ferramentas digitais ajudavam a complementar as

explicações e tornavam o ensino mais dinâmico. Dado que as TIC representam uma “oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 2) além de uma forma de despertar a curiosidade, aumentar a criatividade, auxiliar na aprendizagem e promover o aumento da produtividade (Rosini, 2003), a mestranda acredita que estas poderiam estar mais presentes na sala de aula, procurando, por isso, sempre que possível, usá-las nas suas planificações. Foi possível observar que a professora recorria a diversas atividades de expressão artística, para que os alunos explorassem a sua criatividade, dando-lhes a oportunidade de se expressarem de forma livre, mobilizando as aprendizagens construídas. Estas atividades favoreceram o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos, permitindo uma melhor compreensão dos processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, enquanto promoviam o aperfeiçoamento de critérios estéticos, essenciais ao juízo crítico e para a formação do gosto (Oliveira-Martins et al., 2017).

De acordo com Vasconcelos (1997), a organização do espaço, dos materiais, do tempo e as relações que envolvem as crianças são aspetos sociais que têm influência direta no seu processo de aprendizagem. Por isso, a organização da sala define o ambiente de aprendizagem, influenciando-a (Zabalza, 1998). Neste sentido, os alunos estavam sentados nas mesas, dois a dois, virados para o quadro, com exceção de duas mesas posicionadas na lateral esquerda da sala. Embora esta seja uma disposição comum, não favorecia o trabalho colaborativo, uma vez que os alunos estavam organizados de forma a focarem-se individualmente nas suas tarefas, com pouca interação direta entre si. Uma vez que as atividades em grupo promovem um ambiente de aprendizagem colaborativa e ativa (Freitas & Freitas, 2002, citados por Valente 2012), a mestranda procurou implementar esta estratégia ao longo da sua prática educativa. O trabalho em grupo exige que os alunos aprendam a interagir de maneira respeitosa e construtiva, respeitando princípios e regras que favorecem o trabalho coletivo. Para além disso, permite que os alunos desenvolvam capacidades como saber ouvir, argumentar, discutir e construir conhecimento em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Valente, 2012).

A secretária da professora estava posicionada junto à parede, na horizontal, no lado esquerdo da sala. A sala dispunha, também, de uma bancada, onde estavam colocados alimentos para as crianças e de um lavatório, utilizado para lavar as mãos e encher garrafas de água. Além disso, havia dois grandes armários destinados à organização dos diversos materiais, como as capas dos alunos, material escolar suplente e outros. Ao lado da secretária da professora havia, ainda, uma pequena estante com alguns materiais como lápis, lápis de cor, afias e outros, acessíveis aos alunos sempre que necessário. A sala estava equipada com um quadro branco e um projetor. Os materiais pessoais de cada aluno, como manuais, cadernos e estojo ficavam dentro das caixas de cada aluno, posicionadas em cima ou em baixo das suas mesas.

Relativamente aos materiais expostos nas paredes da sala de aula, estes incluíam diversos materiais, alguns de apoio fornecidos pela editora dos manuais escolares, como o abecedário, e outros materiais elaborados pela professora, como as regras de sala de aula e o cartaz dos aniversários. Para além disso, era frequente a professora expor os trabalhos realizados pelos alunos, nomeadamente as suas produções artísticas, dado que a partilha destes materiais é fundamental, pois permite que os alunos visualizem e valorizem as suas produções e as dos seus colegas, possibilitando que os professores utilizem estes materiais como uma forma de documentar informação que pode auxiliar no processo de avaliação contínua dos alunos (Serralha, 2009).

Relativamente à organização do tempo, o horário iniciava-se sempre às 9h00. O primeiro bloco da manhã decorria das 9h00 até às 10h30. O segundo bloco começava às 11h00, após um intervalo de 30 minutos. O horário de término do segundo bloco, assim como o término de horário letivo, variava de dia para dia. Na segunda-feira, o horário de almoço era das 12h00 até as 13h30, o primeiro bloco da tarde era das 13h30 às 15h00 e o último bloco do dia era das 15h30 até as 17h30. Na terça-feira, o horário letivo terminava às 13h00, e na parte da tarde os alunos tinham atividades educativas com a professora de apoio. Na quarta-feira, o horário letivo terminava às 15h00 e o resto do dia era destinado às AEC. Por fim, na quinta-feira o horário letivo terminava às 12h30. Quanto ao tempo dedicado a cada área disciplinar, a carga horária semanal era de 06h30 para as disciplinas de Português e Matemática, 02h30 para Estudo do Meio, 03h00 para Educação Artística e

01h00 para Educação Física. Embora definido, o tempo destinado para cada área disciplinar era flexível e ajustado conforme as necessidades dos alunos.

No que concerne às relações vivenciadas no ambiente escolar, de forma geral, estas eram positivas, embora marcadas por alguns desafios. A relação entre professora cooperante e os alunos era pautada por um respeito mútuo, muita confiança, compreensão e diálogo. Também a interação entre os docentes se revelou bastante cooperativa, partilhando experiências pedagógicas entre si. Relativamente às relações vivenciadas entre o pessoal docente e não docente, pode-se afirmar que existia um ambiente positivo, pautado pela entreatajuda e pela compreensão. No entanto, a relação entre os alunos foi marcada por alguns conflitos, especialmente durante o período do intervalo, o que originou momentos de tensão, particularmente após o recreio, como consequência dessas situações.

A interação entre a professora cooperante e os encarregados de educação era positiva, marcada por uma comunicação constante. Ainda assim, não foi observada qualquer atividade que envolvesse diretamente a família, sendo este um dos objetivos do par pedagógico, pois consideram que a família e a instituição são duas realidades distintas, mas que se relacionam com um objetivo em comum: garantir o desenvolvimento da criança (Oliveira, 2003). Neste sentido, é fundamental estabelecer relações entre os agentes educativos, uma vez que tudo o que envolve a criança contribui positivamente para o seu processo educativo (Reis, 2012).

A reflexão contínua sobre as observações realizadas, em colaboração com o par pedagógico e com a professora cooperante, foi crucial para a compreensão do contexto educativo. Contudo, a análise do contexto, por si só, não é suficiente. Para que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente eficazes, é necessário que os docentes se empenhem na investigação constante e na adaptação das suas metodologias ao longo de todo o processo educativo.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na EPE, a díade teve a oportunidade de observar e colaborar num grupo composto por quinze crianças, sendo sete do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No decorrer da PES, um dos meninos do grupo foi transferido para outra EPE, passando o grupo a ser composto por catorze crianças. Relativamente à nacionalidade das crianças, este grupo incluía duas crianças de nacionalidade brasileira e uma criança cuja mãe era tailandesa. O grupo incluía duas crianças com NAS, uma delas possuía um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), demonstrando uma reduzida capacidade de foco e concentração, pouca autonomia e grandes dificuldades na comunicação. Essa criança demonstrava gosto por atividades como pintura, experiências sensoriais e grande interesse pela música. A outra criança com NAS apresentava o diagnóstico de Síndrome de Down e, no decorrer na PES, não se encontrava na sala de atividades, pois tinha sido submetida a uma operação.

De modo geral, todas as crianças demonstravam interesse por propostas ligadas às artes visuais, como recorte, pinturas e colagens, música, faz de conta, leitura de histórias, por temas ligadas aos animais e aos países e por atividades sensoriais. Para além dos interesses, foi possível observar algumas dificuldades gerais, nomeadamente ao nível da comunicação e da expressão oral, bem como no cumprimento de regras. O respeito pelos colegas e a capacidade de esperar pela sua vez de falar revelaram-se particularmente desafiantes, dificultando a interação entre pares.

Relativamente à organização do espaço, Lopes da Silva et al., (2016) afirmam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26). Assim, a disposição do espaço da sala de atividades deve ser pensada como um meio facilitador da interação da criança e do grupo, proporcionando um ambiente que incentive a exploração, a criatividade e a autonomia. Além disso, a organização do espaço deve oferecer experiências diversificadas, promovendo novas aprendizagens e respeitando a criança como um ser único, com interesses e necessidades individuais (Tavares, 2000). Cabe ao educador adotar uma postura crítica em relação a esta

organização, ajustando e modificando os espaços “de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Neste sentido, a organização do espaço da sala de atividades inspirava-se no modelo High/Scope, estando dividida em áreas de interesse “de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p.7): área da casinha, área das ciências, área da biblioteca, jogos de mesa, jogos de construção e encaixe e a área da expressão plástica. Esta era uma sala ampla, com bastante luz natural, que continha também um pequeno anexo, onde existiam cabides para cada criança colocar os seus pertences pessoais.

Relativamente aos materiais, como refere Lopes da Silva et al., (2016), a sua disponibilidade e a forma como estão organizados influenciam a maneira como são utilizados para apoiar a aprendizagem. Assim, na área da casinha, bastante escolhida pelo grupo, as crianças tinham acesso a diversos materiais presentes numa casa comum, sendo frequente atividades de jogo simbólico onde as crianças assumiam diferentes papéis. Na área das ciências, as crianças dispunham de uma mesa e alguns materiais construídos pelas próprias, que podiam explorar livremente. No entanto, devido à reduzida diversidade de materiais, esta área era pouco procurada pelo grupo. Na área da biblioteca, as crianças tinham acesso a dois sofás, fantoches e um conjunto de livros. Apesar da escassez de recursos, esta era uma das áreas mais procuradas pelo grupo. Na área da expressão plástica, estavam disponíveis diversos materiais, como folhas, tintas, pinceis e outros, permitindo às crianças criar as produções artísticas que pretendessem. Por fim, na área dos jogos de mesa e dos jogos de construção e encaixe, bastante procurada pelas crianças, havia um conjunto diversificado de materiais, que foram sendo trocados ao longo da observação para manter a curiosidade e a motivação do grupo. Os materiais encontravam-se em locais de fácil acesso para as crianças, permitindo que estas conseguissem saber e obter autonomamente aquilo que desejavam, incentivando, assim, a sua autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente às paredes da sala, estas expunham os trabalhos das crianças. A educadora reconhecia que esta era uma forma de permitir que as crianças visualisassem e valorisassem as suas produções, bem como as dos colegas (Serralha, 2009). Para além

disso, a exposição de trabalhos nas paredes da sala é referida por Lopes da Silva et al., (2006) como uma forma de comunicação. Além dos trabalhos que eram expostos, nas paredes da sala encontravam-se alguns instrumentos de pilotagem, como o mapa das presenças e o mapa dos responsáveis do dia, modos de registo inspirados no Movimento da Escola Moderna (MEM). Em conversa com a educadora cooperante, foi possível perceber que partes destes instrumentos tinham sido realizados pelo par pedagógico anterior, como o mapa dos responsáveis do dia que tinha como objetivo eleger, diariamente, duas crianças para serem responsáveis por apoiar nas tarefas do dia e na organização da rotina. Através deste instrumento, as crianças tinham a oportunidade de desenvolver a sua autoconfiança e sentido de responsabilidade (Folque, 2018). Ao longo da PES, a díade, em conformidade com a educadora, procurou introduzir novos instrumentos de pilotagem, considerados mais-valias para a sala, como o calendário e o quadro do estado do tempo.

Relativamente à organização do tempo, existia um horário pré-definido pela instituição, em que as atividades letivas decorriam das 9h00 até às 15h30. Estavam destinadas, por semana, cinco horas letivas e três horas e trinta minutos de atividades da Componente de Apoio à Família (CAF), dinamizadas por assistentes operacionais (AO). A CAF refere-se a atividades que ocorrem além das 25 horas letivas previstas por lei, tendo como objetivo atender às necessidades das famílias, garantindo que as crianças permanecem no estabelecimento durante períodos como entradas, almoços e interrupções letivas (Vilhena & Silva, 2002). Assim, o dia iniciava às 09h00, com o acolhimento por parte da educadora cooperante, do par pedagógico e da AO, onde as crianças colocavam os seus pertences na zona dos cabides e vestiam as batas. Enquanto se aguardava a chegada de mais crianças, atualizavam-se os registos diários como o mapa das presenças e o calendário. Após a chegada de todas, ou quase todas as crianças, ouvia-se a música dos “bons dias”, e, entre as 09h15 até às 10h00, realizavam-se atividades orientadas. Seguiam-se uma pausa para a higiene e lanche, das 10h00 às 10h15. Depois do lanche, até às 11h40, o grupo continuava as atividades orientadas ou tinha um momento de brincadeira livre. Posteriormente, tinham novamente o momento da higiene e iam para o almoço. O período da tarde iniciava-se às 13h30, com novas experiências pedagógicas e momentos de brincadeira livre e terminava às 15h com o lanche. Salienta-se que, às terças-feiras, a

educadora cooperante usufruía da redução da componente letiva, ficando a educadora C. responsável pela sala. Importa desatacar que a díade anterior, estabeleceu a “quarta-feira da culinária” e a “quinta-feira das experiências”, e, sempre que possível, mantinham-se esses dias. Para além disso, às quartas-feiras de tarde, as crianças tinham Educação Física, e às sextas-feiras, Educação Musical. A existência de uma rotina estruturada foi um dos objetivos da díade, pois, segundo Hohmann & Weikart (1997), a rotina permite às crianças antecipar o que acontecerá a seguir, proporcionando-lhes um sentido de controlo e segurança. Paralelamente, foi também valorizada a inclusão das crianças na planificação dos dias, conforme preconizado pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), algo que não foi observado ao longo da PES.

No que diz respeito às relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo, como já foi referido anteriormente, estas são importantes para o desenvolvimento das crianças. Como refere Lopes da Silva et al. (2016), a “relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (p. 28). Assim, a relação da educadora com o grupo era positiva, pautada por um clima de afeto e compreensão. A relação entre as crianças era marcada por alguns conflitos. No entanto, por se tratar de um grupo heterogéneo em termos de idades, observava-se um espírito de colaboração, especialmente por parte das crianças mais velhas em relação às mais novas. Esta interação é essencial pois permite que as crianças aprendam umas com as outras (Lopes da Silva et al., 2016). A interação das crianças com as AO era também bastante positiva. A relação da educadora com estas profissionais assentava na colaboração e no respeito. No que se refere à relação escola-família, a educadora cooperante mantinha uma boa relação com as famílias, num clima de comunicação regular e próxima.

A educadora orientava-se pelo Plano Anual de Atividades, para a elaboração de experiências, como a “vivência do dia pai”; “vivência da primavera”, entre outras (Plano Anual de Atividades, 2024-2025). Para além disso, afirmava seguir a MTP (cf. Capítulo I) e que se inspirava na Pedagogia-em-participação (PEP). Um dos projetos em que o grupo estava envolvido era o “Um Livro Amigo vai comigo”, cujo principal objetivo era promover

hábitos de leitura. Neste projeto, as crianças escolhiam um livro e levavam-no para casa. Após a leitura, realizada com a colaboração das famílias, traziam-no de volta para a sala de atividade e escolhiam outro para levar. Quanto à PEP, esta é uma pedagogia participativa, assente nos princípios da democracia, igualdade, respeito e inclusão. Tem como foco os interesses das crianças e promove a colaboração em pares e entre adultos e crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2011). A PEP defende que o espaço físico deve adaptar-se ao desenvolvimento das crianças, dos projetos e das aprendizagens que estas realizam. Para tal, devem existir áreas diferenciadas com materiais apropriados e acessíveis, possibilitando uma organização do espaço que favoreça aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

A reflexão contínua sobre os dados da observação foi fundamental para a compreensão dos interesses e necessidades do grupo, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e que atendessem às especificidades do grupo. Contudo, para que a prática seja verdadeiramente eficaz, é essencial que os educadores continuem a investigar, de modo a aprimorar, cada vez mais, a sua ação.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação é um processo de aperfeiçoamento contínuo ao longo da vida, no qual os membros de uma comunidade colaboram para crescer e se desenvolver. Assim, este crescimento não é apenas individual, mas também coletivo, pois envolve a transformação positiva da sociedade e da cultura. Neste sentido, o objetivo da educação é promover mudanças benéficas, particularmente no que concerne ao respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, visando fortalecer valores essenciais para uma convivência harmoniosa, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre os seres humanos (Amado, 2014). Além disso, Costa (1998) defende que a educação constitui um trunfo indispensável à humanidade no que refere à construção de ideias da paz, da liberdade e da justiça social.

Segundo Máximo-Esteves (2008), o professor não é apenas alguém que ensina de forma automática, mas sim alguém com a capacidade de refletir sobre o seu trabalho e, em

colaboração com a comunidade escolar, contribuir para criar uma escola que apoie e promova a democracia (Alarcão, 2001). Neste âmbito, ao longo da PES foi utilizada a metodologia de I-A reconhecida por autores como Elliott (1997), Kemmis e McTaggart (1988), Máximo-Esteves (2008), Coutinho et al., (2009) e outros como uma abordagem eficaz para a melhoria das práticas educativas.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988), a I-A é uma investigação participativa e colaborativa, que tem como objetivo melhorar as práticas sociais ou educativas, compreendendo-as. Por esse motivo, a colaboração de todos os participantes na investigação é fundamental neste processo. Elliott (1997) também define a I-A como um estudo de uma situação social, cuja finalidade é melhorar a qualidade da ação nela desenvolvida. Na definição de Johnson (1993, citado por Amado, 2014), a I-A é uma investigação orientada para a solução, caracterizada por um processo cíclico que envolve a identificação dos problemas, a recolha sistemática de dados, a reflexão, a análise, a realização de ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. A redefinição do problema reflete o carácter autoavaliativo e autorreflexivo da I-A (Amado, 2014). Além disso, Kemmis e McTaggart, (1988) referem as etapas da I-A como um ciclo: a planificação, a ação, a observação e a reflexão, não existindo uma duração definida para o ciclo, pois este pode variar de acordo com as questões a serem abordadas.

Neste sentido, e com objetivo de priorizar a primeira etapa, num primeiro momento a d'íade realizou uma observação direta e sistemática, visando um conhecimento mais profundo da realidade observada (Parente, 2002). Segundo Máximo-Esteves (2008), a “observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Após a observação, é necessário proceder ao seu registo e, por isso, a mestranda elaborou um Diário de Formação (DF) que continha notas de campo, registos fotográficos, registos áudio, grelhas de observação e anotações resultantes da sua observação e das reuniões com a professora cooperante.

Como refere Máximo-Esteves (2008), o DF é um instrumento imprescindível para o professor-investigador, pois permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos do contexto. Além disso, possibilita anotar as ideias que surgem, bem como as opiniões dos outros investigadores e as primeiras observações feitas sobre

o seu próprio contexto. Os DF resultam de um conjunto de registos descritivos acerca do que ocorre nos contextos, procurando reproduzir, com maior exatidão possível, o que acontece. Todos os registos devem estar convenientemente datados e referenciados. Assim sendo, o diário é um dos recursos metodológicos mais recomendados pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Como acompanha o professor-investigador durante toda a investigação, constitui uma fonte de dados muito fecunda para a análise da ação em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor sobre o decurso da mesma (McNiff e Whitehead, 2003). As notas de campo realizadas pela mestranda incluíram registos detalhados e descritivos do contexto, dos intervenientes, das suas ações e interações. Além disso, tal como defende Bogdan e Biklen (1994, citado por Máximo-Esteves, 2008), foram incluídas notas interpretativas, sentimentos e ideias, o que permitiu a mestranda refletir sobre o que acontecia à sua volta. Esta escrita reflexiva, tal como referem Kemmis e McTaggart (1988), permitiu refletir sobre o que tinha sido feito, reestruturar ideias, avaliar os progressos alcançados e identificar fragilidades.

Por fim, no DF foram incluídos também registos fotográficos e áudios. Estes registos pretendem ser documentos que contêm informação visual e sonora disponível para mais tarde ser analisada. Os registos fotográficos e áudios permitem ter acesso à informação tal e qual como aconteceu, no seu estado mais verdadeiro, captando a complexidade e a riqueza do ambiente educativo (Bodgan & Biklen, 1994).

Após a conclusão desta fase, inicia-se a etapa da planificação. Nesta fase, o par pedagógico, em colaboração com a docente cooperante, elaborou planificações, tendo como objetivo aprimorar a prática educativa e atender aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, a planificação deve manter um caráter integrado e flexível, tendo em consideração a informação obtida a partir da observação, da avaliação, das intervenções das crianças e das situações emergentes durante o processo educativo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Deve, ainda, priorizar objetivos abrangentes e transversais, a fim de promover aprendizagens em diversos domínios curriculares, no qual a avaliação deve ser realizada numa perspetiva formativa, avaliando a intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e

do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Trata-se de uma fase que orienta para a ação (Máximo-Esteves, 2008), tendo sido acompanhada por diversos momentos de reflexão durante todo o seu processo de elaboração. Neste âmbito, importa destacar a elaboração de guiões de pré-observação, que permitiram refletir sobre as práticas antes de serem implementadas, investigar as estratégias a utilizar e expressar dúvidas ou receios sentidos (Alarcão, 2001).

Concluída a fase planificação, segue-se a ação, que consiste em trazer para a prática aquilo que foi previamente planeado. Este momento é fundamental, pois é na ação que se concretizam as intenções pedagógicas. Assim, ao longo da PES, no 1.º CEB, foram realizadas intervenções que aconteceram de forma gradual. Inicialmente, a intervenção foi realizada em par pedagógico, o que favoreceu o processo de adaptação e, posteriormente, a mestranda realizou intervenções de forma individual. Esta transição gradual foi importante para a construção da sua confiança e para o desenvolvimento da sua capacidade de gestão e adaptação da prática educativa.

Todo o processo de planificação, ação e pós-ação deve ser acompanhado de reflexão, sendo este um momento em que se analisam, interpretam e se retiram conclusões sobre o que foi feito (Kemmis & McTaggart, 1988). A reflexão permite ajustar estratégias e metodologias, bem como dar asas a novas ideias e sugestões. Durante toda a PES, a mestranda realizou reflexões constantes, em díade, com a professora cooperante, em momentos mais ou menos formais, com a supervisora institucional, em momentos de reflexão pós supervisão, nos seminários de PES e em momentos individuais no seu DF. Desta forma, para além dos guiões de pré-observação já referidos, nos momentos posteriores à supervisão, foram elaboradas narrativas reflexivas colaborativas, sendo estas ferramentas valiosas para a construção de conhecimento profissional prático, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e processos reflexivos de carácter investigativo em relação à prática educativa (Ribeiro, 2020). São momentos que constituem um espaço de crescimento para todos os atores envolvidos no processo de formação, pois possibilitam um constante aperfeiçoamento do processo formativo (Ribeiro, 2020).

Nesta linha de pensamento, o professor deve ser uma pessoa diferente, assumindo uma postura de abertura à mudança, com vista à melhoria da sua prática educativa (Costa, 1998). Segundo Alarcão (1996), ser professor reflexivo é participar ativamente na dinâmica entre a ação e a reflexão, entre a teoria e a prática, estando em constante questionamento, para agir de forma mais eficaz.

No âmbito da investigação em contextos de infância, todos os investigadores devem adotar uma postura ética de respeito pela criança, pela sua família, pela comunidade e pela sociedade (Bertram et al., 2024). Segundo Graue e Walsh (1998), citados por Máximo-Esteves (2008), “agir eticamente, para um investigador, significa agir no sentido do respeito pelos outros” (p. 107), tendo como obrigação ética proteger aqueles que nele depositaram a sua confiança (Máximo-Esteves, 2008), ao aceitar participar na investigação. Ademais, na perspetiva de Smith (1990), citado por Caetano (2019), a ética refere-se a um conjunto de ideias e princípios orientadores da ação “que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão em que nos envolvemos quando pensamos acerca desses ideais e princípios” (p. 54). Trata-se de um processo de reflexão que orienta positivamente tanto o nosso pensamento como a nossa ação. Neste sentido, ao longo da PES foram assegurados cuidados éticos, já referidos na introdução, de forma a garantir o respeito e a proteção de todos os participantes, atribuindo as letras iniciais dos nomes dos participantes e ocultando rostos das fotografias, embora todas as Declarações de Consentimento informado, livre e esclarecido tenham sido todas autorizadas.

Assim, a I-A assenta numa procura contínua por compreender e melhorar as práticas, através da identificação e análise dos problemas de forma colaborativa, com o intuito de encontrar soluções, sempre centradas numa reflexão constante. Deste modo, todas as planificações do par pedagógico foram elaboradas considerando a relação entre a teoria e a prática, os interesses e necessidades, bem como os pressupostos teórico-legais enunciados no capítulo anterior, assente na reflexão contínua, num processo de análise, questionamento, problematização e reflexão para encontrar soluções.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para uma prática pedagógica eficaz, é fundamental que o docente tenha como base todo o enquadramento teórico e legal (cf. Capítulo I), sendo capaz de o articular com o contexto em que se insere, atendendo às suas especificidades, interesses e necessidades (cf. Capítulo II).

Neste enquadramento, o presente capítulo tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre algumas das ações desenvolvidas na PES, encontrando-se, por isso, organizado em dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo refere-se ao percurso educativo vivido no 1.º CEB, enquanto o segundo diz respeito ao percurso vivido na EPE. Importa salientar que, dada a impossibilidade de serem apresentadas todas as ações educativas desenvolvidas, optou-se por selecionar aquelas que se considerou mais relevantes para a reflexão.

3.1 PERCURSO EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo pretende descrever e analisar algumas das ações desenvolvidas no contexto do 1.º CEB, bem como refletir criticamente sobre as mesmas. Importa ressaltar que todas as práticas tiveram como base os pressupostos teóricos e legais (cf. Capítulo I), a reflexão contínua assente na metodologia de I-A e as especificidades do contexto educativo (cf. Capítulo II).

Num mundo em constante mudança e perante a imprevisibilidade do futuro, torna-se crucial “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p.2928). Neste sentido, procurou-se, através de ações educativas diversificadas, assentes na articulação de saberes e na utilização de metodologias ativas, planificar e desenvolver tarefas pedagógicas que

desenvolvessem nos alunos competências essenciais para enfrentar essa imprevisibilidade.

Ao longo de toda a ação desenvolvida, a díade teve como uma das suas principais prioridades adequar “os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (Decreto-Lei, n.º 54/2018, 2018, p. 2918). Embora não sendo necessária a aplicação de medidas seletivas ou adicionais, foram, ainda assim, adotadas estratégias para garantir a “participação [de todos os alunos] e a melhoria das aprendizagens” (p.2921). Neste âmbito, algumas das ações tomadas pela díade de diferenciação pedagógica incluíram um apoio mais direto aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como a tradução de frases e/ou palavras para alunos de Português Língua Não Materna, recorrendo frequentemente às TIC, como o telemóvel, para facilitar a compreensão.

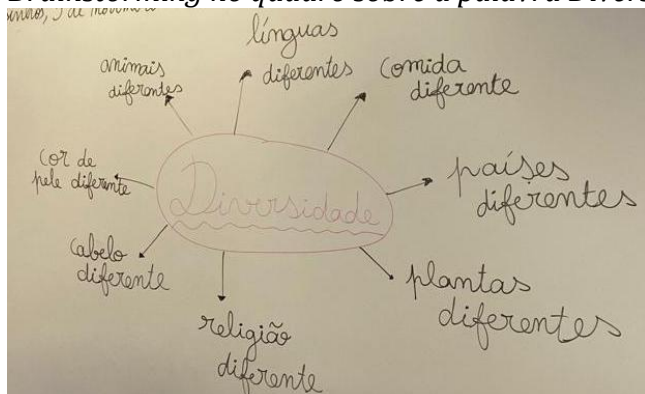
Inicialmente, as duas primeiras semanas da PES foram destinadas à observação, com o objetivo de identificar as especificadas do contexto em análise, os interesses e as necessidades da turma, de modo a desenvolver práticas adequadas e alinhadas com as informações recolhidas (Máximo-Esteves, 2008). De destacar o papel fundamental da reflexão ao longo destas semanas, que permitiu analisar criticamente a informação recolhida e estruturar um projeto de intervenção que seguisse as quatro fases da MTP (cf. Capítulo I). Durante o processo de observação, percebeu-se, através de várias dinâmicas, que os alunos demonstravam um grande apreço pelo seu país de origem, pela sua cultura e identidade, um aspeto que se tornou ainda mais significativo tendo em conta a grande diversidade cultural presente na turma (cf. Capítulo II). Assim, este momento inicial de observação e cooperação revelou-se essencial para que a díade refletisse sobre como este fator poderia dar origem ao desenvolvimento de um projeto de intervenção.

Antes de delinear o projeto, foi realizado um diálogo com a professora cooperante, que confirmou o interesse dos alunos pela sua nacionalidade e a pertinência do projeto, que se alinhava, também, com o projeto de turma “Eu, Tu e os Outros... por um Mundo Melhor” (cf. Capítulo II).

Com base neste interesse demonstrado pelos alunos, procedeu-se a um levantamento de ideias com a turma sobre a palavra “Diversidade”, através da técnica de *brainstorming*, permitindo assim compreender as percepções dos alunos sobre o tema e o que estes gostariam de explorar ou saber mais sobre o mesmo (Figura 1).

Figura 1

Brainstorming no quadro sobre a palavra Diversidade.



Desta forma, definiu-se o problema central a ser explorado no projeto, intitulado “A Magia das Diferenças”, nome escolhido pela turma através de votação na última semana de intervenção. Com base nos tópicos sugeridos pelos alunos, foi-se delineando a estrutura do mesmo, tendo como principais objetivos: i) compreender o conceito de diversidade; ii) promover a compreensão e valorização das diferenças; iii) desenvolver atitudes de respeito e empatia; iv) explorar a riqueza da diversidade cultural; v) promover o trabalho em grupo e a cooperação; e vi) incentivar a curiosidade e a aprendizagem contínua.

Além de partir dos interesses da turma, a díade considerou que a exploração da temática da diversidade permitiria assegurar o “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades” bem como promover a “valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 3º, pondo d). Adicionalmente, possibilitaria que os alunos reforçassem o “respeito [...] pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua”, um direito estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2019, p.24). Esta definição correspondeu à primeira fase da MTP, conforme defendido por Vasconcelos et al. (2012) (cf. Capítulo I). Realça-se que se procurou sempre alcançar uma abordagem interdisciplinar, articulando as diferentes áreas do saber (Pombo, 2021).

Definida a problemática, seguiu-se a segunda fase da MTP, a planificação, desenvolvida ao longo de seis semanas, em simultâneo com a etapa da ação. As planificações foram construídas em cooperação entre a díade, os alunos, a professora cooperante e a supervisora institucional, originando Unidades de Aprendizagem (UA) contextualizadas, assentes na articulação curricular entre as várias áreas do saber e o quotidiano dos alunos. A construção das UA revelou-se fundamental, uma vez que esta representa uma forma de planear, elaborar, organizar e implementar atividades, desenvolvida de forma dialógica no contexto de sala de aula (Galiazzi et al., 2004, citado por Freschi & Ramos, 2009 p.157). Além disso, as UA contribuem para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, integram atividades estrategicamente selecionadas, valorizam o conhecimento prévio dos alunos e promovem uma compreensão mais aprofundada do que se esta a estudar (Gonçalves, 1999, citado por Freschi & Ramos, 2009), proporcionando aprendizagens mais significativas.

As atividades planificadas alinharam-se com a perspetiva do PASEO, uma vez que promoveram a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, enquanto desenvolviam a capacidade de cooperação e o respeito pela diversidade de opiniões (Oliveira-Martins et al., 2017). Tendo em conta que esta turma apresentava algumas fragilidades ao nível das relações interpessoais, ao longo da PES, uma das principais estratégias utilizadas foi o trabalho em grupo, uma vez que este favorece uma aprendizagem colaborativa e ativa. Trabalhar em grupo permitiu que os alunos desenvolvessem as suas competências de diálogo, argumentação e escuta ativa, promovendo a construção coletiva de conhecimento e o crescimento das habilidades sociais e emocionais (Freitas e Freitas, 2002, citados por Valente, 2012).

A díade planificou UA com uma duração progressiva, iniciando com uma manhã e terminando em quatro dias consecutivos. Cada UA tinha um fio condutor que ligava as diferentes tarefas, promovendo a articulação curricular e respondendo a uma questão-problema lançada pelo professor no momento inicial da aula. Por sua vez, todas as UA estavam alinhadas com o projeto de intervenção. Neste sentido, desenvolveram-se as seguinte UA: “A Diversidade que Nos Une: Características, Sabores e Moedas”; “Vozes diversas: Histórias e Lendas”; “Diversidade em Movimento: Explorando Animais e os seus

Ambientes”; “Cuidar das Diferenças, Respeitar as Regras: Explorando a Diversidade na Segurança Rodoviária”; “De país a país: um mundo de Diversidade Cultural a descobrir” e “Celebrando a Diversidade”. Considerando as várias ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES, não é possível descrever e refletir criticamente sobre todas. Assim, neste subcapítulo serão descritas e refletidas atividades presentes na terceira, quinta e sexta UA.

Ao longo da terceira semana, os alunos estiveram envolvidos na UA intitulada “Diversidade em Movimento: Explorando Animais e os seus Ambientes”. O mote para esta UA, tal como todas as outras, resultou do levantamento de ideias realizado com os alunos, os quais associaram diretamente o mundo animal à palavra diversidade. Para dar início, os alunos realizaram uma escuta ativa de vários sons de animais, despertando a sua curiosidade e motivação para o tema. Após algumas atividades sobre os animais, explorou-se a obra “Os ovos misteriosos”, de Luísa Ducla Soares (1994), que serviu de mote para as atividades seguintes. A partir dos animais mencionados na obra e com base num guião orientador, cada par/trio realizou a divisão silábica de dois dos animais à escolha e criou um novo animal. O processo de criação consistiu na escolha de uma sílaba do primeiro animal e duas sílabas do segundo, originando assim uma pseudopalavra. Exemplos desse processo foram o Crocoser (crocodilo + serpente) e Penserpa (serpente + papagaio) (Figura 2).

Figura 2

Animais Imaginários criados pelos alunos.



Esta atividade revelou-se extremamente significativa para os alunos, permitindo-lhes expressar a sua criatividade e demonstrar conhecimento, uma vez que os seus desenhos integraram características dos animais escolhidos, como o revestimento (Direção-Geral

da Educação, 2018b) refletindo, de forma clara, os conceitos previamente explorados. Todos os alunos mostraram-se muito envolvidos na atividade, especialmente um aluno, que afirmou “Esta é a minha atividade favorita”, “temos de fazer isto mais vezes” (aluno G.C.). Além disso, no *Padlet* partilhado com os pais, a mãe deste mesmo aluno comentou: “Mostrou muito entusiasmo (...) em especial com o crocosser que foi inspiração para muitos finais de tarde, com desenhos atrás de desenhos de diferentes e estranhas combinações”. Após a criação, cada par/trio apresentou o seu animal. A apresentação dos trabalhos realizados foi algo que se priorizou ao longo da PES, uma vez que é fundamental para que o aluno valorize o resultado das suas criações e das dos outros, permitindo também que este desenvolva a sua capacidade de expressão oral e competências comunicativas, contribuindo para que se torne um cidadão mais ativo e participativo na sociedade (Chaer & Guimarães, 2012).

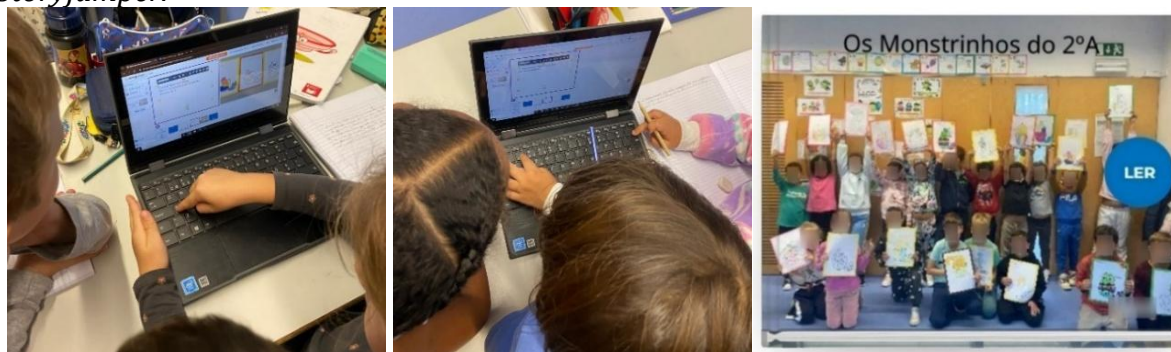
Após a apresentação, passou-se para a criação de um livro digital da turma sobre os animais criados. Considerando que esta atividade será descrita mais aprofundadamente, destacam-se como principais objetivos: “planear, produzir e avaliar os seus próprios textos” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 7), “redigir textos coerentes e coesos” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 8) e “colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (texto)” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 8).

Para apoiar os alunos na construção do texto sobre o seu animal, foi distribuído pelos pares/trios um guião orientador. Este serviu como uma ferramenta facilitadora da escrita, que permitiu que os alunos organizassem as suas ideias e construíssem um texto coerente e coeso (Barbeiro & Pereira, 2007). Durante o processo de planificação e textualização, os alunos trabalharam colaborativamente, partilhando ideias e chegando a consensos para a produção do texto. Esta abordagem de escrita colaborativa permitiu que cada aluno propusesse as suas ideias, confrontasse opiniões e tomasse decisões em conjunto, promovendo um processo de entreajuda, que facilitou a superação das dificuldades e incentivou o desenvolvimento de capacidades críticas e criativas no grupo (Barbeiro & Pereira, 2007). À medida que os grupos iam terminando a construção do texto no caderno, era sugerido que lessem a sua narrativa procedendo, “à revisão de texto, [...] em grupo

após discussão de diferentes pontos de vista” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 9), completando assim as três fases da escrita: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007; Amor, 2003). Como, nesta atividade, os alunos trabalharam em pequenos grupos, não existiram conflitos entre eles, o que permitiu que o trabalho fluísse de forma positiva e resultasse em textos criativos e envolventes. Assim que todos os grupos concluíram a escrita, foram lembradas algumas funcionalidades da aplicação *Storyjumper* e foi iniciado a transcrição do texto do caderno para o computador. Este momento do uso do computador levantou alguns desafios, uma vez que, como apenas um aluno de cada vez podia digitar no computador, os restantes tendiam a dispersar. De maneira a envolver todos os alunos, a d'ade procurou dialogar com estes, mostrando-lhes que cada um podia assumir um papel dentro da atividade, sendo esta rotativa. Desta forma, um aluno poderia estar a digitar o texto, outro a ditar, outro a verificar que estava a ficar correto no computador. Assim, todos os alunos estavam plenamente envolvidos no processo. Para além da transcrição do texto, os alunos decoraram a outra página do livro com a foto do seu animal, tornando o trabalho ainda mais personalizado e visualmente apelativo (Figura 3).

Figura 3

Processo de transcrição do texto para o computador e livro digital finalizado, na aplicação Storyjumper.



Por fim, com o livro pronto, os alunos foram questionados sobre o que faltava na capa e na contracapa, ao qual responderam o título, o autor e imagens. No dia seguinte, de manhã, foi lido o livro da turma e os alunos atribuíram-lhe um título.

A atividade terminou com a realização de um *Kahoot*, no qual os alunos responderam a algumas questões no computador. Este momento revelou-se altamente envolvente,

proporcionando não apenas um momento lúdico, mas também numa oportunidade de reforçar as aprendizagens realizadas. A utilização desta aplicação, bem como de outras com funcionamento semelhante, como o *WordWall* ou o *EducaPlay*, foi recorrente nas práticas pedagógicas, dado que os alunos demonstravam grande motivação por este tipo de recurso. Além disso, o jogo proporciona, tanto ao professor quanto ao aluno, momentos de avaliação contínua das aprendizagens (Carvalho, 2017). Assim, o uso do computador nesta atividade mostrou-se um elemento bastante motivador. Segundo Rosini (2003), o computador ajuda a despertar a curiosidade, aumenta a criatividade e é uma poderosa ferramenta para a aprendizagem. Esta motivação foi evidente nos dias seguintes, quando algumas crianças questionavam entusiasticamente o par pedagógico: “Vamos usar os computadores hoje?” (aluno D.R.); “Quando é que vamos usar os computadores? Eu quero escrever no computador” (aluno A.B.).

No dia seguinte, e como forma de encerrar a UA, realizou-se uma viagem pelo mundo dos animais criados utilizando o *Superdoc* (cf. Capítulo I). Nesta atividade, cada criança recebeu um guião com instruções para programar o trajeto de um animal até outro. Todas as crianças tiveram a oportunidade de planear, testar e reformular os percursos no *Superdoc* promovendo o desenvolvimento da linguagem de programação (Torres et al., 2020).

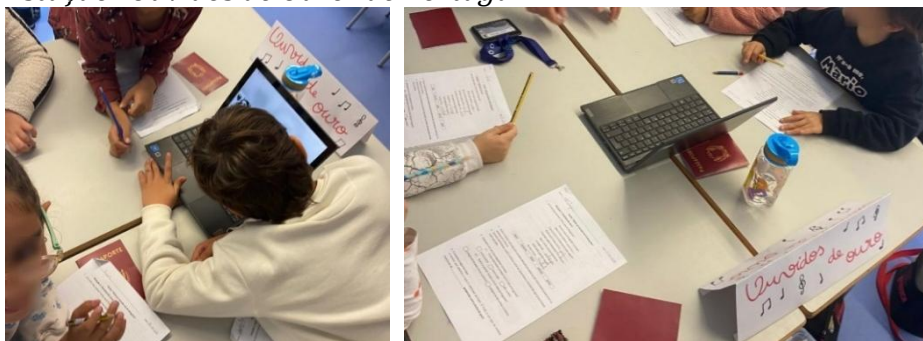
Neste seguimento, a próxima atividade a descrever insere-se na UA “De país a país: um mundo de Diversidade Cultural a descobrir”, dedicada à exploração da diversidade cultural presente na turma, tendo sido desenvolvida seguindo a metodologia de Rotação por Estações (cf. Capítulo I). Designada “Volta ao mundo em 4 estações”, a sala de aula foi dividida em quatro estações, cada uma dedicada a um país das diferentes nacionalidades da turma, nomeadamente Portugal, Brasil, Ucrânia e Rússia. Nesta metodologia, cada estação explora conteúdos de forma diferente, proporcionando uma aprendizagem dinâmica e multifacetada (Silva & Araújo, 2023). Além disso, a utilização de metodologias e estratégias inovadoras favorece o desenvolvimento intelectual, social, moral e artístico do aluno (Barbosa, 2023). Para além da divisão da sala, cada estação foi identificada com um nome criativo, de modo a despertar a curiosidade e motivação dos alunos, sem revelar o que ia ser feito naquela estação. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois ao entrarem na

sala de aula os alunos fizeram comentários entusiasmados, como: “Professora, eu quero ir para ali” (aluno S. F.); “O meu grupo também vai para aquele sítio?” (aluno A.B.), referindo-se a outra estação.

A atividade iniciou-se com a realização de uma breve explicação sobre a sua dinâmica, seguida da apresentação do avatar Luca (cf. Capítulo I), que detalhou a atividade e referiu a importância do guião orientador para a exploração das diferentes estações e do tempo nesta metodologia ativa. Para esta atividade foi também criado um passaporte para cada criança, que continha a foto, nome, data de nascimento e assinatura do aluno, para que este realizasse a viagem. Este passaporte foi utilizado como uma estratégia de gamificação (cf. Capítulo I), funcionando como recompensa no final de cada desafio concluído (Carvalho, 2022). De seguida, assim que a contagem do tempo começou, os alunos iniciaram as atividades. Sempre que o tempo terminava, os alunos recebiam o carimbo no seu passaporte e avançavam para a estação seguinte, garantindo que todos percorriam as quatro estações. Todos os alunos receberam o guião orientador que os acompanhou ao longo de todas as tarefas, permitindo-lhes trabalhar de forma autónoma na realização das tarefas propostas.

Na estação de Portugal, intitulada “Ouvidos de ouro” (Figura 4), os alunos ouviram uma quadra do fado “Casa Portuguesa”, de Amália Rodrigues e, posteriormente, tiveram de “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 6), registando no guião orientador as palavras em falta.

Figura 4
Estação “Ouvidos de Ouro” de Portugal.

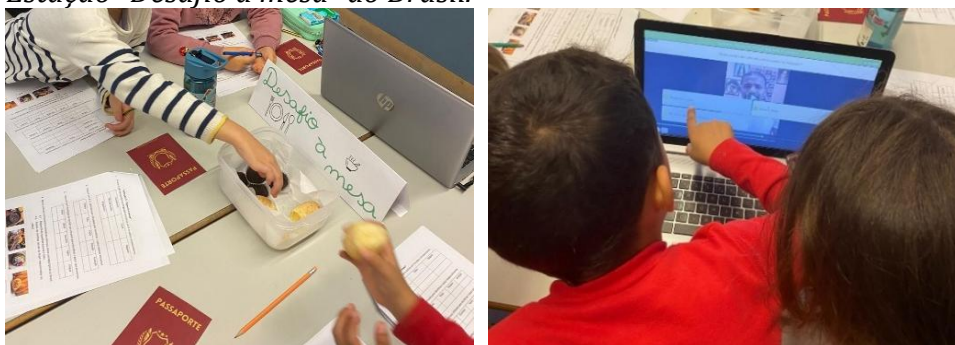


Seguidamente, os alunos responderam a questões de interpretação, explorando os elementos típicos de uma mesa portuguesa e compreendendo que o fado é um género musical tradicional do país. Esta estação foi bastante bem recebida pelos alunos, sendo possível observar que, nos grupos que terminaram antes do tempo, decidiram ouvir novamente a música e começaram espontaneamente a cantá-la.

Na estação do Brasil, intitulada “Desafio à mesa”, foi explorada a gastronomia brasileira. Os alunos tiveram a oportunidade de provar dois alimentos típicos deste país: o brigadeiro e o pão de queijo. O principal objetivo desta atividade era que os alunos identificassem “as propriedades de diferentes materiais”, nomeadamente o sabor (doce e salgado) (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7) e o sentido que utilizam para o reconhecer. Esta aprendizagem pelos sentidos funciona como uma porta de entrada para o conhecimento, onde através deles os alunos podem aprofundar a sua compreensão do conteúdo de maneira mais significativa e as sensações permitem formar ideias e compreender melhor o mundo (Silva et al., 2024). Além da degustação, os alunos assistiram a um vídeoquiz interativo na aplicação *Educaplay*, no qual respondiam a questões ao longo da visualização (Figura 5).

Figura 5

Estação “Desafio à mesa” do Brasil.



Além disso, o vídeo apresentava mais alguns pratos típicos, incluindo curiosidades sobre os mesmos. Durante a atividade, os alunos demonstraram grande motivação e entusiasmo, especialmente ao conseguirem responder corretamente a todas as questões do vídeo. Esta foi uma estação em que os alunos utilizaram as TIC, tal como previsto nesta metodologia ativa (Santos, 2022).

Na estação da Rússia, denominada “Baú das gerações”, os alunos tinham à sua disposição bonecas Matrioskas, um símbolo tradicional russo, e pretendia-se que compreendessem o seu funcionamento e significado (Figura 6).

Figura 6

Estação “Baú das gerações” da Rússia.



Foi-lhes proposto que organizassem as bonecas por ordem decrescente, conteúdo explanado nas AE de Matemática (Direção-Geral da Educação, 2021) e registassem essa disposição no guião. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de ler um pequeno texto, no qual tiveram de “compreender o sentido [do texto] com características narrativas e descritivas” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 8), compreendendo, assim, o simbolismo destas bonecas, associadas à família. De seguida, desenharam no guião orientador um símbolo que associavam a cada geração (avós, pais e filhos). Esta tarefa permitiu que cada criança expressasse a sua perceção sobre as diferentes gerações, resultando em desenhos únicos, que variaram de aluno para aluno, revelando a capacidade de raciocínio lógico e criatividade de cada um.

Por fim, na estação da Ucrânia, “Entre bordados e segredos”, os alunos participaram num jogo da memória, no qual os pares de cartões representavam elementos tradicionais deste país (comida, festividade, objeto) (Figura 7).

Figura 7

Estação “Entre bordados e segredos” da Ucrânia.



Após concluírem o jogo, os alunos registraram no guião as características que descobriram. Em alguns grupos, surgiram pequenos conflitos, pois alguns alunos queriam jogar sozinhos do início ao fim. No entanto, após ser referido que cada aluno faria uma tentativa por vez, independentemente de acertar ou não, a dinâmica foi aceite. Os alunos passaram, inclusive, a incentivar os colegas, dizendo: “agora és tu!”, promovendo um ambiente de respeito pela vez do outro e demonstrando entusiasmo ao completar o jogo com sucesso. Para terminar as tarefas da estação, os alunos exploraram as formas geométricas presentes num bordado tradicional ucraniano (Direção-Geral da Educação, 2021). Durante esta tarefa, foi possível perceber que os alunos tiveram algumas dificuldades na identificação das figuras geométricas, uma vez que se concentraram apenas nas maiores e mais perceptíveis, especialmente quando estavam na posição convencional que conheciam.

Assim que todos terminaram, realizou-se a correção oral das respostas do guião em grande grupo, a fim de incentivar a partilha de aprendizagens e a participação ativa de todos. Para encerrar a atividade, realizou-se um jogo no *Wordwall*, permitindo aos alunos consolidar os conhecimentos construídos de forma lúdica e motivadora. O desenvolvimento da atividade correu muito bem, superando as expectativas, especialmente por ter sido a primeira vez que a díade implementava esta metodologia ativa. Em todas as estações foi evidente o interesse e empenho de todos os alunos, realizando com sucesso todas as tarefas propostas. A felicidade e a motivação eram visíveis, como se pode observar na seguinte nota presente no Diário de Formação da mestrandia:

os alunos estavam felizes, estavam contentes por ter os amigos a conhecer o seu país. Na correção das estações, quando tinham palavras específicas do país (ex. Rússia e Ucrânia) a aluna S.L e a K.M. fizeram questão de serem elas a pronunciar (DF, 11 de dezembro de 2024).

De salientar que esta atividade promoveu a interdisciplinaridade, estabelecendo um diálogo entre as diversas áreas do saber (Leite, 2012). Além disso, permitiu desenvolver várias áreas de competências referidas no PASEO, como o Pensamento crítico e criativo, Raciocínio e resolução de problemas, Relacionamento interpessoal, Saber científico técnico e tecnológico, entre outras (Oliveira-Martins et al., 2017).

No que se refere à última fase da MTP, a divulgação do projeto, esta concretizou-se através da criação de um sarau. Como a díade pretendia que a forma de divulgação partisse dos próprios alunos, na quinta UA foi reservado um momento de diálogo para compreender de que maneira os alunos gostariam de partilhar com a comunidade educativa o trabalho desenvolvido. Para recolher as suas sugestões, recorreu-se à ferramenta *Mentimeter*, permitindo aos alunos expressar as suas ideias de forma interativa e participativa (Figura 8).

Figura 8

Ideias recolhidas para a divulgação do projeto através do Mentimeter.



Uma vez que os alunos apresentaram várias ideias e demonstraram grande entusiasmo com a oportunidade de mostrar aos pais o que realizaram ao longo do projeto, a díade, em conjunto com a professora cooperante e a supervisora institucional, concluiu que a sexta e última UA seria dedicada à preparação do sarau. Assim, surgiu a UA: “Celebrando a Diversidade”.

A semana iniciou-se com a apresentação das cenas para a peça de teatro, baseadas nas ideias sugeridas pelos alunos, seguida da escolha das personagens. Este momento permitiu “reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 5), pois foi através do diálogo que se definiu o papel de cada aluno. Durante esta fase, foi notória a evolução dos alunos na capacidade de argumentação, debate e cedência, com alguns alunos a aceitar trocar de cena e/ou personagem a pedido dos colegas. Após a preparação, as cenas foram apresentadas, seguidas de um momento de partilha, no qual tanto os colegas como as professoras fizeram comentários construtivos para a melhoria do trabalho.

Outra das atividades desenvolvidas nesta UA foi a criação do convite para os pais. Após identificarem os elementos essenciais de um convite, como a saudação inicial, a data e o local do evento, competências a serem desenvolvidas nas AE de Português (Direção-Geral da Educação, 2018c), iniciou-se a construção do texto, de forma colaborativa, com as ideias sugeridas pelos alunos. Após isso, e atendendo a um grande interesse dos alunos, transcreveram o texto para a plataforma *Canva*, onde puderam personalizar o seu convite ao seu gosto. Para eleger o convite final, foi elaborado um gráfico de barras com as preferências dos alunos. Após analisar e “interpretar a informação representada” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.9), o convite com mais votos foi eleito e enviado para os pais.

Para este sarau, lembraram-se, também, as danças tradicionais dos países da turma, já explorados e ensaiados na quarta semana do projeto. Além disso, os alunos aprenderam uma música sobre a diversidade que reforçava a reflexão sobre os seus valores e importância. Esta atividade gerou um grande envolvimento por parte dos alunos, tendo algumas crianças referido que levariam o papel com a letra da música para casa, com o objetivo de treinar e partilhar a aprendizagem com os pais.

Realizou-se, também, uma atividade que pretendia, mais uma vez, reforçar os valores associados à diversidade. Neste sentido, confeccionou-se o “Bolo da Diversidade”, cuja receita foi apresentada no sarau. Esta atividade iniciou-se com a apresentação de diversos valores, positivos e negativos e os alunos selecionaram aqueles que consideravam estar

ligados à diversidade, tornando-se estes os ingredientes simbólicos do bolo. De seguida, foi apresentada uma receita para sete pessoas e foi lançada a questão “o que será necessário fazer para que a receita seja suficiente para toda a turma?”. Após a reflexão, chegou-se à conclusão que seria necessário adaptar a receita para vinte e uma pessoas, o que implicava somar a quantidade de cada ingrediente três vezes. Durante este processo, foi possível observar que alguns alunos já tinham presente a noção de multiplicação, expressando comentários como: “é três vezes o ingrediente da receita” ou “podemos somar quatro mais quatro mais quatro ou fazer três vezes o quatro”, mesmo sem terem explorado este conteúdo formalmente. Após a adaptação da receita nos cadernos, seguiu-se a confeção do bolo, em que cada grupo fez um passo da receita e, por fim, a sua degustação (Figura 9).

Figura 9

Processo de confeção e degustação do “Bolo da diversidade”.



Os alunos participaram ativamente na confeção do bolo, demonstrando entusiasmo e vontade de realizar mais do que apenas um passo da receita: “Eu quero fazer mais coisas!” (aluno P.V.).

Ainda nesta semana, foi apresentado o Padlet intitulado “A magia das diferenças” aos alunos, onde estes tiveram a oportunidade de escolher imagens para cada secção e definir os respetivos títulos. O Padlet foi uma ponte de ligação fundamental de comunicação com as famílias, onde estas tiveram a oportunidade de visualizar e realizar comentários ao trabalho realizado. Esta plataforma facilitou a partilha das aprendizagens e experiências vividas na sala de aula, contribuindo para o fortalecimento da relação entre as famílias e a escola (cf. Capítulo I) (Figura 10).

Figura 10
Padlet "A magia das diferenças".



Nesta semana, os alunos concluíram também o seu livro, construído ao longo de todas as UA, como uma compilação de todas as aprendizagens realizadas, personalizando-o de acordo com a sua criatividade.

O sarau ocorreu no dia 13 de janeiro, pelas 17 horas, no auditório da instituição. Este foi bastante positivo, pois os alunos demonstraram grande envolvimento e entusiasmo. Os pais, por sua vez, mostraram-se muito participativos, deixando comentários positivos e parabenizando as professoras estagiárias pelo trabalho desenvolvido. Os testemunhos dos encarregados de educação refletiram, assim, a importância e o impacto desta experiência: “É a primeira vez que nos chamam à escola para ver o que eles têm feito”; “O nosso muito obrigada por despertarem o interesse dos meninos e partilharem connosco estes momentos que nos fazem perceber o quanto eles são felizes na escola”; “Não é habitual o G. falar do que faz na escola e por norma ouvimos um "não me lembro". Nos últimos tempos mostrava mais iniciativas em falar das coisas diferentes que trabalhava. Mostrou muito entusiasmo com os sinais de trânsito, (tornou-se normal a explicação do significado dos sinais que vê pela estrada), palavras em russo e "Ocraniano" como ele diz e, mas em especial o crocoser, que foi inspiração para muitos finais de tarde, com desenhos atrás de desenhos de diferentes e estranhas combinações.”; “Muito obrigada aos meninos pelo lindo trabalho e espetáculo final, um grande bem-haja à prof. S. e às professoras estagiárias, votos de felicidades e que nunca percam o entusiasmo de ensinar e cuidar”. Este momento representou o culminar de um projeto enriquecedor e interdisciplinar, evidenciando não só a aprendizagem dos alunos, mas a valorização do

seu trabalho, sentindo-se respeitados, entusiasmados e felizes por verem exposto todo o seu trabalho.

Em conclusão, e tendo em consideração todos os aspetos abordados no presente subcapítulo, a mestranda considera que as ações pedagógicas desenvolvidas foram extremamente significativas, contextualizadas e adequadas, possibilitando uma articulação entre as várias áreas do saber. Além disso, estas ações permitiram responder às especificidades do contexto, conduzindo a uma transformação evidente. Assim, compreendeu-se que a exploração da diversidade, do respeito e da valorização das diferenças, bem como a utilização de recursos e metodologias diversificadas, foram fundamentais para a motivação dos alunos e para a construção do seu conhecimento.

3.2 PERCURSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo pretende descrever e refletir sobre algumas das ações desenvolvidas no contexto da EPE, que assentaram numa observação contínua e sistemática. Além disso, tiveram como base os pressupostos teóricos e legais (cf. Capítulo I), na reflexão contínua assente na metodologia de I-A (cf. Capítulo II) e nas especificidades do contexto educativo (cf. Capítulo II).

Com vista a realizar práticas educativas contextualizadas e fundamentadas, as planificações foram elaboradas tendo por base os interesses e necessidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Para tal, foi essencial manter uma escuta ativa e, uma observação constante ao longo de toda a intervenção (Lopes da Silva et al., 2016). Neste subcapítulo, serão descritas algumas das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças, seguindo as etapas da MTP (cf. Capítulo I).

Ao longo de toda a intervenção, a díade assumiu como uma das suas principais prioridades a promoção da participação e do envolvimento ativo de todas as crianças, incentivando-as a tomar decisões relativamente ao seu próprio processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Foram, para isso, adotadas estratégias

inclusivas que assegurassem que cada criança, independentemente das suas características, pudesse contribuir, expressar-se e sentir-se parte integrante do grupo e do percurso desenvolvido (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Tal como no contexto anterior, as duas primeiras semanas da PES foram dedicadas à observação, com o objetivo de identificar as especificidades do contexto em análise, bem como os interesses e necessidades do grupo. Esta etapa inicial permitiu recolher informações essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e alinhadas com a realidade do grupo (Latorre, 2003).

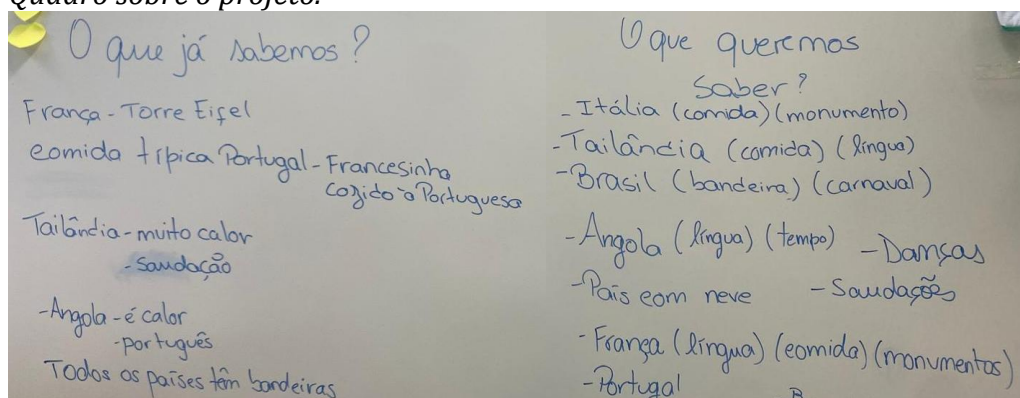
Durante este período de observação, a díade identificou um interesse das crianças pela música. Com base nesta evidência, foi introduzido na rotina do grupo o projeto “Orelhudo”, da Casa da Música do Porto. No início da tarde, era lida uma breve descrição da peça musical a ser ouvida, seguindo-se a escuta atenta da mesma. Num desses momentos, ao tomarem conhecimento de que a música era tradicional da Hungria, as crianças manifestaram curiosidade em saber onde se localizava esse país e se era longe de Portugal.

Aproveitando este interesse espontâneo, foi projetado no quadro da sala um mapa-mundo para situar a Hungria. A observação do mapa suscitou novas questões, como: “Onde fica Portugal? E a Itália?” (criança A.); “Onde fica a Tailândia?” (criança S.) Perante este entusiasmo pelas diferentes geografias do mundo, e após reflexão conjunta entre a díade e a educadora cooperante, foi proposta a ideia de desenvolver um projeto que respondesse a essa curiosidade emergente.

Num momento posterior, realizou-se um diálogo com as crianças, onde estas partilharam o que já sabiam sobre os países e aquilo que gostariam de descobrir (Figura 11), respeitando, assim, a primeira fase da MTP (cf. capítulo I).

Figura 11

Quadro sobre o projeto.



Deste processo emergiu o projeto intitulado “Passear pelo Mundo”, desenvolvido ao longo de nove semanas, com o intuito de dar a conhecer diferentes países através de propostas envolventes e significativas, orientadas pelos interesses e necessidades previamente identificados (ver Capítulo II).

Para além de ser um projeto que atendia aos interesses das crianças, este permitiu também o fortalecimento da sua “identidade pessoal, social e cultural” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 48), bem como o conhecimento de características de outras comunidades, dos seus hábitos, costumes e tradições, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo Meirinho (2009), quanto mais cedo se proporcionar a possibilidade de conhecimento, valorização e respeito pelas diferentes culturas, mais cedo se pode evitar a assimilação de estereótipos e atitudes de discriminação perante o outro.

Com base nas informações sugeridas pelas crianças, bem como nos seus interesses e necessidades, foi-se delineando a estrutura do projeto, estabelecendo-se como principais objetivos: i) estimular o conhecimentos sobre diferentes países e culturas; ii) promover o respeito pela diversidade cultural; iii) desenvolver a motricidade fina; iv) desenvolver competências de comunicação e expressão através da partilha de ideias, experiências e descobertas; v) fomentar a curiosidade e o pensamento crítico; e vi) sensibilizar para a importância da preservação ambiental.

Definida a problemática, seguiu-se a fase de planificação, desenvolvida ao longo das nove semanas, em simultâneo com a etapa da ação. As planificações foram elaboradas em cooperação entre a díade, as crianças, a educadora cooperante e a supervisora institucional, originando propostas contextualizadas, assentes numa visão holística da aprendizagem. Importa referir que, em todas as planificações realizadas, foi dado grande enfoque ao brincar, uma vez que este permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e os objetos à sua volta, bem como conhecer-se a si própria, facilitando a sua integração no mundo das relações sociais sendo fundamental para a formação do caráter e da personalidade da criança (Sarmiento et al., 2018). As planificações constituíram elementos essenciais para se “prever e antecipar o que [era] mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças” (Cardona et al., 2021, p. 76) e foram sempre realizadas de forma flexível, concebendo de modo integrador a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo (Cardona et al., 2021).

Ao longo do projeto, foram explorados quatro países: Portugal, Itália, Angola e Brasil. Importa referir que o projeto não decorreu diariamente durante todas as nove semanas, pois o seu ritmo foi definido de forma flexível, acompanhando o interesse demonstrado pelas crianças. Sempre que se percebia um certo abrandamento do entusiasmo evidenciado, por exemplo, por questões como “Quando é que vamos conhecer outro país?”, a díade entendia que era o momento adequado para introduzir um novo destino. Além disso, houve momentos em que surgiram interesses específicos relacionados com determinados países, como foi o caso da confeção de pizza durante a exploração de Itália. Este carácter dinâmico e flexível foi fundamental, uma vez que, segundo Vasconcelos et al. (2012), só é possível um envolvimento real das crianças nos seus projetos quando os mesmos acompanham a sua constante evolução e transformação.

Na fase III, execução, foram privilegiadas ações pedagógicas que permitiram às crianças descobrir através da curiosidade, respeitando os seus ritmos e necessidades e valorizando a sua necessidade de explorar para criar, transformar e manipular (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, importa salientar que, na figura abaixo (Figura 12), estão representadas todas as experiências relacionadas com o projeto, desenvolvidas ao longo

da PES. No entanto, face à impossibilidade de descrever todas em detalhe, foram selecionadas apenas algumas delas.

Figura 12

Experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES.



O projeto iniciou-se com a exposição, na parede da sala, de um mapa-mundo e com a apresentação da mala viajante. O mapa-mundo permitiu localizar geograficamente os países que íamos conhecendo, e a mala viajante assinalava o início da exploração de um novo país, ao sair dela algum elemento representativo desse destino. O mapa funcionou como um mural (Figura 13) que foi sendo construído ao longo do tempo, onde eram expostas as propostas realizadas em grande grupo. Para além disso, no corredor das sala de EPE, foi elaborado também um mural, que foi sendo contruído ao longo de todo o projeto (Figura 13).

Figura 13

Mural da sala e mural do corredor da EPE, ambos construídos ao longo do projeto.



Esta viagem iniciou-se em Portugal, e uma das atividades realizadas consistiu na exploração dos azulejos portugueses, atendendo ao interesse das crianças e ao seu gosto por atividades sensoriais (cf. Capítulo II), além de se tratar de uma forma de arte histórica. Esta proposta constituiu-se como um mini-projeto dentro do projeto mais amplo “Passear pelo Mundo” (Coşkun & Durakoğlu, 2015; Edwards et al., 2016), uma vez que integrou várias atividades interligadas, culminando na elaboração de azulejos em barro.

Num primeiro momento, foram apresentadas às crianças imagens de azulejos portugueses e, através do diálogo, foi possível perceber o que sabiam sobre os mesmos. Explorou-se a decoração típica, as formas geométricas e as repetições nos frisos. A educadora estagiária colocou questões como: “Conseguem adivinhar como é o azulejo que vem a seguir?”, estimulando previsões e o reconhecimento de padrões. Este momento tornou-se um contexto enriquecedor, no qual as crianças foram incentivadas a reconhecer, descrever, continuar e completar padrões. Segundo Mendes e Delgado (2008), “explorar padrões contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico” (p. 62), pois a noção de variável começa a formar-se com a identificação de regularidades. Também a capacidade de generalização, a partir da observação de padrões, é essencial para esse desenvolvimento.

Posteriormente, realizou-se uma saída da instituição com o objetivo de observar azulejos em contexto real. As crianças demonstraram-se atentas e concentradas, identificando facilmente os azulejos nas fachadas dos edifícios e nos tetos, reconhecendo elementos decorativos naturais, formas geométricas e cores.

Num dia seguinte, a equipa proporcionou um momento de exploração livre do barro, com acesso a diversos materiais como rins, esponjas, ferramentas de corte, rolos, espátulas entre outros. Este momento permitiu que as crianças se familiarizassem com o barro, percebendo a sua textura e a quantidade de água necessária para o conseguirem modelar. A escolha deste material prendeu-se às suas características únicas, como a consistência e temperatura que despertam nas crianças motivação e criatividade. Devido ao seu elevado nível de plasticidade, o barro é ideal para o exercício da tridimensionalidade, permitindo alterações constantes de forma (Mendonça, 2002). Proporciona ainda uma variedade de experiências sensoriais, visuais e táteis, que promovem o desenvolvimento da expressão plástica (Lowenfeld, 1977). Estas experiências, vivenciadas através dos sentidos, funcionam como uma porta de entrada para a aprendizagem, permitindo às crianças explorar objetos, ampliar percepções, desenvolver capacidades e compreender diferentes sensações (Whitfield & Stoddart, 1997).

A fase seguinte consistiu na elaboração dos azulejos em barro. Esta iniciou-se com a recolha de elementos naturais no exterior, que podiam ser utilizados posteriormente na decoração dos azulejos. Esta etapa permitiu às crianças contactar com a natureza, reconhecer os seus elementos e fortalecer a sua ligação afetiva ao meio (Lopes da Silva et al., 2016). De volta à sala, foram apresentadas duas técnicas possíveis para a realização dos azulejos: a técnica da placa e a técnica do molde. Cada criança escolheu livremente a técnica que desejava aplicar, com mesas organizadas para cada uma (Figura 14).

Figura 14

Elaboração dos azulejos utilizando a técnica dos moldes e a técnica da placa.



Durante a atividade, foi notório o envolvimento e empenho de todas as crianças. Esta experiência promoveu o desenvolvimento da coordenação motora fina, da resiliência, do

foco e da persistência, já que dificilmente as crianças conseguiam moldar o azulejo na primeira tentativa.

Concluída a modelagem, cada criança decorou o seu azulejo de forma pessoal. Embora a inspiração tivessem sido os azulejos tradicionais portugueses, foi dada total liberdade criativa às crianças, sem imposição de padrões estéticos. Como refere Rodrigues (2002), as experiências não devem ser centradas “na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades: «as artes ao serviço da criança e não estas ao serviço das artes plásticas»” (p. 160). Este momento potenciou, assim, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Finalizada a atividade, os azulejos foram levados para cozer num forno próprio e com os mesmos prontos (Figura 15), cada criança partilhou a sua criação com o grupo. Estes momentos de partilha foram valorizados ao longo de toda a PES, por serem fundamentais para que as crianças reconheçam o valor das suas produções e das dos colegas, enquanto desenvolvem a expressão e comunicação (Chaer & Guimarães, 2012), necessidade evidenciada neste grupo.

Figura 15

Azulejos concluídos.



Este mini-projeto representou uma experiência significativa e enriquecedora, permitindo às crianças descobrir e valorizar um elemento do património cultural português. Através da saída ao exterior, tiveram um contacto direto com manifestações artísticas presentes na comunidade local, promovendo uma aprendizagem contextualizada e próxima da realidade. A exploração do barro proporcionou uma forte componente sensorial e expressiva, culminando na criação de azulejos. Assim, este percurso favoreceu não só o

desenvolvimento artístico, mas também o reconhecimento e a valorização da cultura e identidade local.

No país Itália, e atendendo ao interesse demonstrado pelas crianças pela culinária italiana, realizou-se a confecção de uma pizza. Tendo em conta as rotinas previamente estabelecidas no grupo, a díade tentou integrar esta atividade nas quartas-feiras da culinária (cf. Capítulo II), no entanto, como estava dependente da disponibilidade das cozinheiras da cantina, não foi possível realizá-la nesse dia.

Com o objetivo de perceber qual o ingrediente favorito das crianças para colocar na pizza, elaborou-se um pictograma, no qual cada criança votou no seu ingrediente preferido. Iniciou-se a atividade com a explicação de que o queijo e a polpa de tomate não estariam incluídos no gráfico, pois são ingredientes base da pizza e estariam presentes em todas. A utilização da matemática em contextos do quotidiano proporciona às crianças oportunidades de aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016), e assim a elaboração do pictograma, bem como a contagem e comparação do número de votos em cada ingrediente, constituiu a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados, permitindo às crianças desenvolver o sentido de número, a capacidade de recolher, organizar, tratar e analisar informação significativa (Castro & Rodrigues, 2008).

Durante a confecção da pizza, foi entregue a cada criança uma porção de massa fresca, que puderam moldar livremente, colocando de seguida os ingredientes que queriam (Figura 16).

Figura 16

Confeção da pizza.



As crianças mostraram-se extremamente envolvidas e entusiasmadas nesta atividade, tendo várias referido que foi a sua atividade favorita no âmbito do projeto. Esta experiência revelou-se particularmente rica do ponto de vista sensorial, quer pela manipulação da massa fresca, quer pelo contacto com os diferentes ingredientes.

Após a confeção das pizzas e com a devida autorização prévia, a dÍade, juntamente com as crianças, dirigiu-se à cantina da instituição para colocar as pizzas no forno. Neste momento, as crianças tiveram a oportunidade de observar o funcionamento da cozinha da cantina e de se envolver de forma mais próxima com outros elementos da comunidade educativa. A confeção da pizza favoreceu a estimulação sensorial, a exploração dos ingredientes e desencadeou diálogos ricos e significativos. A degustação foi, igualmente, um momento de convívio, importante para a criação de memórias.

Ainda no âmbito da exploração de Itália, procurou-se envolver as famílias através da realização de uma atividade em casa. As crianças foram desafiadas a construir, com as suas famílias, um barco com materiais reutilizados, inspirados nos barcos de Veneza. Posteriormente, cada criança teve a oportunidade de partilhar com o grupo a sua criação. Esta proposta surgiu do interesse demonstrado pelas crianças ao visualizarem um vídeo sobre Itália, que expressamente pediram para ver. A resposta das famílias foi bastante positiva e, embora nem todas tenham participado na construção, a maioria respondeu ao desafio com entusiasmo.

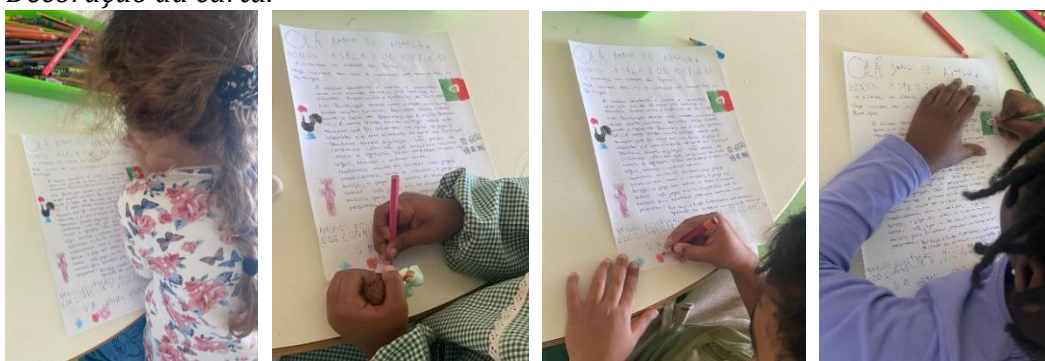
Relativamente a Angola, será destacada a troca de correspondência entre Portugal e esse país, que surgiu do interesse demonstrado pelas crianças nos diálogos da criança F., relativamente ao seu irmão que vivia em Angola e às frequentes viagens da sua mãe para esse país. Desses momentos de partilha surgiram questões como: “Como é a escola lá?” (criança M.). Para dar resposta a este interesse, questionou-se o grupo se gostaria de conhecer uma escola em Angola. As crianças demonstraram, de imediato, grande entusiasmo, e decidiu-se, então, escrever uma carta para uma escola angolana.

O processo de elaboração da carta iniciou-se com um levantamento de ideias sobre o que as crianças gostariam de partilhar, sendo registadas no quadro as ideias-chave. Neste momento, as crianças demonstraram grande vontade de partilhar diversos aspetos sobre

Portugal, sendo necessário ajudá-las a selecionar e organizar a informação. De seguida, as crianças que manifestaram interesse copiaram as frases de saudação e despedida, enquanto o corpo do texto foi redigido pela díade. Esta proposta permitiu às crianças contactar com a escrita numa situação real e funcional, diretamente ligada às suas vivências quotidianas, usando a escrita com diferentes finalidades (Lopes da Silva et al., 2016). Com a carta finalizada, todas as crianças tiveram a oportunidade de a decorar com elementos à sua escolha (Figura 17).

Figura 17

Decoração da carta.



A díade explicou às crianças que não seria possível enviar fotografias para a escola angolana, uma vez que não se podia partilhar a sua imagem. Assim, surgiu a proposta de realizarem autorretratos. Para esta atividade, foram disponibilizados espelhos e materiais de desenho, permitindo às crianças observar as suas feições e representá-las. Na realização dos autorretratos, as crianças mostraram-se focadas e empenhadas, querendo representar-se da forma mais fiel possível. Como disse a criança G.: “Quero que os meninos percebam como é que eu sou.” Com a carta e os autorretratos concluídos (Figura 18), procedeu-se ao envio para Angola.

Figura 18
Carta finalizada.



Durante todo o processo, as crianças mostraram-se extremamente envolvidas e entusiasmadas, colocando questões como: “Já responderam à nossa carta?” (criança S.).

Na resposta, a escola angolana partilhou informações sobre o seu país, a bandeira, animais selvagens que as crianças já tinham visto, comidas típicas servidas na escola, entre outros aspetos. Além disso, enviaram também autorretratos de todas as crianças da sala (Figura 19). A escola convidou ainda o grupo português a participar numa videoconferência. Este convite foi recebido com grande entusiasmo por parte de todas as crianças.

Figura 19
Resposta da escola angolana.



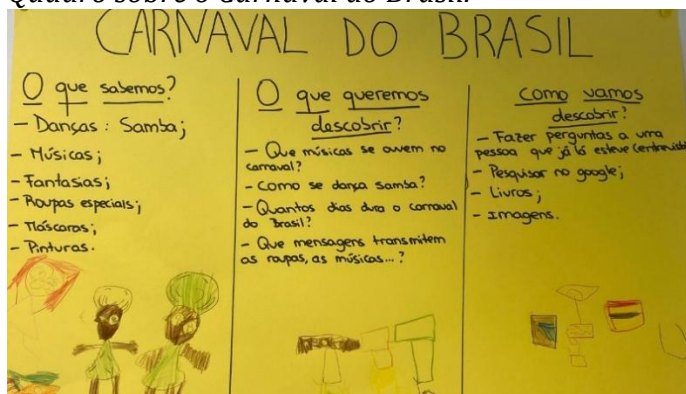
Durante a videoconferência, as crianças de ambos os países demonstraram grande entusiasmo, colocando perguntas e fazendo partilhas. Atividades deste género, que promovem a troca de práticas entre crianças de diferentes países, aumentam a motivação, promovem o trabalho cooperativo, desenvolvem a autonomia e responsabilidade, e melhoram as relações interpessoais (Mouratoglou et al., 2022). Além disso, este tipo de experiência proporciona uma ampliação da troca de conhecimentos e competências, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente colaborativa (Araújo et al., 2022). Um exemplo marcante foi a curiosidade gerada pelo facto de as crianças angolanas terem partilhado que já tinham visto animais selvagens. Durante a videoconferência, surgiram questões como: “Como era o rinoceronte?” (criança A), à qual uma das crianças angolanas respondeu com entusiasmo. Este interesse prolongou-se após a sessão e, a pedido da dñade, a educadora da escola angolana recolheu fotografias tiradas pelas crianças ou pelos seus familiares a animais selvagens, que foram posteriormente enviadas e mostradas às crianças de Portugal. Este momento foi extremamente entusiasmante para as crianças, pois conseguiram ver animais que muito apreciam.

Por fim, a última atividade que se irá descrever é relativa ao país Brasil. Tal como anteriormente, esta proposta também constitui um mini-projeto inserido no projeto do grupo, incluindo uma sequência de atividades interligadas (Coşkun & Durakoğlu, 2015; Edwards et al., 2016) que culminaram na realização de um desfile de Carnaval na sala, inspirado no Carnaval brasileiro. Considerando o grande interesse demonstrado pelas crianças por músicas, danças e brincadeiras associadas a desfiles, optou-se por explorar o Carnaval do Brasil.

A partir do elemento da máscara, retirado da mala viajante, realizou-se um levantamento de ideias sobre o Carnaval brasileiro. As crianças partilharam o que já sabiam, o que gostariam de saber e como poderiam descobrir essas informações (Figura 20).

Figura 20

Quadro sobre o Carnaval do Brasil.



Para dar resposta às suas dúvidas, visualizaram-se vídeos sobre o Carnaval. Além disso, a mãe do S., de nacionalidade brasileira, foi convidada a visitar a sala para partilhar mais sobre esta festividade e ensinar os passos básicos de samba. Ainda se elaborou, em conjunto com as crianças, um guião de entrevista com questões para colocar à convidada.

Este momento revelou-se extremamente enriquecedor, permitindo um envolvimento ativo das famílias no contexto educativo. Como referem Mata & Pedro (2021), as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem, sendo parceiras dos educadores. As crianças puderam, assim, contactar diretamente com alguém que vivenciou o Carnaval no Brasil, o que fortaleceu o sentido de autenticidade da experiência.

Após esta partilha, foi realizado um registo das aprendizagens do grupo (Figura 21), percebendo-se que, para concretizar o seu desfile de Carnaval, para além da dança que tinham aprendido com a mãe do S., seriam também necessários adereços e música.

Figura 21

Registo das aprendizagens realizadas pelas crianças.



Para a criação de acessórios/roupas, a díade apresentou alguns exemplos como inspiração (colar, pulseira, coroa, camisola) e, de seguida, foi preenchida uma tabela de divisão de tarefas. Nessa tabela, cada coluna correspondia a um dos exemplos apresentados, havendo também espaço para incorporar ideias sugeridas pelas crianças. Cada uma delas escreveu o seu nome na coluna do acessório ou peça de roupa que pretendia realizar. Realizou-se uma exploração da tabela através da contagem e comparação do número de nomes em cada coluna, identificando qual o acessório/roupa mais e menos escolhidos. Este processo contribuiu para o desenvolvimento do sentido de número, bem como da capacidade de recolher, organizar e analisar informação significativa (Castro & Rodrigues, 2008).

Seguidamente, apresentaram-se os materiais disponíveis para a elaboração das peças: rolos de papel, pedaços de cartolina, restos de tecido, brilhantes, colas, tesouras, marcadores, entre outros, esclarecendo que se tratavam de materiais reutilizáveis. A utilização destes materiais teve como objetivo sensibilizar as crianças para a sustentabilidade, promovendo atitudes e comportamentos conscientes relativamente ao ambiente (Câmara et al., 2018), de forma a que compreendessem que materiais aparentemente sem utilidade podem ser transformados em algo belo e funcional. Iniciou-se, então, a elaboração das peças (Figura 22).

Figura 22

Elaboração dos adereços.



Foi notório o envolvimento das crianças, a sua capacidade de planear e executar as suas ideias, bem como as aprendizagens realizadas através da tentativa erro. Um exemplo disso foi o uso da cola líquida, material que não fazia parte do quotidiano das crianças, em que, ao perceberem que na primeira utilização ao apertarem demasiado saía bastante produto, modificaram a ação e, nas seguintes utilizações, realizaram este processo com mais

cautela. Esta atividade proporcionou ainda o desenvolvimento da motricidade fina, através de atividades como recortar, colar e executar técnicas simples de costura (enfiar, atar, juntar), contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento global da criança, dado que estes movimentos exigem um elevado nível de precisão e foco nos movimentos das mãos e dos dedos. As crianças tiveram total liberdade criativa, o que fomentou a expressão individual e a construção da identidade. Como defende Maria Montessori, “as mãos são os instrumentos da inteligência” (Lar Montessori, 2025), reforçando a importância do trabalho manual no desenvolvimento da autonomia e da concentração. Além disso, a liberdade criativa permitiu às crianças expressar emoções e sentimentos por meio da arte, promovendo o prazer e a satisfação pessoal (Sousa, 2003).

Terminada a elaboração dos adereços, reuniu-se o grupo no tapete para que cada criança pudesse apresentar a sua criação, incentivando a participação ativa e a partilha de ideias, experiências e preferências. Esta dinâmica contribuiu para o fortalecimento da identidade, da autonomia e das competências sociais e comunicativas, áreas de desenvolvimento particularmente relevantes para este grupo.

Num momento posterior, e tendo as crianças identificado que num desfile é essencial haver música, criou-se uma canção sobre o Carnaval, com referências ao grupo. Este momento revelou-se altamente envolvente, sendo frequente ouvir as crianças cantarem espontaneamente a música ao longo do dia. A música, enquanto linguagem universal, tem um impacto positivo no bem-estar da criança, promovendo o prazer e a expressão emocional (Lopes da Silva et al., 2016).

Com os elementos essenciais identificados pelas crianças (música, dança e adereços) concluídos, realizou-se o tão esperado desfile de Carnaval. Neste momento, as crianças envolveram-se ativamente demonstrando grande entusiasmo pela atividade.

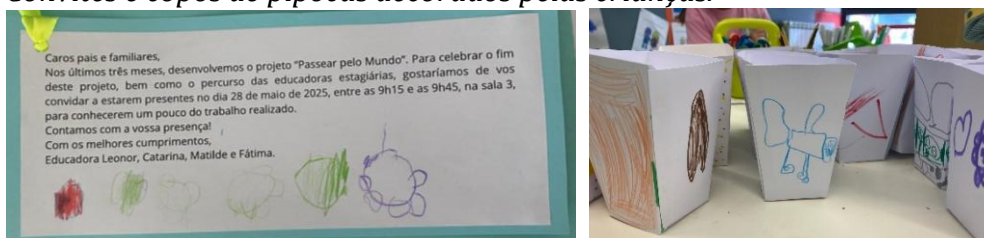
A quarta fase da MTP, a divulgação, foi realizada ao longo do projeto, através da exposição de trabalhos na parede do corredor das salas da EPE, já mencionada, como forma de comunicação com a comunidade educativa e a família que visitava a instituição. Num momento final, realizou-se ainda uma apresentação com a presença dos pais e membros da comunidade educativa. A partir do interesse das crianças por idas ao cinema

(identificado nas partilhas do fim de semana), em conjunto, surgiu a ideia de organizar uma sessão de cinema como forma de apresentação final do projeto. O filme, construído pela díade, integrou diversos momentos vivenciados ao longo da PES, destacando as atividades realizadas pelas crianças e permitindo uma partilha significativa da sua experiência.

Este processo envolveu várias etapas, nas quais as crianças participaram ativamente. As crianças decoraram os convites para levar para casa, montaram e decoraram dois copos de pipocas (um para si e outro para o familiar) (Figura 23) e ajudaram a preparar a sala, tapando as janelas e organizando as cadeiras para criar um ambiente de cinema. Uma auxiliar da instituição cedeu uma máquina de pipocas, acrescentando ainda mais entusiasmo ao momento.

Figura 23

Convites e copos de pipocas decorados pelas crianças.



A sessão teve lugar no dia 28 de maio, pelas 9h15 (Figura 24). As crianças manifestaram um enorme entusiasmo ao verem o resultado do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Os familiares, visivelmente emocionados e felizes, deixaram mensagens dirigidas às estagiárias e ao percurso vivido pelas crianças. Os comentários deixados ilustram o impacto desta experiência: “Foi maravilhoso viajar pelo mundo, que continuem a viajar. Um muito obrigado.”; “Obrigada pela vossa dedicação e pelos ensinamentos e valores que passam aos nossos meninos.”; e “Fazer bem feito só depende do amor.” Estes testemunhos refletem o envolvimento afetivo que esteve na base de todo o trabalho, onde o amor, o cuidado e a escuta ativa foram elementos centrais. Este momento representou, sem dúvida, o culminar de um percurso significativo, no qual as crianças foram verdadeiramente protagonistas, valorizadas e escutadas em cada etapa, sentindo-se realizadas e orgulhosas ao partilharem com as suas famílias tudo o que construíram.

Figura 24

Divulgação do projeto aos familiares.



Em síntese, as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto revelaram-se profundamente significativas e contextualizadas. A escuta ativa, a observação constante e a reflexão crítica e colaborativa sobre os acontecimentos vivenciados permitiram um acompanhamento atento do percurso das crianças, valorizando os seus interesses, expressões e formas de participação. As atividades realizadas promoveram aprendizagens integradas e diversificadas, fomentando o envolvimento ativo das crianças, a cooperação, a criatividade, a autonomia e o contacto com diferentes culturas. Paralelamente, procurou-se envolver as famílias de forma efetiva, reforçando os laços entre a escola e a comunidade e enriquecendo a experiência educativa.

Importa ainda referir que, ao longo das diversas experiências vividas, surgiram também situações desafiantes. Estas foram alvo de análise na reflexão pós-ação, permitindo identificar fragilidades e ajustar práticas de forma consciente e intencional, contribuindo para o desenvolvimento profissional da mestrandia e para a melhoria contínua das práticas.

A adoção de uma abordagem centrada nos interesses das crianças, concretizada através da MTP demonstrou ser uma estratégia promotora de aprendizagens significativas. A exploração dos diferentes países representou não apenas uma viagem imaginária pelo mundo, mas também uma jornada interior de descoberta, crescimento pessoal e partilha, contribuindo para o fortalecimento da identidade individual e coletiva, o respeito pela diversidade e o desenvolvimento global das crianças.

METARREFLEXÃO

Com o aproximar da conclusão deste percurso formativo, chega também ao fim a formação inicial, assumindo-se, contudo, que este é apenas o início de um compromisso com a formação contínua e com o aperfeiçoamento profissional. A obtenção do grau que habilita ao perfil de dupla docência, no âmbito da EPE e do 1.º CEB, requer agora uma análise atenta de toda a experiência vivida durante a PES.

Ser docente no século XXI requer mais do que conhecimento, exige uma postura ética, reflexiva e crítica, capaz de responder aos desafios de uma sociedade em constante transformação, marcada pela tecnologia, pela diversidade cultural e social. Só desta forma é possível desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem aprendizagens integradas, significativas e contextualizadas. Neste enquadramento, ao longo da PES, a mestranda procurou adotar uma postura reflexiva e investigativa, tentando compreender profundamente os contextos em que esteve inserida e adequar a sua intervenção às necessidades, interesses e características dos grupos com os quais trabalhou.

Durante os cinco anos de formação inicial desde a licenciatura em Educação Básica até ao mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB foram sendo construídas bases teóricas sólidas. No entanto, esta formação inicial representa apenas o início de uma caminhada de aprendizagem contínua, onde o profissional deve manter uma atitude de constante questionamento da sua prática, procurando a melhoria contínua e mantendo-se atualizado face às mudanças do mundo, bem como às evoluções teóricas e legislativas que orientam a ação educativa. Assim, é importante adotar uma visão crítica e interventiva da educação, entendendo a sala como um verdadeiro laboratório pedagógico, no qual docentes e crianças desenvolvem competências investigativas e reflexivas que promovem a proatividade e o desenvolvimento de ambos enquanto cidadãos ativos (Fonseca, 2013).

Neste sentido, a PES proporcionou à mestranda uma oportunidade concreta de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, possibilitando o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e sociais. Esta articulação entre teoria e prática revelou-se essencial, uma vez que, como defende Latorre (2003), ambas devem estar em

constante diálogo, sendo o docente o principal investigador, pois é ele quem possui as melhores condições para identificar, analisar e dar resposta aos problemas emergentes do contexto educativo. Paralelamente, o contacto com diferentes realidades e contextos educativos contribuiu significativamente para o enriquecimento do seu percurso formativo, preparando-a para enfrentar os desafios inerentes à prática docente.

A reflexão durante a PES assumiu um papel estruturante ao longo de todo o processo, permitindo à mestranda construir práticas pedagógicas mais significativas, ajustadas aos interesses e necessidades individuais das crianças. O olhar atento sobre os contextos da EPE e do 1.º CEB colocou-a perante diversos desafios, nomeadamente a necessidade de observar cuidadosamente todas as crianças, a fim de responder de forma adequada às suas especificidades. Apesar das dificuldades, foi através desse olhar, dos registos diários no DF, da reflexão contínua com a díade, com as docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais, que foi possível adequar as práticas e assegurar uma verdadeira diferenciação pedagógica. Este ambiente colaborativo contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação, de observação crítica e de análise das práticas, com vista à sua constante melhoria (Moreira, 2006).

A utilização da I-A foi, também, central no desenvolvimento das práticas ao longo da PES. As suas etapas cíclicas de observar, planear, agir e refletir sustentaram uma prática intencional, sistemática e orientada para a melhoria contínua. Esta metodologia revelou-se de extrema importância na criação de experiências educativas contextualizadas e significativas, permitindo à mestranda aprofundar o conhecimento do meio onde interveio e responder com maior eficácia às necessidades reais das crianças (Quadros-Flores, 2016).

Ao longo da PES, procurou-se proporcionar momentos de aprendizagem estimulantes e significativos, assentes no brincar, na exploração, na descoberta e nos interesses das crianças. Estas foram ativamente envolvidas em cada etapa, tendo as suas ideias e opiniões valorizadas. Foram também adotadas metodologias ativas, promovida a flexibilidade na organização dos conteúdos, das planificações e do tempo, bem como a diversidade de recursos (Almeida, 2002). Importa ainda referir o papel da MTP, que se mostrou essencial nos dois níveis de ensino, ao oferecer a oportunidade de uma

aprendizagem autêntica e relevante, enquanto explorava o interesse intrínseco da criança em conhecer e compreender (UNESCO, 2022).

A experiência da PES nos dois contextos educativos revelou-se determinante, pois possibilitou conhecer de forma mais aprofundada as suas diferenças e semelhanças, contribuindo para a valorização do perfil de dupla docência. Este perfil dota o profissional de uma visão mais holística e de uma experiência abrangente, que lhe permite reconhecer as especificidades de cada nível e, assim, contribuir para uma transição mais tranquila entre ciclos, assegurando continuidade pedagógica e articulação curricular (Lei n.º 49/2005, 2005). Neste sentido, a PES constituiu um espaço privilegiado de crescimento profissional e pessoal. Esta experiência permitiu à mestranda não apenas conhecer diferentes realidades educativas, mas também construir uma visão mais ampla, flexível e integrada da educação, experienciando a transição educativa entre níveis de ensino.

Contudo, o percurso da PES não foi isento de desafios. Um dos mais marcantes foi lidar com comportamentos desafiantes das crianças, que exigiram da mestranda uma postura firme, mas simultaneamente sensível às emoções e vivências das crianças. Outro desafio foi o envolvimento das famílias, pouco frequente no contexto em questão e que foi progressivamente ultrapassado, com a criação de práticas que procuraram cativar e incentivar a participação das famílias no processo educativo, promovendo uma escola segura, acolhedora, motivadora e reconhecida por todos os intervenientes como parte importante da vida das crianças. Acresce ainda que um dos principais receios da mestranda dizia respeito à capacidade de desenvolver ações pedagógicas verdadeiramente significativas, que envolvessem as crianças e dessem resposta autêntica aos seus interesses e necessidades. No entanto, a observação atenta, o recurso ao Diário de Formação, as reflexões realizadas em conjunto com o par pedagógico, bem como com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, aliados ao esforço contínuo, permitiram a construção de práticas pedagógicas adequadas, intencionais e com verdadeiro impacto educativo. Todos estes desafios enfrentados tornaram o percurso mais exigente, mas também profundamente enriquecedor. Fomentaram na mestranda a capacidade de pensar de forma criativa, de sair da sua zona de conforto, de investigar e

de se reinventar sempre com a motivação de fazer a diferença e contribuir para que cada dia da criança fosse vivido com mais alegria.

Em suma, esta etapa formativa representa o encerramento de um ciclo repleto de aprendizagens, experiências e desafios e o início de uma jornada pautada por uma constante procura de evolução e melhoria. Foi uma trajetória de transformação pessoal e profissional, que desafiou, questionou e construiu um novo olhar sobre o ser e o fazer docente. Tornar-se educadora/professora é, sobretudo, comprometer-se com uma prática crítica, reflexiva e transformadora, alicerçada no respeito à infância, na valorização da diversidade e no desejo contínuo de aprender e evoluir. A PES não marca o fim, mas o ponto de partida de um percurso profissional orientado para a qualidade, inovação e a equidade.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1991). *A Avaliação Formativa*. Edições ASA
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, L. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (2.^a ed). Impresa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português - fundamentos e metodologia*. Texto Editora
- Araújo, C. L., Faria, Á., & Ramos, A. (2022). Infância, Tecnologias e Sustentabilidade. In O. Macías, S. Quiñónez & J. Yucra (Eds.). *Reflexiones docentes frente a la educación en pandemia y postpandemia: Aprendiendo juntos* (pp. 112-127). Asociación Formación IB.
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, E. (2023). *A aplicação da tecnologia e das metodologias ativas na área da língua portuguesa e outros componentes curriculares*. Dialética.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação de infância*. Artmed.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M., & Whalley, M. (2024). *Eecera ethical code for early childhood researchers*. EECERA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à*

teoria e aos métodos. Porto editora.

- Boiko, A., & Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O brincar no Pré-Escolar. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Borges, J., Borges, T., Oliveira, G., & Saad, N. (2020). O ensino e aprendizagem da Matemática na perspectiva de Jerome Bruner. *Cadernos da FUCAMP*, 19(40), 147-168.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica No Ensino Básico. Alguns Itinerários.* Instituto de Inovação Educacional.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação- alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-72. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- 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
- Cardona, M., Silva, L., Marques, L. & Rogrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Carvalho, A. (2017). O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica*, 2, 25-36. <https://doi.org/10.21747/GeTup/2a3>
- Carvalho, A. A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais.* Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
- Carvalho, L. & Morais, E. (2011). *Aprender com as TIC.* Bragança: Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10198/10162>
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância.* Ministério da Educação
- Castro, L. & Ricardo, M. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e*

revisão curriculares. Texto Editores.

- Chaer, M. R., & Guimarães, E. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, (3), 71-88.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e Ped*, 2(1), 144-152.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula*. (6.^a ed.). Editora Ática.
- Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa – Que desafios?*. Edições ASA
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural: Interculturismo e realidade portuguesa.
- Costa, E. (1998). Ser professor: por quê? Para quê? Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/11198/1/233-236.pdf>
- Coşkun, H. & Durakoğlu, A. (2015). A Project-Based Approach in Child Education: Reggio Emilia, *International Journal of Humanities and Education*, 1:2, 141-153.
- Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-accção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, N. (1996). *Educação o tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Volume 1. Penso Editora.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción em educación*. (3.^a ed.). Ediciones Morata.

- Fernandes, D. (2019). *Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares*. Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento (pp. 139-164). Editora CRV.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, Instituto Politécnico de Bragança.
- Folque, M. A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ªEd.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Freschi, M., & Ramos, M. G. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170.
- Graça, V. (2024a). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Graça, V. (2024b). O uso do escape room educativo para a aprendizagem de Português: uma experiência pedagógica com uma turma do 2.º CEB. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 7 (2): e202422, 1-15. https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/36859/25930
- Hohmann, M., & Weikart, P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC*. Massangana

- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Edições Pedagogo.
- LAR MONTESSORI. A educação como uma ajuda à vida. Maria Montessori - biografia. 2025. Disponível em: <https://larmontessori.com/>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la practica educativa*. (1.ª edição). Editorial Graó.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos, curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e Sua Arte um guia para os pais*. Mestre Jou
- Martins, C., & Neves, I. (2020). *Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso*. *Liberato*, 21 (36).
- Marujo, H., Neto, L., & de Perloiro, M. (1998). *A família e o sucesso escolar: guia para pais e outros educadores*. Editorial Presença

- Mata, I., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinho M. (2009). Retrato de uma escola multicultural: Estudo de Caso. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências. <http://hdl.handle.net/10451/3481>
- Mendes, M., & Delgado, C., (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Mendonça, A. (2002). *Visões do passado e do presente na cerâmica morfose de Carrapicho*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador
- Mouratoglou, N., Gilleran, A., Pateraki, I., & Scimeca, S. (2022). *Exploring the impact of eTwinning in early childhood education and care and initial vocational education and training*. European Union.
- Oliveira-Formosinho J., Andrade F. & Formosinho J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação da criança*, pp. 7-48. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascoal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto

Editora.

Oliveira, J. M. (2003). Família e Educação. *Povos e Culturas* (8), 11-19.
<https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8850>

Pacheco, J.; Alarcão, I., Portugal, G.; Sarmiento, M.; Afonso, N.; Gaspar, T.; Vasconcelos, T.; & Roldão, M. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores |: Da sala à escola* (pp.166-216). Porto Editora.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Fernandes, R. & Carvalho, M. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
<https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/Ministerio da Educacao 2018 Educacao Inclusiva Manual de Apoio a Pratica.pdf>

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.

Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Horizontes Pedagógicos.

Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Alêtheia editores.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

Quadro- Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3(2), 60-76.
<http://hdl.handle.net/10400.22/12486>

Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola. J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. X Congresso Internacional galego-português de psicopedagogia: programa, resumos e actas.

<http://hdl.handle.net/10400.22/6400>

- Reis, V. A. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf>
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324-333.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 35-45.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Asa Editores
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso- Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Rosini, A. M. (2003). O uso da tecnologia da informática na educação. Uma reflexão no ensino com crianças. Millenium. <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/613>.
- Sanchez, L. (2023). *Como educar crianças desafiantes*. Anuscrito.
- Santos, A. (2017). A monodocência e as dificuldades dos professores no domínio das diferentes áreas curriculares: reflexão sobre as Escolas do Ensino Primário em Angola. *Revista UDZIWI*, 28, 102-112.
- Santos, I (2022). *Modelo de Rotação por Estações*. In A. Carvalho (Org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* (pp. 52-53). FAPEMA.
- Sarmiento, S., Ferreira, F., & Madeira, R., (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, 35(5), 5-50.
- Silva, A. B., Sampaio, C., & Martins, V. E. (2024). Os cinco sentidos no ensino de ciências à luz da aprendizagem significativa. *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 12. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/16355/13372>.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Pioneira Thomson Learning.
- Shulruf, B., Tumen, S. & Tolley, H. (2008). Extracurricular activities in school, do they matter? *Children and Youth Services Review*, 30, 418-426.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. (Comunicação- Instituto Estudos da Criança) Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, V., & Araújo, I. (2023). *Cartografia Escolar e o uso da Metodologia Ativa de Rotação por Estação na EMTP Professor Norberto Nogueira Alves-Fortaleza/Ceará*. Associação dos Geógrafos Brasileiros. https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693516903_ARQUIVO_628519a070f12228c4b2fb169a3fe52d.pdf
- Simão, R. (2005). A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. *Monografia do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, não publicada*. Lisboa.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Tavares, C. (2000). *Os Media e Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Teixeira, I., Diogo, F., & Duarte, P. (2018). *Gestão curricular como prestação de serviço educativo*. Atlas do IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da

Educação.

Torres, J., Rodrigues, M., & Chambel, A. (2020). Utilização de robótica educativa na aprendizagem da adição no 1º ano de escolaridade. In A. A. A. Carvalho, F. Revuelta, D. Guimarães, A. Moura, C. G. Marques, I. L. Santos, & S. Cruz (Eds.), *Atas dos 5º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 520–528). Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20. <http://hdl.handle.net/10400.26/32719>

Valente, A. S. B. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1ºCEB*. [Relatório Final de Estágio, Universidade de Aveiro]. Repositório Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.

Vasconcelos, Y., & Manzi, S. (2017). *Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista*. *Interfaces Científicas Educação*, 5 (3), pp. 65-74.

Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente*. Conedu- VII Congresso Nacional de Educação. Editora Realize.

Vilhena, G., Silva, M. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Ministério da Educação.

Whitfield, P., & Stoddart, M. (1997). *O corpo humano: os sentidos*. Alfragide: Ediclube

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa: Sétima revisão constitucional – 2005*. Diário da República, n.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005.

<https://www.parlamento.pt/arquivodocumentacao/documents/crpviirevisao.pdf>

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-A de 30/08/2001.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

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

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 65, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 240, 1.ª Série de 12/12/2014.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/176-2014-64297587>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação e Ciência. *Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República, n.º 201, 1.ª Série-A de 30/08/2001.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Concelho de Ministros. *Estabelecimento do 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 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República, n.º 129, 1.ª série de 5/07/2012.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 143, 2.ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Ministério da Educação. *Parte C-Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República, n.º 138, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho Normativo n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 192, 2.ª Série de 3/10/2012.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/20-2012-1520843>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio– 1.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio– 2.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português– 2.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de TIC– 1.º ao 4.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática– 2.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Sustentabilidade para Educação Ambiental*.

<https://www.dge.mec.pt/sustentabilidade-para-educacao-ambiental>

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. Diário da República, n.º 166, 1.ª Série-A de 30/08/2005. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

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

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

Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité

português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

M

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

Relatório de Estágio
Catarina Alexandra da Silva Ribeiro

