

M

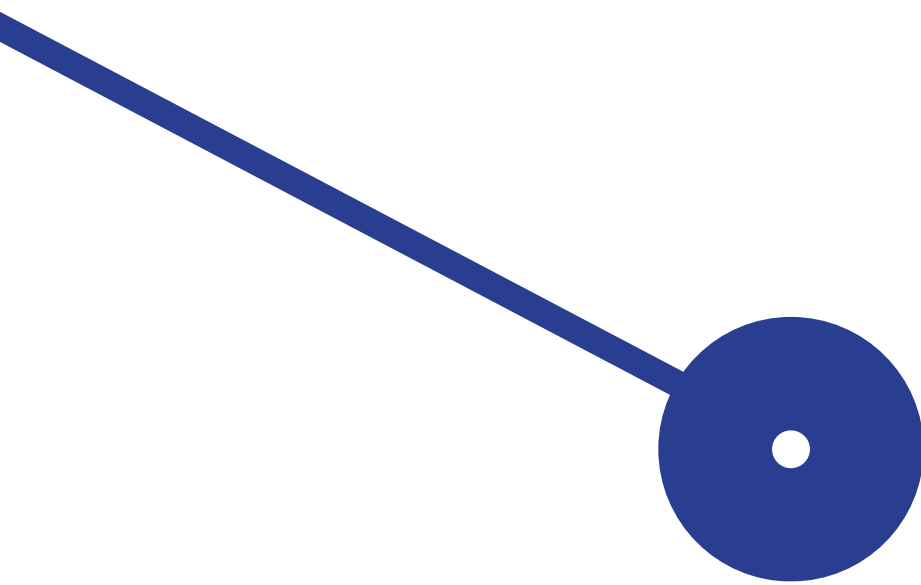
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Carolina Freire Madahil Costa Lobo

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carolina Freire Madahil Costa Lobo

Relatório de estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Doutora Joana da Silva Pinto

Porto, setembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carolina Freire Madahil Costa Lobo

Relatório de estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Doutora Joana da Silva Pinto

Porto, setembro de 2024

Às minhas estrelinhas,

Que onde quer que estejam, olham sempre por mim.

AGRADECIMENTOS

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

Antoine de Saint-Exupéry

O fim de cinco anos de uma das grandes jornadas da minha vida chegou. Foi uma caminhada intensa e transformadora que termina aqui. Este momento marca o fim do início de uma vida repleta de amor, dedicação e desafios superados, um preâmbulo de muitas conquistas e realizações futuras.

A todas as crianças que passaram pelas minhas mãos, que viveram comigo esta fase tão marcante e que, sem se aperceberem, diariamente me deram apoio, amor e força, deixando um sorriso no meu rosto dia após dia, o meu mais profundo agradecimento. Ficarão para sempre lembradas na memória e no coração, pois os primeiros nunca se esquecem.

À minha família, e em especial ao meu pai, pelo amor incondicional e pelo apoio constante em todos os momentos, por nunca me largarem a mão. Fico-vos eternamente grata por serem o meu porto seguro e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos e aguentaram com a minha ausência e teimosice.

A todos os meus queridos amigos, que partilharam comigo estes anos tão bonitos, tornando esta caminhada mais leve e repleta de alegria. Àqueles que estiveram ao meu lado desde o início desta jornada e àqueles que apareceram ao longo dos anos, de uma forma inesperada, inspiradora e bonita. A vossa amizade, as risadas partilhadas e o constante incentivo foram pilares fundamentais no meu percurso. Agradeço do fundo do meu coração pela vossa presença contínua, pelo apoio incondicional e pelos momentos inesquecíveis que vivemos juntos. Sem vocês, esta jornada não teria sido a mesma. Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus professores e orientadores, por me fornecerem as ferramentas necessárias para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço de coração a todos aqueles que, de certa forma, fizeram parte deste percurso, me apoiaram e incentivaram a não desistir, sempre com garra e força para continuar e fazer o meu melhor.

O meu mais sincero e sentido OBRIGADA!

RESUMO

Este relatório incide sobre o processo formativo realizado pela mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), inserido no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O documento reflete todo o processo formativo realizado, baseado na integração de conhecimentos teóricos, legais e práticos que foram essenciais para a construção da identidade profissional de um docente com dupla habilitação.

Ao longo do relatório, destaca-se a atitude reflexiva da mestranda, com a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) que desempenhou um papel central na orientação de todo o processo de investigação, observação, planeamento, intervenção e reflexão. Durante a PES foram privilegiadas práticas educativas de orientação socioconstrutivista, visando a criação de um ambiente promotor de aprendizagens significativas. Este percurso formativo permitiu a construção da identidade profissional docente através da reflexão sobre a prática, na prática e para a prática.

Por último, sublinha-se a importância do trabalho colaborativo entre a dupla de estagiárias, as supervisoras e orientadoras institucionais, os docentes cooperantes, as auxiliares, as famílias e as crianças. Este trabalho colaborativo foi fundamental para que o percurso formativo da mestranda se revestisse numa análise conjunta e mais enriquecedora. Neste contexto, conforme demonstrado ao longo do documento, foram desenvolvidas práticas educativas contextualizadas e inovadoras, que impulsionaram o desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando-lhe as competências necessárias para garantir uma continuidade educativa, bem como a construção da sua identidade docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Formação Docente; Metodologia de Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada; Socioconstrutivismo; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

This report focuses on the training process carried out by the Master's student within the framework of Supervised Educational Practice (PES), in the context of preschool education and the first cycle of basic education, as part of the second year of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education.

The document reflects the entire training process, based on the integration of theoretical, legal and practical knowledge, which was essential for the construction of the professional identity of a dual-qualified teacher.

Throughout the report, the reflective attitude of the master's student stands out, with the action research methodology that sought to play a central role in guiding the entire process of research, observation, planning, intervention and reflection. Educational practices with a socio-constructivist orientation were privileged during the PES, with the aim of creating an environment that promotes meaningful learning. This training path allowed the construction of the teacher's professional identity through reflection on practice, in practice and for practice.

It also highlights the importance of collaboration between the trainee pair, the supervisors and institutional consultants, the cooperating teachers, the assistants, the families and, above all, the children. This collaborative work has been fundamental in ensuring that the Master's student's training path is characterized by a shared and enriched analysis. In this context, as demonstrated throughout the document, contextualized and innovative pedagogical practices were developed, which promoted her personal and professional development, providing her with the necessary skills to ensure educational continuity, as well as building her dual-profile teaching identity.

Keywords: Teacher education; Action research methodology; Supervised educational practice; Socioconstructivism; Collaborative work.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Particularidades da rotina da EPE.....	45
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Padlet desenvolvido com a turma.....	54
Figura 2 As crianças registavam a informação na folha de registo.....	55
Figura 3 "Comboio dos Algarismos" construído pelas crianças.....	57
Figura 4 Jogo de tabuleiro "Aventura Numérica".....	59
Figura 5 Produto final da atividade desenvolvida, inserida na unidade de aprendizagem "Euro-Visão a explorar".....	62
Figura 6 Exposição realizada na divulgação do projeto do 1.ºCEB.....	64
Figura 7 Padlet desenvolvido com o grupo.....	67
Figura 8 Atividade desenvolvida no âmbito da "Escola Azul".....	68
Figura 9 Estações da atividade "Explora as maravilhas da água".....	69
Figura 10 Espaço da sala de atividades preparado para o momento de leitura.....	72
Figura 11 Momento de exploração direta.....	73
Figura 12 Estações da atividade "Atelier das abelhas".....	76
Figura 13 Construção do quadro de responsabilidades da horta pedagógica.....	77
Figura 14 Atividades de divulgação do projeto da EPE.....	79

LISTA DE ABREVISTURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo Do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ABJ – Aprendizagem Baseada em Jogos

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Áreas de Enriquecimento Curricular

EB – Escola Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

I-A – Investigação-Ação

INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

Jl – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF – Convenção sobre os Direitos das Crianças

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA EPE

APÊNDICE B – NARRATIVA COLABORATIVA DO 1.ºCEB

APÊNDICE C – NARRATIVA COLABORATIVA DA EPE

APÊNDICE D – UNIDADE DE APRENDIZAGEM “UMA JORNADA DE ORIENTAÇÃO”

APÊNDICE E – UNIDADE DE APRENDIZAGEM “CARRUAGEM DAS INTERPRETAÇÕES”

APÊNDICE F – UNIDADE DE APRENDIZAGEM “EURO-VISÃO A EXPLORAR”

APÊNDICE G – REGISTO FOTOGRÁFICO DA DIVULGAÇÃO DO 1.ºCEB

APÊNDICE H – PLANIFICAÇÃO DA EPE

APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO DA EPE

APÊNDICE J – PLANIFICAÇÃO DA EPE

APÊNDICE K – REGISTO FOTOGRÁFICO DA VISITA DE ESTUDO DA EPE

APÊNDICE L – REGISTO FOTOGRÁFICO DA DIVULGAÇÃO DA EPE

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	14
1.1. VISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS PERCORRIDOS.....	14
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	22
1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	29
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	37
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	37
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	38
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	42
2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	51
3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	51
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	65
METARREFLEXÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES.....	91
APÊNDICES.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que confere o grau de mestre.

O principal objetivo deste documento é proceder a uma análise da PES desenvolvida, que passa pela descrição, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas realizadas em ambos os contextos. Além disso, o relatório evidencia o processo de formação que possibilitou e fomentou o desenvolvimento de competências sociais, profissionais e pessoais, realizados ao longo de toda a prática, mobilizadores de saberes científicos, didáticos, culturais, pedagógicos, sem perder o foco na investigação em educação. Evidencia, igualmente, uma reflexão da articulação entre a teoria e a prática ao longo da PES, capaz de proporcionar ao docente os recursos necessários, para um eficaz desenvolvimento do processo educativo, em contexto de sala e com todas as crianças.

Este relatório está organizado em três capítulos e seus respetivos subcapítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se os paradigmas comuns do 1.º CEB e da EPE, sustentados pelos referenciais teóricos e legais, ordem pela qual se realizou a PES. Nos subcapítulos seguintes, apresentam-se as especificidades de cada nível educativo. O segundo capítulo caracteriza a instituição cooperante e reflete sobre as dimensões dos ambientes educativos onde a mestranda desenvolveu a sua prática, incluindo também a metodologia de Investigação-Ação (I-A), vista como essencial para a melhoria das práticas docentes. Já no que concerne ao terceiro capítulo, este descreve e analisa as ações desenvolvidas e os resultados obtidos, articulando-as com os pressupostos teóricos e legais para valorizar práticas contextualizadas e significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças. Por último, o documento apresenta uma metarreflexão que salienta a construção dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos pela mestranda ao longo da PES.

Ressalvar, por fim, que durante toda a PES, esteve sempre presente o respeito pela ética, garantindo assim que todas as informações recolhidas, tratadas e analisadas permanecessem confidenciais e que os dados pessoais de todos os envolvidos fossem mantidos em absoluto anonimato.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O profissional de educação para desenvolver uma prática educativa adequada, necessita de possuir conhecimentos teóricos e legais que sustentem essas mesmas práticas, considerando que a criança é o ator principal nos seus processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, o presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro será abordado o papel crucial da educação no desenvolvimento das crianças, destacando o seu papel ativo na aprendizagem. O segundo e terceiro subcapítulos exploram as especificidades das duas valências de ensino: 1.º CEB e EPE.

1.1. VISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS PERCORRIDOS

“Há três caminhos para o fracasso: não se ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina e não perguntar o que se ignora.” (São Beda, 2016)

A educação é um processo complexo que não se esgota na aquisição do conhecimento por parte do docente, este deve ter a capacidade de ensinar, interrogar e praticar tudo aquilo que fez parte da sua aprendizagem.

É, assim fundamental para o desenvolvimento humano que abrange a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências e valores, sendo fundamental que o educador/professor tenha sucesso na passagem do conhecimento adquirido, mostrando-se aberto à evolução e à complexidade que a educação possui (Gal, 2004). A participação dos pais e a adaptação às mudanças sociais são um elemento-chave na melhoria do sistema educativo que desempenha um papel vital na formação de cidadãos conscientes, contribuindo para o progresso da sociedade (Gal, 2004). A educação deve também contemplar “um processo contínuo e progressivo de construção individual e coletiva, conscientemente assumido e realizado em interação com o meio físico e cultural, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada indivíduo e a sua integração social” (Lima, 2012, p.14). Segundo Fernandes (2009), os contextos

educativos devem valorizar o processo, a criação e o respeito pela individualidade de cada criança, pois se assim não for, esses ensinamentos ficam limitados.

Entende-se, assim, que a educação é crucial para o desenvolvimento da criança, proporcionando uma base sólida para o crescimento cognitivo, emocional e social. Desta forma, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, de competências de resolução de problemas, criatividade, formação de carácter, ensinando valores éticos e sociais. Por sua vez, ao promover a equidade estão a oferecer-se oportunidades iguais para que todas as crianças estejam capacitadas para enfrentar desafios futuros (Gal, 2004). Diversas teorias e estudos sustentam a importância da educação na formação das bases para o sucesso futuro das crianças. Importa referir o desenvolvimento cognitivo, que vai proporcionar a melhoria do pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de raciocínio (Piaget, 1952). A interação com docentes e outras crianças proporciona a oportunidade para que estas desenvolvam competências emocionais e sociais. Vygotsky (1978) salienta que a aprendizagem é um processo social, onde as crianças constroem o conhecimento através da relação com o ambiente e a sociedade.

Neste âmbito, a história da educação revela-nos ao longo do seu tempo uma preocupação acrescida do ser humano. Em face desta preocupação, esta já se modificou, renovou-se e adaptou-se à evolução social e tecnológica. Assim, a educação é regulada e transformada em função das necessidades, das ideias e dos costumes de cada época, acabando por influenciar as atividades económicas, sociais, políticas e até humanas (Gal, 2004).

Nos séculos XVII e XVIII, a educação estava muito limitada a um pequeno número de favorecidos, enquanto que os desfavorecidos eram alvo de um ensino rudimentar desenvolvido através da igreja cujo objetivo se limitava à leitura, à escrita, à ortografia, à aritmética e ao catecismo (Gatto, 2001). No século XIX, a educação de infância passou por transformações influenciadas pelas mudanças sociais, económicas e intelectuais. Foi neste período que surgiram novas filosofias educativas e a sua institucionalização. A revolução industrial, provocou a procura de trabalho alfabetizado, dando origem às primeiras escolas formais (Froebel, 1887).

Em 1986, é criada uma Lei (Lei nº 46/86, 1986) que revoluciona todo o conceito educativo e que regula o Sistema Educativo Português, que identifica os princípios gerais do mesmo. Com a

promulgação deste documento, é aprofundado o conceito de educação e de todos os processos que dele advêm, entendendo-a como “um processo contínuo e progressivo de construção individual e coletiva, conscientemente assumido e realizado em interação com o meio físico e cultural, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada indivíduo e a sua integração social” (Lima, 2012, p. 12). Para assumir um papel preponderante no desenvolvimento pessoal e social, a Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de setembro, afirma que todos os cidadãos possuem o direito à educação e à cultura. Este direito é essencial para garantir uma sociedade equitativa e inclusiva, onde cada indivíduo tem a oportunidade de desenvolver o seu potencial, tanto nas competências cognitivas, que ajuda na tomada de decisões, como na resolução de problemas e pensamento crítico. É também através da educação que se aprende a gerir e a compreender melhor as nossas emoções, que promovem a melhoria do bem-estar mental, compreensão de sentimentos e relacionamentos saudáveis e satisfatórios (Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de setembro).

No seguimento do apresentado, a “Convenção sobre os Direitos das Crianças” (UNICEF, 2019), refere que todas devem ter acesso à educação, no qual sejam respeitados os seus direitos, a sua dignidade, assente na promoção da sua personalidade, aptidões, em consonância com as suas potencialidades, dando-lhes a possibilidade de criar bases para o seu desenvolvimento e futura vida profissional. Esta convenção valoriza, igualmente, a importância de a criança ser escutada, de participar no seu percurso educativo e desenvolver a sua confiança e autonomia (Lopes da Silva et al., 2016). Ainda sobre esta convenção que visa a inclusão de alunos, vem o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, reforçar o estabelecido naquela convenção, mencionando:

uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. (p.2930)

A diferenciação pedagógica, conceito desenvolvido por Carol Ann Tomlinson (2017), é uma abordagem educativa que visa adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. Por sua vez, reconhece que os alunos têm diferentes formas de aprender, diferentes interesses e diferentes ritmos. Assim, a mesma propõe ajustar o conteúdo, o processo, o produto e o ambiente de aprendizagem para garantir que todos os alunos possam alcançar o seu potencial máximo.

Vygotsky, na sua teoria do desenvolvimento humano (2022), defende que a aprendizagem é um processo que resulta do contacto e da interação da comunidade, de forma a interferir diretamente

no desenvolvimento do raciocínio de cada uma das crianças. Segundo Rego, 1995, Vygotsky salientava a importância das relações sociais na evolução do desenvolvimento humano como um aspeto relevante na sua formação e na vivência em sociedade, a que designou de socioconstrutivismo. Para ele, existem quatro fatores importantes da sua teoria: a) mediação, onde todos os envolvidos são ativos; b) linguagem, que favorece o intercambio social e o pensamento; c) cultura, que permite a interpretação do mundo real; d) processo de interiorização, que envolve uma componente interna e outra externa. Assim, o organismo e o meio influenciam-se mutuamente, significando que a parte biológica e a social estão interligadas, tendo em conta que o homem é um ser social, com necessidade de constituir grupos de interação (Rego, 1995).

No intuito de assegurar uma melhoria da qualidade de formação tanto dos educadores como dos professores, foi criado pelo Decreto-Lei 290/98, de 17 de setembro, o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). A este compete desenvolver a acreditação dos cursos superiores para a docência, com o propósito de incentivar a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes, nomeadamente “assegurar a equivalência qualitativa dos vários cursos conducentes à mesma qualificação docente específica”; “informar os interessados sobre a qualidade dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário” e “contribuir para a regulação do acesso ao exercício da profissão docente” (Decreto-Lei 194/99, de 7 de junho). Considera-se, também, fundamental que o docente faça uma constante atualização para uma contínua adequação aos desafios, que lhe são colocados pela sociedade, como o uso de novas metodologias que ofereçam situações de aprendizagem aos alunos de cognição mais desafiadora, em que trabalham simultaneamente as várias áreas curriculares.

É neste contexto, que a articulação curricular se revela importante na construção de práticas mais significativas e contextualizadas para os alunos, uma vez que esta pode ser definida como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, citado por Santos, 2012). Barbosa refere que “o que se pretende é que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior” (2010, p. 71, citado por Lima, 2012). Implica, por isso, uma planificação assente na interligação e integração dos conhecimentos, atitudes e procedimentos para promover a cooperação entre todos os intervenientes, que necessita de uma adequação do

currículo a uma aprendizagem significativa e relevante para as crianças, que passa por um cruzamento e articulação de diferentes áreas curriculares, tendo em conta o que deve ser ensinado e quais as estratégias diferenciadas que podem ser adotadas (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Neste âmbito, ressaltam-se quatro conceitos que relacionam as disciplinas e os seus conteúdos: a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Relativamente à primeira, esta refere-se ao estudo de diferentes disciplinas de forma independente. Já a segunda menciona que as várias disciplinas são aplicadas a um problema, mas sem integração profunda. No que diz respeito à terceira, há colaboração e troca entre disciplinas para uma compreensão mais ampla do problema. Por fim, a quarta e última procura uma integração total, indo além das fronteiras das disciplinas e incorporando diferentes perspetivas para uma visão holística e unificada das crianças. Ao longo da PES, procurou-se realizar práticas educativas interdisciplinares.

Para além das áreas do saber nas suas várias vertentes, há a considerar a transição educativa, um processo crucial que marca as mudanças de etapas educacionais ao longo da vida escolar. Na passagem da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), as crianças saem de um ambiente já conhecido para iniciarem a integração de um novo contexto e de novos desafios, repletos de incertezas e inseguranças. Joaquim Machado (2007, citado por Lima, 2012) entende que na mudança de ciclos educativos criam-se “transformações e processos de adaptação pessoal com consequências positivas ou negativas no desenvolvimento educativo”. Por sua vez, esta mudança requer uma preparação cuidadosa, a fim de proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa, atendendo às particularidades de cada uma, no qual a instituição escolar deve, de acordo com essas mesmas necessidades, adaptar o seu ensino, regularizando os seus desenvolvimentos, de maneira a prevenir obstáculos que possam resultar em dificuldades ou insucessos.

A entrada no 1º CEB representa para as crianças, um momento desafiador, devido a um novo mundo de aprendizagem e de crescimento pessoal, deixando para trás o que lhes já era familiar, nas rotinas vividas na EPE. As crianças têm de se adaptar a esta nova realidade, descobrindo novos ambientes, e incentivados a adotar comportamentos e atitudes apropriadas ao novo contexto. Apesar de todo o entusiasmo, é comum que sentimentos de desconforto e ansiedade surjam devido ao desconhecido, e, por isso, é importante tomar medidas de preparação, ou seja,

encaminhar a criança para esta nova fase da sua vida e, assim, criar condições para uma melhor adaptação na transição, deixando-as mais abertas e curiosas para a descoberta (Sim-Sim, 2010).

Desta forma, a articulação entre a EPE e o 1º CEB é essencial para que a transição seja leve e confortável. Nesta conformidade, os educadores e os professores devem colaborar entre si, desenvolvendo atividades conjuntas de preparação e acompanhamento desses momentos de maior desconforto das crianças. Esta colaboração pode reduzir impactos negativos durante o processo, promovendo uma transição educativa mais harmoniosa (Bento, 2007). Por sua vez, é importante que a criança se sinta ativa, ouvida e valorizada, com vista à construção de um ambiente pedagógico promotor de “interações humanizantes, respeito e de confiança, que permitam a participação e comunicação entre todos” (Mesquita, 2014, p.119).

Neste âmbito, o perfil duplo do docente para o qual este mestrado o habilita, desempenha um papel relevante na transição educativa destes dois níveis educativos. Assim, este perfil considera importante uma abordagem holística e integrada da educação, no qual os educadores/professores têm um papel crucial não só como mediadores na passagem de conhecimento, mas também como propiciadores do desenvolvimento global das crianças nas suas primeiras etapas de escolaridade (Edwards, 2001). Portanto, o perfil duplo promove o desenvolvimento integral da criança, não só no aspeto cognitivo, mas também no emocional, social e físico. Esta interação tem como base a promoção de atividades lúdicas e interativas, para estimular a natural curiosidade das crianças e, assim, promover-lhes a autonomia e a autoestima. É fundamental criar um ambiente de aprendizagem motivador e inclusivo, onde as crianças se sintam confortáveis para explorar e desenvolver as suas capacidades e competências (Nóvoa, 2011).

O perfil duplo do docente facilita a participação ativa da família no processo educativo para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo um ambiente de apoio emocional e social (González, 2005). Partindo deste pressuposto, “a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148). Assim sendo, o fortalecimento da relação e comunicação entre estes dois sistemas favorece a motivação da criança e a sua perspetiva perante a escola (Sousa & Sarmiento, 2010) e, por consequência, é potenciado o seu sucesso pessoal e educativo (Gomes et al., 2017). Portanto,

a cooperação entre a família, o docente e a criança no processo de acompanhamento na aprendizagem dos mesmos, torna-se numa correlação positiva.

Ao longo da realização da Prática de Ensino Supervisionado (PES), foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), visto que potencia o “desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores e professores” (Vasconcelos, 2011, p. 11). Neste tipo de abordagem, a criança surge como um ser competente e capaz, com a possibilidade de gerir o seu tempo, espaço e processos de aprendizagem, no qual há valorização dos conhecimentos dos alunos. Considera-se, também, que a utilização da MTP permite ir ao encontro das diferenças existentes entre as crianças, permitindo que estas “levem a cabo um conjunto de tarefas sem um objetivo definido, com níveis variáveis de complexidade e com resultados alternativos igualmente aceitáveis” (Katz & Chard, 1997, p. 107).

Neste sentido, o recurso a este tipo de metodologia com as crianças, permite a existência de uma educação com mais significado e funcionalidade, fornecendo-lhes ferramentas necessárias para que se consigam adaptar facilmente às situações do seu quotidiano (Pereira, 2023). Porém, na MTP, o educador e professor têm que garantir condições para que os conhecimentos se produzam, integrando a experiência de cada um dos atores envolvidos e estabelecendo a relação entre o agir e o investigar, não esquecendo, ao mesmo tempo que o agente investiga e age e se enriquece sob o ponto de vista formativo, que abre caminhos para a mudança (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). Assim sendo, o uso da MTP atribuiu à criança um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, uma vez que aprendem fazendo, descobrindo e desvendando o mundo que a rodeia (cf. Capítulo III). Através desta metodologia, é esperado que a criança desenvolva a sua autonomia, a sua capacidade de imaginar, explicar e refletir criticamente sobre os temas em estudo. A MTP, agrupa algumas fases que não devem ser percecionadas como estagnadas, mas sim, como fases que se interligam entre si, desenvolvendo um fio condutor entre elas (Espada, 2015).

Segundo Vasconcelos et al. (2012) existem quatro fases para a execução de um projeto:

1. Definição do problema – formula-se o problema e as questões que querem investigar e após isso definem-se as dificuldades a resolver do assunto em questão.

2. Planificação e desenvolvimento do trabalho – efetua-se uma previsão das possibilidades que o projeto possa proporcionar. É nesta fase que as crianças se devem organizar para começar o seu projeto, definindo o que vão fazer, como vão fazer e a quem atribuir as tarefas.
3. Execução – as crianças partem para o processo de pesquisa, analisando o que querem saber/aprender. É nesta fase que se dá a reflexão crítica das crianças (“O que sabíamos antes”, “O que sabemos agora”).
4. Divulgação/Avaliação – dá-se a socialização do saber, expondo-se num âmbito da instituição educativa ou para a comunidade aquilo que exploraram ao longo do projeto.

Ao delinear diversas propostas, é essencial que o educador/professor e as crianças percebam que “a finalidade de um projeto não é encontrar respostas corretas, mas essencialmente, aprender mais através da exploração” (Ludovico, 2011, citado por Espada, 2015, p. 11). Deste modo, é importante que o educador/professor adeque as diversas fases a implementar, de acordo com as características do projeto que delineou, permitindo o envolvimento do grupo e promovendo assim, o processo de aprendizagem.

Alinhada com a abordagem construtivista proposta por Piaget, consegue-se perceber que, segundo Argento (s.d.), existe uma relação direta entre o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que os diferentes conceitos e conteúdos estão dependentes do nível cognitivo do indivíduo, ou seja, do seu grau de desenvolvimento. Piaget destaca a atividade do sujeito diante do mundo exterior, recusando explicações do empirismo tradicional, visto que, para ele “o conhecimento é o resultado da interação do sujeito com o objeto, sendo que essa interação depende de fatores internos que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, por meio das quais acontece o desenvolvimento psíquico” (Treviso & Almeida, 2014, p. 234).

Na perspetiva de Vygotsky, os processos psicológicos estabelecem-se nos processos sociais, partilhados entre a criança e o adulto (Santos, 2023). Esta teoria baseia-se, assim, na influência de fatores externos do meio e da interação da criança com outros indivíduos deste mesmo meio. Desta forma, Vygotsky, defende que o processo de desenvolvimento vai depender necessariamente do meio onde se encontram inseridos, e deles próprios, que em conjunto, se constituem como transmissores para novas perspetivas. Neste encadeamento, percebemos que

a viabilidade da criança progredir ao nível cognitivo depende do seu desenvolvimento prévio a todos os níveis (Treviso & Almeida, 2014)

Segundo Sousa (2005), a influência do meio social no desenvolvimento do sujeito torna-o mais ou menos interativo e ativo, na medida em que é capaz de construir o seu conhecimento através de instrumentos e sinais, provenientes do seu meio cultural. O educador/professor deve tomar um papel de colaborador, ou seja, este deve incentivar a criança a realizar as suas experiências alcançando as suas próprias conclusões. Por sua vez, Piaget destaca que o educador/professor deve pôr em prática métodos ativos e deve conhecer as especificidades do desenvolvimento psicológico das crianças. Dito isto, o pensador defende que o construtivismo se pode organizar a partir de três ideias elementares: a criança é a responsável pela sua aprendizagem; em ambiente educativo, o conhecimento que já foi elaborado tem de ser reconstruído pela criança; e o educador tem o papel de orientador no processo do conhecimento (Treviso, 2013).

Como afirma Kounin (s.d., citado por Arends, 2008) “o aspecto mais desafiante do trabalho dos professores é o de desenvolver e manter uma sala de aula bem gerida” (p. 176). Para isso, o educador/professor deve escolher e adotar metodologias adequadas, aprofundar conhecimento, reinventar métodos, valorizar cada criança como um ser individual e utilizar as suas vivências e interesses para promover aprendizagens mais significativas e duradouras, respondendo assim às necessidades de cada criança.

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

O 1º CEB, segundo a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto possui um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6.º) e tem como objetivo “a formação geral comum a todos os portugueses” (artigo 7.º). Por sua vez, articula o desenvolvimento de competências, pensamento crítico, criatividade, motivação, capazes de garantir um equilíbrio entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, interligando o ambiente escolar e o ambiente social (Lei n.º 49/2005, 2005). Estes nove anos designados por Ensino Básico têm como pilar “a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento dos estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação

profissional” (Lei n.º 49/2005 de 30 de outubro, artigo 7.º), de carácter universal, visando o sucesso escolar.

Dito isto, importa salientar que o 1º Ciclo do Ensino Básico é a primeira etapa da escolaridade obrigatória. É nesta fase que se inicia o primeiro contacto com a educação protocolar e por isso é um período que visa criar condições para que todas as crianças adquiram conhecimentos básicos, motivações pessoais, iniciem a aprendizagem e desenvolvam um espírito crítico, autónomo e responsável (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Tendo esta etapa um carácter global, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, vem determinar este regime de monodocência, que visa proporcionar um ensino mais integrador e personalizado, por forma a promover uma relação mais estreita entre o professor e os alunos, que se consubstancia num ambiente educativo mais coeso e harmonioso. Este modelo permite uma maior flexibilidade na gestão do tempo e das atividades, podendo o professor adaptar melhor as necessidades específicas da turma e de cada aluno. Esta monodocência exige ao docente um maior desafio, tanto no conhecimento abrangente como em competências didáticas nas diversas áreas do saber. Estas incidem no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, da expressão plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º).

Neste âmbito, existem documentos orientadores que orientam as práticas docentes: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). No que diz respeito ao primeiro documento, que visa assegurar uma “visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8). Torna-se assim, no documento principal da organização do sistema educativo que contribui para o desenvolvimento curricular. O PASEO define “a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza” e “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins et al, 2017, p. 5). Uma via para formar pessoas responsáveis, ativas e autónomas. Já o segundo, incide sobre as Aprendizagens Essenciais (AE), que englobam os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências, as traves-mestras da aprendizagem do aluno. Pelo Despacho n.º 6944-A/2018, as AE são

identificadas como uma série de conhecimentos e conteúdos disciplinares, fundamentais para o desenvolvimento de todos os alunos em cada disciplina e a respetiva escolaridade. Estas, especificam a lógica de cada disciplina bem como, “as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

A matriz curricular-base circunscreve uma distribuição semanal com uma carga horária de 25 horas letivas das disciplinas no 1º CEB. Embora haja uma abordagem global e integrada de todas as componentes do currículo, através da prática da monodocência, o Português e a Matemática representam as áreas com sete horas semanais. Sequencialmente, aparece o Estudo do Meio, com três horas, a Educação Artística (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro e Dança) e a Educação Física, com cinco horas, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar, com três horas para os 1º e 2º anos e de uma hora para o 3º e 4º anos. O Inglês curricular (para o 3º e 4º anos) de frequência obrigatória, a Educação Moral e Religiosa e as Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC), são de oferta obrigatória, porém de frequência facultativa, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. As áreas de cidadania e desenvolvimento e das TIC, correspondem a áreas de integração curricular transversais às restantes áreas, promovendo a “dimensão globalizante deste ciclo” (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, Anexo I) No entanto, é dada a oportunidade a cada escola de gerir os tempos fixados, tomando em atenção que a decisão deve ser sempre “fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa” (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho).

Representando um papel fundamental na educação e no desenvolvimento da criança, todos os documentos mencionados fornecem diretrizes e princípios educativos que ajudam a moldar e a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Zabalda (1987) defende currículo como sendo um conjunto de metas e pressupostos que são estabelecidos para determinar objetivos desejados e etapas que devem ser seguidas para os alcançar. Por sua vez, o autor menciona que o currículo pretende incluir conhecimentos, competências e atitudes, considerados importantes para serem trabalhados em contextos dentro e fora da sala de aula e em todos os anos de escolaridade. Deve considerar-se, por isso, fundamental reconhecer a necessidade de um ensino abrangente e inclusivo, que vá além do cumprimento dos requisitos mínimos do currículo e que

valorize a diversidade de conhecimentos, competências e atitudes dos alunos, procurando enriquecer o currículo de forma a promover não apenas o desenvolvimento académico, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos. Esta abordagem mais holística visa proporcionar oportunidades para os alunos desenvolver competências relevantes para a sua vida, conforme preconizado no Decreto-lei 55/2018. Portanto, como foi referido anteriormente, é dada a oportunidade às escolas de participar na construção desse mesmo currículo, de forma flexível e contextualizada (Roldão & Almeida, 2018).

Neste âmbito, a autonomia da escola face ao currículo é uma possibilidade que é dada por forma a “gerir automaticamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares. Gestão essa que requer iniciativa e responsabilidade, bem como a capacidade e o poder de avaliar e reformular” (Roldão, 1999). Fala-se, por isso, de autonomia e flexibilidade curricular, que se refere à capacidade das escolas de adaptarem os programas e os métodos de ensino às necessidades e características específicas dos alunos e do contexto em que estão inseridos. Segundo Pacheco (2015), permite uma abordagem mais personalizada e contextualizada da educação, promovendo uma aprendizagem mais significativa e eficaz. De acordo com Batista e Pereira (2018), esta autonomia curricular incentiva a inovação pedagógica, dando aos professores a liberdade para implementar estratégias que melhor respondam aos desafios educativos contemporâneos.

O regime da monodocência no 1.º CEB destaca-se não apenas pela facilidade de articulação curricular, mas também pela oportunidade de desenvolver um raciocínio aprofundado das singularidades de cada criança. Este procura um suporte interpessoal sólido, que contribui significativamente para o bem-estar emocional dos alunos, para a sua disposição e disponibilidade para aprender (Roldão, 2009).

No contexto do 1º CEB, a construção de uma identidade profissional está intrinsecamente ligada à promoção de boas práticas pedagógicas. Essas práticas não se limitam apenas ao ensino dos conteúdos curriculares, mas sim à promoção de valores fundamentais, como o apoio mútuo em atividades escolares e sociais, a partilha de opiniões, experiências e saberes, capazes de promover uma aprendizagem contínua, enriquecedora, motivadora e inspiradora para enfrentar desafios no ensino. De acordo com este último aspeto, os professores devem ser capazes de criar ambientes que valorizem a diversidade, oferecendo suporte adicional quando necessário e

promovendo a participação ativa por parte de todos os alunos. Da mesma forma, a colaboração entre os professores é crucial, uma vez que a partilha de experiências, estratégias e recursos pedagógicos enriquecem não apenas a identidade profissional individual, mas também a coletiva, fortalecendo as práticas educativas.

Se num ambiente escolar é ambicionado que os alunos sejam elementos ativos na construção da sua aprendizagem, o docente deve criar situações de aprendizagem, no qual “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (Moran, 2015, p.17). Em contraciclo com os métodos tradicionais centrados no professor, as utilizações de metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, encorajando-o a uma real participação, ao desenvolvimento do seu pensamento crítico, na resolução de problemas, através da pesquisa, discussão, reflexão, partilha e *feedback* de conhecimentos (Carvalho, 2022).

Também o papel do professor se altera com o uso destas metodologias, pois assume a função de mediador, no qual planeia as atividades e dá apoio ao aluno, dado que necessitam de “acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades” (Moran, 2015). Dentro destas possibilidades, as metodologias ativas, são cruciais no ensino e aprendizagem, uma vez que colocam o aluno no centro do processo, incentivando uma participação ativa, colaboração e responsabilidade no desenvolvimento do conhecimento (Moran, 2015). Estas têm várias potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, que aumentam, não só o interesse do aluno, como os leva a participar ativamente nas atividades, no pensamento crítico e autonomia, na resolução de problemas, na comunicação e cooperação. Permite também, ao aluno aprender ao seu próprio ritmo.

Durante a PES implementamos a Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) e em trabalhos de grupo, sendo estas metodologias pedagógicas importantes para aumentar a motivação e o sucesso dos alunos no seu processo educativo. A ABJ envolve a utilização de jogos, ou elementos de jogos, para promover a aprendizagem de conteúdos específicos, desenvolver competências e mudar comportamentos. Conforme destacado por Kapp (2012, citado por Carvalho, 2022), a ABJ utiliza mecânicas e estéticas de jogos para envolver os alunos, motivar ações e resolver

problemas, que resultam em dinâmicas como a sensação de sorte, entusiasmo pelo feedback e competição (Werbach & Hunder, 2012, citado por Carvalho, 2022). O seu objetivo é promover aos alunos abstração da realidade, imergindo-os para um ambiente de jogo que facilita a aprendizagem. Para que esta utilização seja eficaz, é crucial que as aplicações dos elementos de jogo estejam alinhadas com objetivos específicos, numa estratégia coesa. Além disso, é essencial equilibrar a motivação intrínseca, que surge do próprio interesse e prazer na atividade, com a motivação extrínseca, que envolve recompensas externas (Deci & Ryan, 2020, citado por Carvalho, 2022). Este equilíbrio mantém os alunos motivados e participativos para as atividades propostas.

Os trabalhos de grupo, por outro lado, são reconhecidos como uma estratégia eficaz, que promove a aprendizagem colaborativa e desenvolve nos alunos competências sociais, interpessoais e académicas (Johnson, Johnson & Smith, 2014). O mesmo, baseia-se na premissa de que o conhecimento é construído socialmente e que a interação entre os elementos do grupo facilita a construção conjunta de significados, bem como a internalização do conteúdo estudado (Vygotsky, 1978, citado por Oliveira, 2020). Segundo Johnson, Johnson e Smith (2014), a aprendizagem cooperativa requer uma abordagem estruturada e intencional, uma vez que é através da divisão de tarefas, desenvolvimento de competências sociais, feedbacks contínuos e promoção de um ambiente inclusivo, que os alunos adquirem uma mais significativa aprendizagem.

Também as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm desempenhado um papel cada vez mais vital no campo da educação, visto que o avanço tecnológico trouxe consigo uma variedade de ferramentas e recursos que revolucionaram o ambiente educacional. Papert (1994, citado por Souza et al., 2017) afirma que “entre crianças e computadores existe um caso de amor, e a escola não se pode isentar dessas inovações”. Neste âmbito, o docente deve procurar formação no âmbito do desenvolvimento de competências digitais, devendo os contextos educativos estar preparados, com equipamentos tecnológicos que permitam aos profissionais de educação renovarem as suas práticas educativas (Graça et al., 2021). É também possível, recorrendo às TIC, “aproximar o conteúdo de estudo com a vida quotidiana da criança, despertando nela o desejo de estabelecer comunicações, produzir e publicar histórias, contar

acontecimentos do seu dia a dia, trocar experiências, como também desenvolver o seu prazer pela leitura e escrita” (Souza et al., 2017, p.49).

Em suma, as TIC têm uma importância inegável no ensino básico, oferecendo oportunidades sem precedentes para enriquecer a experiência educativa. No entanto, é crucial abordar os desafios associados à sua implementação e garantir que o seu uso seja equitativo, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz para todos os alunos. Cabe, portanto, ao professor desempenhar um papel fundamental na gestão e adaptação dos recursos, de modo a que haja um sucesso educativo por parte de todos os alunos (Quadros-Flores & Ramos, 2017).

Tendo em consideração o referido, importa refletir sobre a relevância da avaliação no 1.º CEB que desempenha um papel crucial na compreensão do desenvolvimento educacional das crianças. Esta apresenta-se como sendo um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo 22.º, alínea 2). Para além disso, a avaliação no 1.º CEB deve ser entendida como um instrumento vital para a promoção de um ensino inclusivo e equitativo. Como salientam Fernandes & Alves (2014), uma avaliação bem estruturada permite identificar precocemente dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, possibilitando a implementação de medidas de apoio adequadas.

Para atingir estes objetivos, é essencial utilizar diferentes tipos de avaliação, nomeadamente a diagnóstica, a formativa e a sumativa. No início do processo educativo é realizada uma avaliação diagnóstica, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios e as necessidades específicas dos alunos, permitindo ao docente ajustar a sua prática de ensino dependendo das características da turma, promovendo uma aprendizagem personalizada e eficaz (Santos, 2013). Sendo a avaliação sumativa um método pontual de avaliação, esta permite-nos fazer um balanço relativamente ao que os alunos são capazes de fazer depois de um certo período de tempo (Fernandes, 2021a, p.4). Desta forma, é viável contestar a presença de uma avaliação sumativa, em benefício de uma avaliação formativa. Adotando um cariz sistemático, interativo e contínuo integrado no ensino e aprendizagem das crianças, a avaliação formativa pretende, de forma imediata e por parte do professor, observar, recolher informações e dar *feedback* daquilo que “os

alunos sabem e são capazes de fazer”, proporcionando a participação ativa dos alunos, de modo a que todos “aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade” (Fernandes, 2021b; Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Para concluir, fica demonstrada a importância fundamental que a Educação Básica desempenha na sociedade, sendo essencial para o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças. Esta etapa educativa proporciona os alicerces necessários para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Investir na educação básica é, portanto, crucial para o progresso coletivo, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e informada. Além disso, uma educação de qualidade desde os primeiros anos potencia o desenvolvimento económico e social do país, fomentando a inovação e a competitividade a longo prazo.

1.3.ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“(…) uma menina fazendo coisas de barro (...). Pequenas formas que nada significavam, mas que eram na verdade misteriosas e calmas. Às vezes alta como uma árvore alta, mas não eram árvores, não eram nada (...). Um trabalho que jamais acabaria, isso era o que de mais bonito e atento ela já soubera (...). Ela observada: mesmo bem acabados, eles eram toscos como se pudessem ainda ser trabalhados. Mas vagamente, ela pensava que nem ela nem ninguém poderia tentar aperfeiçoá-los sem destruir a sua linha de pensamento. Era como se eles só pudessem se aperfeiçoar por si mesmos, se isso fosse possível.”

(Vasconcelos, 2009, p.12)

A EPE está inserida no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo, que determina o seu objetivo e demais normas regulamentares deste período de ensino/aprendizagem direcionada para as crianças dos três aos seis anos.

Assim, a Lei 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro Da Educação Pré-Escolar, 1997 define que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p.670)

Segundo Delors e os membros da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, é entendido como sendo necessário saber aproveitar e explorar todas as possibilidades para atualizar, aprofundar e enriquecer o conhecimento para melhor adaptação a um mundo em evolução (Delors, 2000). Esta visão prospetiva entende que a educação deve estar organizada segundo quatro pilares fundamentais: “*aprender a conhecer*”, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, “*aprender a fazer*”, para assim interagir com o meio envolvente, “*aprender a viver juntos*”, para adquirir uma maior capacidade de cooperação e aprendizagem com os outros e “*aprender a ser*”, o pilar que integra todos os outros três, (p.77) e que tem como missão promover um desenvolvimento mais aprofundado de cada um, considerando espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Tomando em conta este princípio, é importante, logo no início da aprendizagem das crianças integradas na EPE, receberem ensinamentos para começarem a elaborar pensamentos autónomos, críticos e que induzam a confiança (Delors, 2000).

Na EPE, o artigo 5.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), define os seus objetivos que passam por:

“a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança; c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica; g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.” (p.2)

Refletindo sobre estes objetivos pré-definidos na lei, defende Zabalza, 2018, que o ambiente educativo é fundamental para promover a aprendizagem através de estímulos indiretos alicerçados na promoção de interações e relações entre todos os intervenientes onde o grupo está inserido. Desta forma, a criança terá um desenvolvimento mais integral, emocional, mental e espiritual tendo como propósito a manifestação do potencial existente em cada uma. Assim, a observação afirma-se como fundamental tanto na organização do ambiente educativo como nos processos de planificação (Oliveira-Formosinho, 2002). É portanto, uma ferramenta vital para os

educadores, pois permite uma compreensão aprofundada do comportamento e das necessidades das crianças. É através da observação sistemática, que os educadores identificam padrões de comportamento, avaliam o seu progresso e adaptam o ambiente educativo para melhor atender às suas necessidades (Oliveira-Formosinho, 2002).

Para além do exposto, a Lei de Bases do Sistema Educativo surge para consagrar o grau de licenciatura para todos os professores, independentemente do nível educativo em que lecionam. Assim, os Educadores de Infância estão abrangidos por esta reformulação da Lei, que colocou Portugal num patamar mais avançado da Europa no que concerne à exigência académica para o exercício profissional neste nível educativo (Vasconcelos, 2009).

A preparação profissional versa dois aspetos fundamentais; sendo eles a formação teórica e a formação prática. A teórica, é crucial para fornecer aos educadores o conhecimento necessário sobre o desenvolvimento infantil e os métodos pedagógicos (Delors, 2000). Por outro lado, a prática é essencial para que os educadores possam aplicar o conhecimento teórico de forma eficaz e desenvolver competências práticas. Esta componente da preparação profissional permite aos educadores "aprender a fazer" ao resolver problemas reais e a familiarizar-se com o ambiente educativo (Delors, 2000).

Referida a necessidade de aquisição dos conteúdos e conhecimentos generalistas para a profissionalização do educador, compete à mesma transferi-los para o ambiente em sala de atividade. A organização das atividades devem ser objetivas, criando com intencionalidade atividades para facilitar, promover o desenvolvimento e estimular a motivação à participação da criança na escolha das atividades e gestão das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

Na construção e gestão do currículo, o educador deve ter sempre em atenção uma abordagem intencional, dando sentido e propósito às práticas usadas, que deverão ser adaptadas às características das crianças, das famílias e do meio social em que estão inseridas (Vygotsky, 1978). Este processo educativo, que este autor defende, consiste numa análise e reflexão sustentada pela observação, pelo registo, adaptação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades e interesses do grupo e pelo planeamento documental. Preconiza também uma observação que se desenvolve numa sequência lógica e interativa ao longo do ano letivo. Este

período deve envolver todos os intervenientes, desde as crianças, profissionais, pais e encarregados de educação para definirem métodos de comunicação e estratégias que permitam coordenar as diferentes fases da vida da criança. O planeamento, para além dos objetivos propostos, deve estar flexibilizado para receber sugestões das crianças e imprevisibilidades consentâneas com a aprendizagem (Vygotsky, 1978).

A avaliação na EPE, pela circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (de 11 de abril, p.4), legisla o processo educativo, permitindo assim, compreender o desenvolvimento e progresso das crianças, identificar necessidades individuais e de grupo, adaptar práticas pedagógicas e promover o seu desenvolvimento global. A mesma, destaca a importância de uma abordagem integrada e contínua à avaliação, que vai além de uma simples atribuição de notas ou classificações, mas enfatiza, sim, a observação direta, o registo sistemático e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. Destaca também a importância da comunicação transparente e colaborativa entre todos os intervenientes, que vise uma compreensão partilhada dos objetivos e resultados da avaliação. Portanto, fica consubstanciada uma variedade de métodos e instrumentos avaliativos que permitem a compreensão holística do desenvolvimento das crianças com as referidas observações diretas, análise de atividades realizadas, respetivos registos e progressos.

Importa salientar que esta avaliação direcionada “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), faz uma abordagem que se concentra no uso da avaliação como uma ferramenta para melhorar o processo de aprendizagem das crianças, em vez de medir o que foi aprendido no final de cada ciclo. Esta abordagem salienta a importância em fornecer informação contínua e construtiva às crianças durante o seu processo de aprendizagem, para as ajudar a identificar as suas áreas de conforto e de maior dificuldade. Esta técnica vem ajudar a desenvolver competências de autorregulação e a tomar medidas para melhorar o seu desempenho (Lopes da Silva et al., 2016).

Na avaliação, é necessário ter em conta o processo de comunicação entre os diferentes agentes educativos, escola, família e crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Trata-se de um processo de planeamento participado, sendo da responsabilidade do educador fazer pontes facilitadoras para um desenvolvimento reflexivo que envolva não só a comunicação educador-criança, mas

também criança-criança e adulto-adulto. Estes elos de ligação são importantes na elaboração do projeto curricular de grupo, criando condições para que as crianças sejam ouvidas, que as suas propostas sejam tomadas em consideração e dando-lhes a possibilidade de perceber as suas ideias e respetivos progressos (Lopes da Silva et al., 2016). Como foi referido, a construção deste planeamento deve ter em atenção as sugestões de todos os intervenientes.

Todas as crianças e cada uma por si são diferentes, portanto, cabe ao educador procurar conhecer os saberes prévios de cada uma para realizar tarefas e aprendizagens direcionadas, para assim, desenvolver um interesse e motivação adequada. Neste sentido, o método de aprendizagem é baseado na descoberta, da resolução de problemas e da investigação, que abrangem uma interação professor-criança, a interação criança-criança e a interação criança-material (Ribeiro, 2020). Nos processos educativos da EPE e segundo as OCEPE; o ambiente educativo da sala de jardim de infância e o estabelecimento educativo influenciam as relações recíprocas. Desta forma, o educador desempenha um papel fundamental, na forma como as aproveita. Com isto, permite um maior desenvolvimento profissional e um progresso na educação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, tendo em conta todo o contexto educativo, durante toda a PES foi possível testemunhar e articular algumas abordagens pedagógicas, sendo as principais: a Pedagogia de Participação, Reggio Emilia e MEM.

No que concerne à Pedagogia de Participação, esta emerge como uma abordagem educacional que coloca os alunos no centro do processo de ensino aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Freire argumenta que a educação deve ser um processo colaborativo e libertador, onde as crianças são os agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), «(...) a Pedagogia-em-Participação é a perspectiva educativa da Associação Criança que se enraíza na família de pedagogias participativas. Trata-se, essencialmente, da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (...)» (p.10). Este método enfatiza a importância da participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, ao invés de serem meros recetores passivos de informação. Assim, as crianças não apenas adquirem

conhecimentos, mas também desenvolvem competências sociais e emocionais, aprendendo a trabalhar em conjunto e a valorizar conquistas coletivas.

Em 1946, após a segunda Guerra Mundial, na província de Reggio Emilia, surge uma abordagem pedagógica, defendida por Loris Malaguzzi. Esta valoriza e integra as famílias e a comunidade na educação (Oliveira-Formosinho, 2020). Por meio disto, a abordagem é caracterizada por ser feita por todos e para todos, num espaço onde as relações são a peça basilar de toda a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2020). Nesta nova abordagem pedagógica e no que diz respeito à relação criança-criança, esta é construída através da partilha, discussão e análise entre as diversas opiniões do grupo. Com a conexão entre elas, as emoções, os interesses e as experiências são partilhadas de forma a obter sentido de coletividade (Edwards et al., 2016). Nesta abordagem, as crianças são vistas como competentes, criativas e capazes de construir o seu próprio conhecimento através da interação com o ambiente, das relações interpessoais e da exploração ativa. Os educadores atuam como facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem, oferecendo suporte, provocando questionamentos e documentando o progresso da sua interação (Formosinho, 2007).

Na pedagogia de Reggio Emilia, o ambiente é preparado de modo a interligar a cognição com o relacionamento/afetividade. De forma a promover o bem-estar das crianças, este encoraja a aprendizagem em todos os domínios, proporcionando também momentos importantes em que estimula nestas, o uso de materiais necessários para a expressão de forma artística e simbólica (Edwards et al., 2016).

Na interação adulto-adulto, as relações são os pilares fundamentais da abordagem pedagógica. Estas relações não apenas fortalecem a cooperação entre os adultos, mas também enriquecem o ambiente pedagógico por meio da diversidade de vocações, papéis sociais e idades envolvidas (Edwards et al., 2016). A inclusão e o envolvimento dos pais combinada com a integridade das práticas profissionais resulta numa simbiose da qualidade dos relacionamentos entre ambos. Segundo Katz (1984, citado por Edwards et al., 2016), embora os papéis dos pais e dos educadores sejam diferentes uns dos outros, a complementaridade de ambos permite que se prestem contribuições de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Edwards et al., 2016). Esta perspetiva tem como elementos a reinvenção continuada da rede de

comunicação e encontros que se traduzem em: reuniões com as famílias, em que estas discutem o currículo e cooperam na organização das atividades; estimulam a realização de visitas/atividades onde os pais participam ativamente, quer nas escolas, quer em casa (Edwards et al., 2016).

A terceira abordagem, o MEM (Movimento da Escola Moderna), criado, com base nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional, influenciou diretamente a escola portuguesa durante os primeiros anos do século XX. Esta abordagem encontra-se em constante mudança, sendo que é um modelo sociocêntrico, ou seja, baseado na sociedade, de organização cooperativa, conjugando a prática dos seguidores com a partilha e reflexão sistemáticas (Gomes, 2014). Este modelo defende que nas interações com pares, os parceiros são importantes para a aprendizagem das crianças, uma vez que se imitam e ensinam coletiva e cooperativamente. Todavia, é ainda importante referir que as crianças têm o direito de participar ativamente, facilitando a sua evolução para um sentido democrático, conseguindo, assim, apropriar os seus processos de construção colaborativa (Niza, 2012).

Partindo do modelo pedagógico do MEM, as interações são enquadradas nas ações e nos instrumentos (materiais e psicológicos) utilizados em sala de atividades, pela criança e pelo adulto, interligando-se também, com o meio envolvente. Esta relação é observada por meio da comunicação por diferentes colaboradores, que promovem a relação social e afetiva da criança (Folque, 2012).

Segundo Niza (2012), na abordagem do MEM a cooperação entre adultos é a relação educativa em que estes se afirmam. Deste modo, a diversidade de vocações, de papéis sociais e idades, fortalecem a interação com o ambiente pedagógico. Esta relação inclui educadores/professores, pais, funcionários e membros da comunidade local, e é caracterizada pela cooperação e colaboração. Todos trabalham para apoiar o desenvolvimento das crianças, partilhando responsabilidades (Niza, 2012). A diversidade de papéis e vocações é valorizada, com cada adulto trazendo as suas experiências e conhecimentos únicos para o ambiente escolar. Assim, no MEM, a relação entre adultos fortalece a comunidade escolar e cria um ambiente onde todas as crianças podem prosperar (Niza, 2012).

Importa salientar a relevância dos modelos pedagógicos e do enquadramento teórico-conceitual ao longo deste subcapítulo, pois foram eles que fundamentaram e sustentaram as práticas desenvolvidas ao longo da PES. As ações analisadas no capítulo III evidenciam a vital importância dessas bases teóricas, sublinhando que uma intervenção educativa intencional só pode ser eficaz quando assente em conclusões teóricas e legais sólidas e sustentadas.

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

No presente capítulo é feita uma caracterização do agrupamento e da instituição cooperante nas quais foi desenvolvida a PES, bem como as características e especificidades de cada um dos contextos educativos. Por fim, aborda-se a metodologia de Investigação-Ação utilizada no decorrer da PES.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES realizou-se numa instituição pública que pertencia a um Agrupamento de Escolas da área do Grande Porto, constituída por uma “Escola EB 2/3 (...), oito jardins de infância (...) e nove Escolas Básicas, distribuídas pelas duas freguesias, que, à exceção de uma, possuem as valências de 1.º ciclo e Jardim de Infância” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.6). O agrupamento estava inserido numa região em que as atividades económicas eram principalmente ligadas ao setor secundário e terciário.

Este agrupamento apostava em estratégias que privilegiassem um ambiente escolar saudável, equilibrado e que potenciasse o crescimento sustentado da criança, o desenvolvimento de aprendizagens que lhes ensinassem a enfrentar desafios futuros. Tinha também na sua génese criar nas escolas, “um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.2). O agrupamento tinha como pilar a promoção do sucesso educativo e da educação inclusiva, as relações interpessoais, a liderança e gestão.

No que diz respeito ao sucesso educativo, privilegiava-se a implementação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, à flexibilidade curricular, aos projetos de enriquecimento curricular e partilha de sucessos e dificuldades e ao Projeto Fénix. Esta, por sua vez, propõe uma série de práticas e estratégias que visam melhorar a eficiência e a eficácia do ensino, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais integrada e significativa para as crianças. Todas estas medidas tinham como meta desenvolver a ação educativa no agrupamento e implementar estratégias para que, de forma sustentável, desenvolvessem valores e competências baseadas

numa educação científica e artística, apoiada numa vertente humanista. Pretendia-se assim, ajudar as crianças no seu desenvolvimento enquanto cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, críticas e livres.

Analisando o Projeto Educativo do Agrupamento, verificava-se que a instituição adotava características e estratégias típicas de uma escola reflexiva, uma vez que esta tinha a “capacidade de se pensar para se projetar e desenvolver” (Alarcão, 2022)

No que se refere ao Plano Anual de Atividades, este apresentava alguns projetos em desenvolvimento, nomeadamente: o projeto de “Educação para a Saúde”, no qual o agrupamento tinha um selo da escola saudável; projeto “Bilingue: Erasmus + Building a Future”, projeto “Escola Azul – Educar para a Sustentabilidade do Oceano” e o projeto “A Brincar e a Ler Vamos Aprender”.

A escola básica onde foi desenvolvida a PES, oferecia serviços desde o ensino pré-escolar até ao ensino do 1º ciclo de Ensino Básico, a qual tinha dois edifícios destinados a cada uma das valências de ensino.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES foi desenvolvida numa Escola do 1.º CEB, numa turma do 3.º ano, constituída por 24 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Apenas dois alunos apresentavam nacionalidade diferente da portuguesa, sendo elas, Ucraniana e Brasileira. De referir também que uma outra criança era de etnia cigana. A língua materna do grupo era a Língua Portuguesa, à exceção de uma criança que tinha como língua materna o Português do Brasil.

A nível de comunicação, a turma era homogénea, uma vez que era possível, na maior parte das vezes, trabalhar os vários conteúdos ao mesmo ritmo com todos os alunos. Claro que foi notório que existiam alguns alunos mais participativos, que auxiliavam nas aulas, colocando questões, respondendo às perguntas solicitadas e com participações quase sempre oportunas. Na turma destacava-se um grupo de dois alunos que eram mais reservados, falando apenas quando

solicitado, mas que estavam sempre atentos, conseguindo acompanhar o decorrer das aulas e cumprindo os objetivos pretendidos na realização das tarefas. Também existiam na turma, alunos que se mostravam mais indolentes, com bastante lentidão na resolução e registo das tarefas ao longo das aulas. Apesar de irem acompanhando a aprendizagem e conseguindo adquirir os conteúdos pretendidos, tinham de ser continuamente estimulados.

Mesmo com estas exceções, os alunos, globalmente, acompanhavam de forma correta, com bastante facilidade e autonomia na aquisição dos conteúdos abordados e com ritmo adequado na realização das atividades.

Aliado a tudo isto, o grupo demonstrava interesse e empenho em todas as tarefas, havendo sempre um ambiente de sala de aula dinâmico e ativo, tendo o professor conseguido estabelecer um diálogo rico e vantajoso, promovendo uma “cultura científica onde, desejavelmente, pretendemos inserir esses alunos” (Palhares et al., 2004, p. 383).

Relativamente ao comportamento da turma, era um grupo calmo e interessado, mostrava particular interesse e curiosidade em áreas dinâmicas, como a exploração de recursos digitais e materiais manipuláveis, principalmente no caso dos jogos didáticos e experiências em diferentes vertentes. A turma era dinâmica e para além disso era notório o interesse e motivação, o que facilitou a resolução de tarefas em grupo, apesar da grande agitação na realização destas atividades dado que não estavam acostumados a efetuá-las. É também de salientar que a autonomia na flexibilidade curricular, adotada por parte do docente cooperante, inclinava-se para a Educação Musical, onde os alunos eram estimulados e desenvolvidos para a sua prática.

No que diz respeito aos espaços da instituição destinados à prática letiva do 1ºCEB, o acesso ao espaço era feito por duas portas.

O edifício era constituído por dois pisos, sendo que no piso térreo encontravam-se duas salas, destinadas ao 1º e 3º ano e onde também se encontravam duas casas de banho, um refeitório, um polivalente e um espaço exterior para recreio ou outras atividades.

O acesso ao segundo piso, era feito através de escadas ou elevador. Neste piso existiam quatro salas, destinadas às turmas desde o 1º ao 4º ano, sendo uma delas a sala onde a díade realizou a PES. Neste piso situava-se também a biblioteca e a sala dos professores.

Todas as divisões da escola tinham luz natural, bem como aquecimento que proporcionava conforto. De salientar que todos os espaços estavam devidamente equipados e pensados para o bem-estar das crianças. Por sua vez, o espaço exterior da escola tinha uma área pouco extensa, composta por um campo de futebol, possuindo pequenas áreas adjacentes onde as crianças conseguiam usufruir de mais algum espaço. O polivalente, para além das atividades físicas, servia igualmente de recreio em dias de chuva. De referir que todos os momentos livres de recreio eram supervisionados por auxiliares.

Os recursos didáticos da escola, estavam disponíveis para todas as turmas da instituição, estando ao dispor de todos os docentes, para sua utilização.

Assim, todas as salas, incluindo a sala onde decorreu a PES, estavam equipadas com um quadro interativo com o respetivo projetor e computador, e ainda um quadro branco. Todos os alunos possuíam um computador escolar, que era recorrentemente utilizado.

A biblioteca dispunha de alguma diversidade de livros para consulta e requisição. Possuía também diversos jogos e materiais de apoio ao ensino das diferentes áreas curriculares, tais como a Matemática, Português, Estudo do Meio e a Educação Musical.

No que diz respeito à sala de aula em que decorreu a PES, a mesma era ampla, dando a possibilidade ao professor de alterar a sua disposição consoante as necessidades das crianças.

A sala possuía placares destinados à exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos. O espaço situado por cima do quadro interativo e do quadro branco servia também de área de exposição. Havia ainda dois armários para arrumação, um com capas individuais e outro com materiais manipuláveis no dia a dia. A parede do fundo servia para afixação temporária de trabalhos realizados pelos alunos e de trabalhos alusivos a temáticas que iam sendo abordadas.

A sala dispunha de pouco mobiliário, uma vez que cada aluno possuía o seu próprio material que era armazenado em caixas transparentes, deixadas nas secretárias, e guardadas em prateleiras, para não se correr o risco de esquecimentos e perdas dos mesmos em casa.

Em relação à planta da sala, esta distribuía-se de forma tradicional, três colunas de filas de mesas, uma em frente à secretária do professor, colocada do lado esquerdo da sala, com quatro mesas e as restantes com cinco mesas.

A relação interpessoal entre os alunos era equilibrada e calma, não obstante haver uma ou outra desavença, sem que tenha provocado grande perturbação nas suas relações. Ficou evidenciado que os alunos respeitavam o professor, sentiam-se motivados, apoiados e com demonstrações de afeto ao docente. A capacidade artística e musical do professor ajudava a interação entre todos. Esta harmoniosa relação entre o professor e os alunos era complementada com a forma pró-ativa com que os pais eram integrados e informados do processo de aprendizagem dos seus educandos.

No que diz respeito às práticas de ensino do professor cooperante, com quem foi realizada a PES, estas regiam-se sobretudo pelo modelo educativo tradicional. O professor apresentava o conteúdo, respondia às dúvidas dos alunos, estimulava a sua participação com perguntas de verificação da aprendizagem, atribuindo trabalhos, tarefas e projetos, individualmente ou em grupo. Por sua vez, o aluno tomava notas e refletia sobre o que o professor expunha. Através desta metodologia os alunos eram avaliados por meio de rubricas. Importa salientar que estas eram ferramentas essenciais que definiam claramente os critérios dos trabalhos dos alunos e facilitadores para a compreensão do que era indispensável aprender.

Como auxílio ao ensino, o professor, para além de utilizar os recursos tradicionais, utilizava também suportes digitais que eram acedidos através do computador, com aplicações digitais interativas, recurso a jogos e música, revelando uma preocupação na introdução das novas tecnologias.

No que diz respeito à organização e gestão dos tempos pedagógicos, as aulas tinham início às 9h00, com termo às 15h30, com um intervalo de meia hora, a meio da manhã. O almoço era servido em turnos, entre as 13h00 e as 14h30, por dificuldade de espaço no refeitório.

Em virtude de o professor titular desempenhar outras funções no agrupamento, na sua ausência, era coadjuvado pela professora de apoio, nas horas pré-estabelecidas.

A turma para além da extensão de horário até às 17h30, para os alunos que frequentassem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS), tinha, às quartas e quintas aula de inglês, no período da tarde.

Quanto à distribuição de horários para cada área curricular, a turma tinha um horário específico, não sendo o mesmo seguido à risca, visto que no desenrolar das tarefas em sala de aula, era por vezes necessário mais algum tempo, em prejuízo do horário pré-estabelecido.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne à caracterização desta nova etapa da PES, realizada em contexto da EPE, será abordado o ambiente educativo, definido pela caracterização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e respetivas interações.

Para facilitar a caracterização do grupo, estava definido que este iria ser designado como “Os Detetives”, pelo que foi resolvido mantê-la e dar-lhe continuidade. Este era composto por 10 crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino. A faixa etária situava-se entre os quatro e seis anos de idade, sendo um grupo heterogéneo. Esta heterogeneidade possibilitava cooperação, trabalho colaborativo e entreajuda. Era um grupo assíduo, interventivo, sem necessidade de haver processos pedagógicos diferenciados, mantendo, no entanto, a atenção para essa possibilidade ocorrer. Salvaguardado estava o estudo em curso de uma das crianças que apresentava uma Perturbação do Espetro do Autismo. Para além deste caso, existia apenas uma criança com a doença celíaca, intolerante ao glúten, havendo por isso a necessidade de fazer adaptações em diversas atividades, principalmente as direcionadas para a culinária.

Com a observação contínua dos momentos das crianças, conseguiu, a díade, perceber dificuldades, necessidades e interesses ao longo do projeto e que se incorporaram nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Estas eram as “áreas com que as crianças contactavam diariamente, ganhando conceitos necessários para aplicar no mundo real, e dessa forma conseguir interligar o brincar com o aprender, e sentir-se como o ator principal.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

No que diz respeito aos vários domínios e competências que foram desenvolvidos e adquiridos notamos que, em relação à Educação Artística, o grupo mostrou principal interesse pela pintura, desenho, modelagem e projetos com materiais recicláveis e naturais, tendo também mostrado grande interesse pelas áreas da “casinha” e do “faz-de-conta”, onde exploraram jogos dramáticos e projetos de teatro. O estímulo musical que lhes foi proporcionado, mostrou-se importante para lhes transmitir bem-estar e motivação para a expressão corporal e para a dança. Na Educação Artística detetamos dificuldades na dobragem e no recorte com tesoura.

Na Educação Física o processo de ensino recaiu no desenvolvimento da resistência, força, deslocamentos e equilíbrio e ainda aquisição de movimentos básicos e de perícia. A atividade física foi complementada com jogos lúdicos e de grupo, que eram sempre ansiadas pelas crianças. Nesta área, existiam dificuldades quanto à noção de lateralidade e à orientação espacial, bem como de movimentos de coordenação e agilidade motora, como o rastejar e saltar ao pé-coxinho.

Na aprendizagem da linguagem oral e escrita com particular incidência sobre a linguagem oral, existia um clima de comunicação entre a equipa educativa e as crianças para aumentar as suas capacidades de compreensão e comunicação. Apesar de se encontrarem crianças com expressão clara e rica em vocabulário, havia algumas crianças com distorções, omissões e substituições dos sons da fala e com dificuldade para escutar e reproduzir histórias. Mostraram gosto pela exploração lúdica da linguagem, através de rimas, novos sons e jogos de consciência fonológica. Quanto à escrita encontramos algumas crianças com problemas no seu sentido direcional. De forma geral, todas as crianças com maior ou menor gosto pela escrita, iam-se mostrando, participativas e interessadas.

A utilização de objetos para incentivar a exploração da criança no raciocínio matemático, mostrou ser uma forma de ultrapassar a sua resistência à mesma. Detetamos bastantes dificuldades na adição e subtração, mas também na leitura, composição/decomposição de números. As crianças revelaram predileção por sequências e dominavam a ordem numérica.

Na Área do Conhecimento do Mundo, mostravam uma natural curiosidade e desejo de compreender e saber os “porquês”. Tinham alguma predisposição pelas ciências naturais, sociais e respeito pelo ambiente. Através de uma abordagem interativa, o grupo tinha grande interesse pelas atividades experimentais e sensoriais através do tato, olfato, visão, audição e paladar. Estavam sempre curiosas e interessadas nas atividades e tinham uma relação de amizade e entreajuda. No entanto, também existiam dificuldades em aceitar as decisões dos outros e ainda dificuldade na resolução de conflitos e desrespeito pelo tempo apropriado para falar.

Para dar resposta a todas as necessidades e interesses que foram sendo evidenciados pelas crianças ao longo dos momentos do dia, a educadora cooperante não se regia apenas por um modelo, mas sim por um conjunto de características de diferentes modelos, sendo os principais a “Abordagem Reggio Emilia” e o “Movimento da Escola Moderna”. A escola e a educadora cooperante possuíam dois projetos de grupo: a “Horta pedagógica” e “A família vai à escola”.

Quanto à utilização do espaço educativo utilizado por este grupo, o mesmo caracterizava-se por duas salas de atividades, casas de banho comuns, uma cozinha e um *hall* comum.

A sala de atividades estava bem dimensionada, com boa luz natural e organizada em diversas áreas de interesse, nomeadamente: biblioteca, casinha, área dos jogos, mesa de luz e a área da pintura. Possuía também mesas de atividades estrategicamente colocadas, para possibilitar a utilização da área central da mesma.

Existia uma grande diversidade de materiais, colocados em locais visíveis e de fácil acesso, para estimular a curiosidade e o interesse das crianças. Os materiais adequavam-se às diferentes áreas da sala de atividades e todas as crianças assumiam a responsabilidade de deixar todos os espaços limpos e arrumados, no final das mesmas. Os materiais obedeciam a “critérios de funcionalidade, segurança, qualidade e versatilidade” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011).

Importa salientar que houve necessidade de substituir alguns materiais para proteger a criança portadora da doença celíaca.

Algumas partes das paredes da sala estavam revestidas com painéis, facilitando a exposição de todas as produções artísticas das crianças.

“A organização temporal era flexível, priorizando a individualidade das crianças” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Respeitando esta flexibilidade e atendendo aos interesses do grupo e as suas particularidades, encontramos rotinas, tais como, o acolhimento, a higiene, lanches, atividades direcionadas ou mesmo para as escolhidas autonomamente.

Normalmente, a rotina, suscetível de adaptações, era distribuída da seguinte forma:

Tabela 1
Particularidades da rotina da EPE

9h às 10h30	Receção das crianças em sala de atividades; marcação de presenças; Canção dos “bons dias”; Partilha de algumas novidades; Eleição do representante de sala; Atividades propostas.
11h às 12h	Atividades propostas direcionadas ou escolha da área de interesse que pretende explorar;
13h30 às 15h15	Canção de “boas tardes”; atividades propostas direcionadas ou escolha da área de interesse que pretende explorar.

A equipa educativa era composta por duas educadoras, a assistente operacional e a assistente técnica. Entre toda a equipa existia uma sintonia processual (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2023), que implicava integração entre objetivos de ensino, métodos pedagógicos, estratégias de avaliação e resultados esperados, garantindo que todos os intervenientes do processo educativo estivessem sincronizados para alcançar as metas estabelecidas.

Este ambiente existente na sala de atividades era extensível tanto ao recreio como durante as refeições, que evidenciava o respeito democrático, na tomada de decisões em grupo, opiniões e direitos.

Nesta matéria importa salientar que às crianças era permitido “construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2023, p.10).

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação na Educação Básica envolve a “aplicação de abordagens sistemáticas para compreender e melhorar práticas pedagógicas, isso inclui definir objetivos de pesquisa, analisar os resultados e ajustar estratégias de ensino com base nas descobertas, promovendo uma abordagem reflexiva e uma melhoria do processo de aprendizagem” (Cardoso, 2014).

Segundo Lewin et al., s.d.,

“Em face das rápidas alterações sociais que hoje em dia acontecem, esta ciência positiva poderá contribuir para melhorias sociais, diferenciando-se da investigação convencional pela sua particular procura de novos objetivos coletivos, da forma como se deve proceder ao relacionamento, conhecimento e melhoria da conjuntura social, com objetivos sociopolíticos bem definidos” (p.17).

A abordagem da metodologia de investigação, deve estar alinhada com os princípios de uma formação contínua, destacando a “importância dos educadores estarem abertos à aprendizagem permanente e conseqüente adaptação das suas práticas” (Zabalza, 1992). “A transmissão do pensamento do docente, por meio de diálogos, reflexões ou outras estratégias cria um espaço para uma prática que promove a melhoria no campo da educação” (Zabalza, 1992).

O Decreto-Lei nº 43/ 2007 (2007), define uma maior abrangência do docente e maior “flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional.”

A flexibilização da Investigação-Ação (I-A), segundo Coutinho et al. (2009, p. 360) pode ser um “conjunto de métodos de investigação que incluem, simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterne entre

ação e reflexão crítica”. Na linha de pensamento do mesmo autor, existem diferentes perspectivas dependentes do problema a estudar, considerando-se como essencial na I-A, a exploração reflexiva. O professor faz, portanto, a sua aplicação na resolução dos problemas, na planificação e na respetiva introdução de alterações. Sublinha ainda que não existe bibliografia consensual relativamente à família metodológica em que esta se insere, levando alguns autores a considerar a I-A como uma modalidade de investigação qualitativa (Coutinho et al., 2009).

Podemos considerar assim, que a I-A tem como objetivos:

1. “Compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbutt, 1985);
2. “Intervir numa pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Cohen & Manion, 1994).

Em relação ao ponto um, considera-se que tal objetivo não implica um conhecimento geral, mas que tem como resultado uma visão específica dos problemas sociais da área onde a escola está implementada. Face a esta particularidade, cumpre ao profissional possuir um conhecimento adquirido pela reflexão em contexto escolar. Daí que o professor, para além de agir na passagem dos conhecimentos histórico-científicos, deve agir como investigador numa ação pedagógica, encorajando o questionamento permanente do pensamento crítico e da capacidade de comunicar dos educandos. Sendo assim, “ao professor compete observar, planear, atuar e refletir, para conseguir um processo de aprendizagem mais próximo da realidade sociocultural, bem como desenvolver novos processos de recolha de dados, que façam dos educadores o principal elo desta Investigação-Ação” (Stenhouse, 1975).

O segundo ponto realça a importância social da problemática, colocando todos os participantes numa posição interativa com todo o processo, tornando-se assim membros fundamentais e comprometidos com a solução. O sucesso desta ação implica que o docente deve ter um conhecimento aprofundado da comunidade e da contextualização do grupo, através de entrevistas, observação e participação naquela. Pensa-se que a I-A se distingue de todos os outros modelos de investigação por se tratar, principalmente, de um processo de participação ativa de todos os membros. Assim, podemos considerar três modalidades principais da I-A (Coutinho et al., 2009):

- A primeira, considerada a parte técnica que tem como objetivo procurar “melhorar as ações e a eficácia do sistema” educacional;
- A segunda, baseada na prática, com o objetivo de perceber a realidade onde estamos inseridos e promover a participação e a autorreflexão.
- A terceira modalidade, “implica a emancipação através da crítica e da transformação social”.

Percebemos desta forma, que a “I-A tem um ciclo metodológico e sistemático de observação, planificação, ação e reflexão que se interligam e se completam, com o qual o professor tenta estudar os problemas, no intuito de orientar, avaliar, corrigir em permanência as suas decisões e ações” (Ribeiro, 2003).

“É certo que a fase da observação participante, que privilegia um contacto entre o professor e os intervenientes, vem a contribuir para a evolução da confiança, gerando uma participação ativa e diária de forma a observar atentamente o ambiente educativo, os alunos e as práticas de ensino. É nesta fase que o professor identifica os problemas ou áreas para melhorar a sua prática pedagógica” (Condessa, 2020). Estas observações podem abranger alguns aspetos como o compromisso dos alunos, as estratégias de ensino utilizadas e as interações na sala de aula, utilizando técnicas auxiliares como: as grelhas de observação, guiões de pré-observação, narrativas individuais e colaborativas, registos audiovisuais e fotográficos, notas de campo, diário de formação e entrevistas.

Na I-A, a planificação envolve a criação de estratégias que integram a reflexão sobre a prática educativa, com a implementação de ações concretas com o objetivo de melhorar o ensino. Isto inclui identificar desafios, definir objetivos, escolher métodos de recolha de dados e ajustar as práticas pedagógicas. Zabalda (2000) destaca “a importância da planificação centrada no aluno, enfatizando a adaptação do ensino às necessidades e características de cada criança”. Propõe uma abordagem baseada na articulação de saberes, na diversificação de estratégias e na avaliação contínua, promovendo dessa forma uma boa aprendizagem. Para ele é fundamental envolver os alunos neste processo promovendo uma participação ativa e respetiva construção conjunta. Sendo a planificação um trabalho de envolvimento de todos os atores, esta mostrou-se

importante permitindo, com reflexão, ultrapassar dificuldades, contribuindo assim para uma melhoria de ações inclusivas.

No que concerne à ação, a gestão do tempo deve respeitar os diferentes ritmos do grupo. Segundo Schön (2017) na I-A, “o docente enfrenta desafios práticos, reflete sobre as suas ações, experimenta soluções alternativas e ajusta as suas práticas baseadas nessa reflexão”. A ideia é que a aprendizagem ocorra durante o processo de agir e refletir, criando uma espiral contínua de melhoria. Destaca ainda a importância da conversação reflexiva num diálogo interno ou com outros profissionais para explorar diferentes perspetivas e abordagens, para melhorar a prática, promovendo uma adaptabilidade e inovação.

Assim, como já foi referido, a fase da reflexão, visa estabelecer um processo de análise que, como afirma Caetano (2019, p.70), pressupõe “manter a consciência da imprevisibilidade e dos riscos a enfrentar e a impossibilidade de respostas ótimas é uma atitude necessária para manter a resiliência e persistir num processo conjunto de compreensão, autorregulação e transformação”. “Este processo exige assim a participação de todos os intervenientes, para definir estratégias de intervenção baseadas na reflexão crítica. Esta ação de reflexão leva-nos a novas reflexões sobre as práticas pedagógicas ajustando-as conforme o necessário” (Ribeiro, 2003). Esta prática visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem que se inicia com a identificação de um problema, para a seguir, usando uma reflexão crítica, analisar, recolher dados e procurar as causas subjacentes.

Durante todo o processo existia uma permanente reflexão sobre as práticas pedagógicas, ajustando-as conforme o necessário e decididas em reuniões entre os docentes cooperantes, as docentes supervisoras e a diáde. De salientar que a construção das narrativas colaborativas e individuais serviam de guia para uma reflexão mais completa.

A I-A, no decorrer da PES, possibilitou a análise dos dados que foram recolhidos através do seu ciclo, sendo que, desta forma, forneceu *insights* importantes sobre as dinâmicas em sala de aula e na identificação de áreas específicas com necessidades de ajuste. Serviu para orientar as etapas subsequentes da Investigação-Ação com a definição de estratégias de intervenção e a implementação de mudanças na prática educativa. Permitiu também abordar desafios

específicos na prática pedagógica e promoveu uma melhoria contínua, dinâmica e eficaz no processo de ensino–aprendizagem.

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

É fundamental, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, que o docente ajuste as suas práticas pedagógicas para corresponder às características específicas do grupo de crianças com o qual interage (cf. Capítulo II) e que vá ao encontro do quadro teórico e legal (cf. Capítulo I). Desta forma, o presente capítulo propõe-se não apenas descrever, mas também analisar e refletir algumas das ações pedagógicas implementadas nos contextos do 1.º CEB e da EPE, uma vez que não são possíveis serem todas analisadas neste documento. Assim, cada um dos subcapítulos destinados a cada valência do ensino, visa promover uma análise e reflexão crítica sobre o percurso da futura profissional de educação, estabelecendo, assim, uma articulação entre a teoria e a prática, com vista ao enriquecimento e melhoramento da prática educativa.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que diz respeito à prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, esta apoiou-se principalmente na metodologia de Investigação-Ação (cf. Capítulo II), com o propósito de desenvolver e proporcionar experiências significativas para as crianças, mas também para o desenvolvimento de competências profissionais, baseadas numa prática reflexiva. Neste sentido, a envolvimento de todos os intervenientes (díade, crianças, docente cooperante e docente supervisora institucional) no processo educativo foi fundamental ao longo de toda a prática, numa lógica de trabalho colaborativo. Pretendeu-se, assim, adotar métodos baseados na partilha e na reflexão de saberes e de processos, alcançando desta forma práticas educativas significativas, inclusivas e inovadoras, melhorando a vertente pessoal e profissional do docente.

Neste seguimento, adotar uma prática colaborativa tornou-se uma ferramenta eficaz para compreender as especificidades, os interesses e as motivações das crianças do grupo, recorrendo à observação direta e sistemática, o que possibilitou à mestranda *insights* valiosos na identificação dos desafios e áreas de maior dificuldade de aprendizagem, ajustando estratégias e dando resposta a questões individuais, com vista ao desenvolvimento integral de cada criança.

Paralelamente, foi essencial adotar uma prática educativa de articulação e flexibilidade curricular com todas as áreas do saber, no sentido de “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p.177) e proceder “à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Sendo o aluno um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, é necessário valorizá-lo, para que reconheça a sua capacidade de participar ativamente, de expressar as suas ideias, de explorar assuntos de interesse pessoal, envolvendo-se, assim, na construção do seu próprio conhecimento.

No decorrer da PES foi essencial recorrer a uma observação direta e indireta na recolha de informações relevantes sobre os alunos e o contexto em que estavam inseridos. Por isso, as primeiras semanas de observação, contaram com o apoio do orientador cooperante que forneceu informações importantes sobre a turma, contextualizando a realidade do grupo para que, em conjunto, fosse possível o planeamento de atividades pedagógicas mais adequadas.

A partir da terceira semana, deu-se início ao processo de planificação de atividades, no qual foram construídas diversas unidades de aprendizagem. Estas tinham um fio condutor que ligava as diferentes tarefas propostas, assentes na articulação curricular, para dar resposta a uma questão-problema lançada pelo professor no momento inicial da aula. Por sua vez, as práticas educativas desenvolvidas encontravam-se alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido. Este resultou da observação e votação das respostas de um questionário efetuado com duas perguntas muito concretas: “Em que é que acham que a vossa turma difere das outras da escola?”, “O que é que vocês costumam e gostam de fazer de diferente durante as aulas que acham que os vossos colegas não fazem?”. Através da observação e resultado desse questionamento às crianças, estas demonstraram um forte interesse pela Música, Jogos, Experiências, Culinária e Artes, ficando, assim, salvaguardado o interesse demonstrado pelas crianças, através do mapa mental descrito no quadro da sala. Apesar de muitas indecisões e opiniões diversas, foi votada a opção “experiências”, sendo esta a base para a fase I (definição do problema), respeitando a MTP (cf. Capítulo I). Partindo da Teoria de Kolb (1984), esta destaca a importância das experiências práticas na aprendizagem, sendo um processo cíclico que envolve quatro estágios: a experiência

concreta, a observação reflexiva, a concetualização abstrata e a experimentação ativa. Este ciclo pode ser diretamente aplicado ao conceito de "experimentar para descobrir".

Assim, foi possível verificar que os alunos se mostraram motivados pela possibilidade de interagirem no processo de escolha do que gostariam de descobrir, dando origem ao projeto "Laboratório do saber – experimentar para descobrir". Deste modo, a díade, perante esta preferência, redefiniu as suas ideias e processos, tendo em atenção uma aprendizagem ativa, significativa, interdisciplinar e orientada. Para dar resposta à pedagogia construtivista, pretendeu-se desenvolver competências práticas aplicáveis, tanto em conceitos teóricos como na resolução de problemas do seu quotidiano, onde a criança tinha a possibilidade de construir a sua aprendizagem (cf. Capítulo I).

Neste sentido, ao longo da PES, através dos *feedbacks* dos encarregados de educação e do diálogo com o professor cooperante, identificou-se a necessidade de desenvolver competências de leitura em algumas das crianças da turma. Para tal, foram definidos tempos de leitura sequencial, respeitando a planta da sala.

Procurando sempre uma relação entre as unidades de aprendizagem desenvolvidas e o projeto da turma, e tendo em consideração a fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho), foi feito um planeamento detalhado de atividades que desafiassem cognitivamente os alunos, possibilitando uma visão mais alargada dos conteúdos a realizar tendo em conta os objetivos específicos definidos para cada uma das unidades de aprendizagem, de modo que se focassem nos interesses e necessidades das crianças.

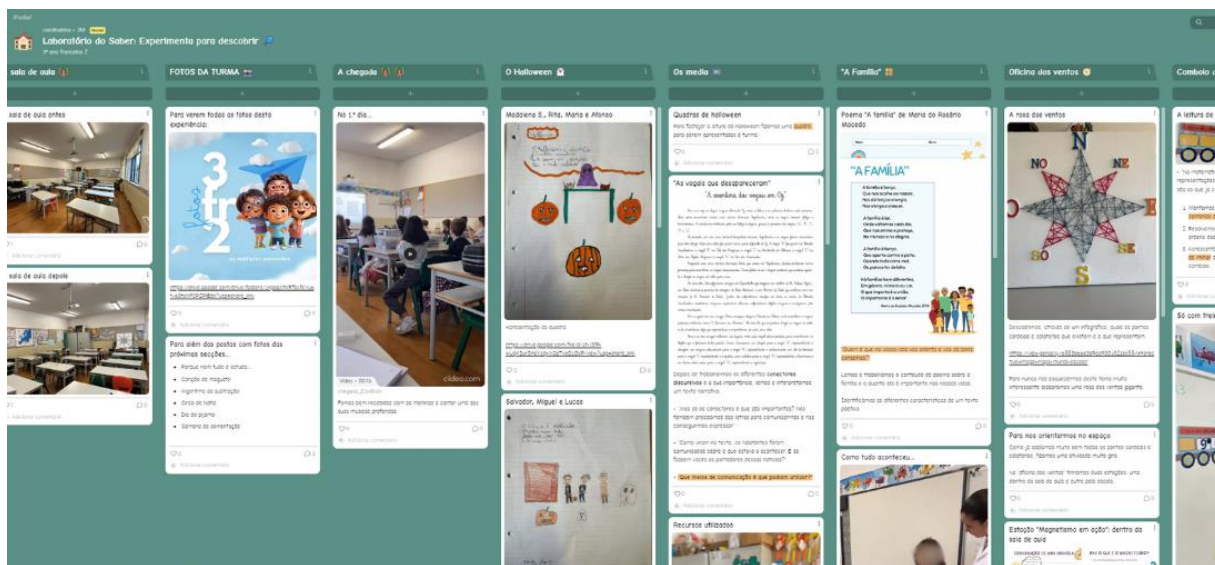
Relativamente à fase III (execução), desenvolveram-se várias unidades de aprendizagem em que as crianças partiram "para o processo de pesquisa" (Vasconcelos et al., 2011, p.16). Sendo assim, ao longo deste projeto e nesta fase, as crianças desenvolveram capacidades específicas, características da MTP, sendo elas a investigação, a comunicação, a participação, a cooperação e a colaboração. Para o desenvolvimento destas competências, as crianças realizaram pesquisas, selecionaram e organizaram informação, criaram textos de diferentes tipos, ilustrando as suas poesias, narrativas e cartas. Além disso, manipularam materiais, testaram hipóteses e estimativas, comunicaram, dialogaram, discutiram, cantaram, jogaram, compararam resultados e

evidências, envolvendo-se, portanto, em todo o processo de aprendizagem e na procura do conhecimento.

Considerando a quantidade de atividades desenvolvidas ao longo deste projeto, para refletir neste documento, optou-se por dar atenção a alguns dos momentos de aprendizagem mais relevantes, representando marcos significativos em termos de envolvimento, impacto e progresso alcançados ao longo da PES.

É de salientar, que ao longo de todo o projeto, foi utilizado o *Padlet*, dado que se trata de uma, “ferramenta que permite criar um mural virtual ou quadro virtual dinâmico e interativo para registar, guardar e partilhar conteúdo em texto, imagem, vídeo e ligações externas” (Carvalho, 2022, p. 80), e com a ajuda das crianças, compilaram-se as atividades mais importantes e interessantes. Desta forma, o *Padlet* tornou-se, assim, num mural dinâmico e interativo no decurso do projeto, tendo se revelado uma ferramenta acessível para a aprendizagem das crianças (Figura 1).

Figura 1
Padlet construído pela e com a turma



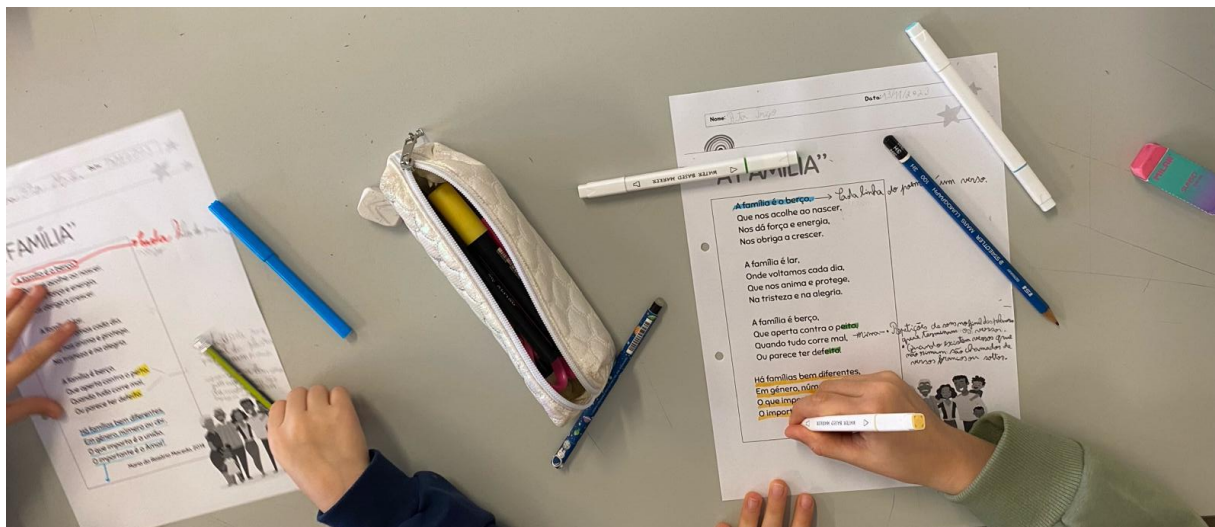
Neste sentido, ressalva-se a unidade de aprendizagem “Uma jornada de orientação”, que tinha como questão-problema: “De que forma é que nos podemos orientar?”, no qual se realizou uma leitura e análise de um texto poético sobre a família, através de questões de interpretação. Esta

tarefa revelou-se pertinente, uma vez que é fundamental que as crianças “se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Lopes da Silva et al., 2016, p.71). No que diz respeito à área de Português, as crianças realizaram a leitura de forma silenciosa e autónoma. De seguida, foi proposto lerem em voz alta com a entoação, ritmo adequado e respeitando a pontuação. Foi possível, assim, identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto, no qual a criança foi capaz de “expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou forma)”, “mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção do sentido do texto, que registaram” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.8). De notar que por cada momento de leitura, acontecia o respetivo momento de reflexão do assunto do texto em questão. No caso de haver alguma dificuldade em alguma palavra ou expressão, as mesmas eram esclarecidas pelo docente ou através da procura no dicionário.

Assim sendo, após esse momento de leitura, foi-lhes apresentado um infográfico relativo às características daquele texto poético (verso, estrofe e rima), de forma a tornar o momento de reflexão dinâmico e interativo. Esta etapa da atividade foi crucial para a internalização das características formais dos textos poéticos, permitindo que os alunos compreendessem melhor a estrutura e as particularidades desse tipo de texto, conforme os objetivos delineados nas AE de Português. Durante a análise das características referidas, à vez e de escolha aleatória, cada uma das crianças selecionadas ia ao quadro desvendar a informação para registar na folha do texto a informação obtida (Figura 2).

Figura 2

As crianças registavam a informação na folha de registo



No registo da informação, verificou-se uma grande dificuldade por parte das crianças para selecionarem o que era mais relevante, não conseguindo sintetizar a informação e apresentando dúvidas, tais como: “O que é para passar?” (aluno F.) ou “É preciso passar tudo?” (aluna M.). Este infográfico provocou nos alunos dúvidas, sendo necessária a intervenção do docente. Este devolveu aos alunos a responsabilidade de pensarem e procurarem a resposta: “O que acham que será relevante registarem?”. Este processo, além de promover a autonomia, incentivou o desenvolvimento da capacidade crítica e de tomada de decisão, em alinhamento com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que destaca a importância da autonomia e do pensamento crítico. Na área das TIC manifestaram noção de comportamentos adequados, enquadrados com o nível de utilização das tecnologias digitais (Direção-Geral da Educação, 2018d).

Em seguida, considerando os interesses das crianças e a referida flexibilidade curricular, os alunos foram questionados: “Uma vez que vocês adoram música e os textos poéticos são facilmente musicáveis, o que acham de nós darmos música a este texto?”. Esta abordagem interdisciplinar, que integra a música com a literatura, exemplifica a aplicação de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, tal como sugerido pelas AE de Português, permitindo que os alunos reconheçam as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento e desenvolvam uma aprendizagem mais holística. Individualmente, pensaram no ritmo que seria adequado para o texto poético e partilharam com a turma. Logo após o desafio, a aluna M. trauteou um possível ritmo com o auxílio do professor titular com pequenos ajustes rítmicos, retirados da guitarra presente na sala, que vieram provocar uma boa sintonia entre o texto poético e os sons musicais que facilmente entraram no ouvido e que, mais tarde, veio a dar origem à sua gravação e, conseqüente, lançamento em algumas plataformas digitais e apresentação na televisão. Durante esta tarefa, a díade avaliou individualmente cada criança, recorrendo à observação direta do seu desempenho e participação desta atividade. Concluímos que as crianças tinham comportamentos diferentes, no que diz respeito à atenção, interesse, participação, interação e comportamento. Neste momento da atividade, e relativamente à Expressão Artística, mais concretamente na Música, as crianças experimentaram sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical. Por sua vez, falaram com clareza, articularam de modo adequado as palavras, criaram sozinhos ambientes sonoros, ligados ao

quotidiano e ao imaginário. Apresentaram publicamente atividades artísticas, articulando a música com as outras áreas do conhecimento (Direção-Geral da Educação, 2018e).

Desta forma, procurou-se articular áreas do saber como o Português, as TIC e a Expressão artística – Música, através da temática em estudo, para que as crianças conhecessem, selecionassem e transformassem informação com a intenção de construir conhecimento, enquanto cooperavam e debatiam com os restantes colegas da turma. Conforme as AE de Português (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.10), uma estratégia para alcançar estes objetivos passa pela “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular”.

Na semana seguinte, a unidade de aprendizagem integrou um novo tema: “Carruagem das interpretações”, com o propósito de dar resposta à seguinte questão-problema: “De que forma é que conseguimos interpretar os vários tipos de informações?”. Por forma a motivar e orientar a turma para a atividade, recorreu-se à construção de um “comboio dos algarismos” (Figura 3), para que os alunos classificassem as classes e as ordens dos números e respetiva leitura, que são conteúdos pertencentes às AE de Matemática (Direção-Geral da Educação, 2018b). Esta atividade foi realizada com recurso a um comboio com várias carruagens (número de carruagens dependendo das classes dos números já estudadas), no qual cada carruagem tinha três janelas e cada uma simbolizava as ordens existentes dos números.

Figura 3
“Comboio dos Algarismos” construído pelas crianças



Este exercício serviu para abordar uma nova ordem, a dezena de milhar, tendo os alunos mostrado interesse neste trabalho, pela forma como foi apresentado. Este tipo de abordagem interativa facilita a compreensão e a retenção dos conceitos, conforme sugerido pelas AE, que destacam a importância de criar contextos de aprendizagem que envolvam ativamente os alunos. Após a construção do mesmo, a turma praticou a leitura de vários números de quatro e cinco algarismos, por extenso, por classes e por ordens, através de um guião orientador elaborado na plataforma digital *Canva*. A utilização deste recurso permitiu, igualmente, desenvolver competências matemáticas ao nível dos números, nomeadamente “Ler, representar, comparar e ordenar números naturais, pelo menos, até 10 000, em contextos variados, usando uma diversidade de representações” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 22), bem como “extrair a informação essencial de um problema” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.15), “procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.17) e, ainda, “descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.18).

Tendo em atenção o desenvolvimento do trabalho em grupo, na segunda parte da aula, introduziu-se um jogo de tabuleiro que promoveu a autonomia e respeito uns pelos outros (cf. Capítulo I), intitulado de “Oficina da matemática”, que despoletou grande interesse nas crianças pela forma dinâmica como foi apresentada. Além disso, proporcionou a consolidação do conteúdo, desenvolvido num jogo de tabuleiro: “Aventura numérica”, previamente construído pela díade, com cartões de perguntas matemáticas, maioritariamente dirigidas para a dezena de milhar. Assim, organizou-se a turma em dois grupos, com auxílio de uma roleta no *wordwall*. A sala foi previamente alterada, juntando 4 mesas em cada um dos cantos da sala, para que os alunos ficassem à sua volta com maior possibilidade de interação. Cada mesa estava já equipada com um jogo de tabuleiro, cartas de resposta, peças de jogo e respetivo nome, bem como utilizado um dado montado pelos alunos, um bloco de notas, um cartão com as regras e um frasco com feijões (figura 4). De notar que tanto o tabuleiro como os cartões estavam plastificados.

Figura 4
Jogo de tabuleiro "Aventura Numérica"



Ao nível da área de Português foi possível desenvolver a interpretação de discursos "orais sobre temas conhecidos", "identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetos de escuta" (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.6). Além disso, desenvolveram competências de relacionamento interpessoal como: o pensamento crítico, um relacionamento de bem-estar, fundamentadas numa abordagem democrática e holística, que valorizou a aceitação e compreensão das opiniões dos restantes (Oliveira-Martins et al., 2017).

Cada grupo foi constituído por 12 alunos, obedecendo às regras do jogo, principalmente no que diz respeito a "gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e cortesia" (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.6). Por sua vez, a diáde apoiou cada um dos grupos para controlar o desenrolar da atividade e a leitura das perguntas era efetuada pelos alunos à vez, sendo o tempo de resposta cronometrado pelas docentes. Por cada resposta certa do aluno a quem era dirigida a questão, ganhava um feijão. Esta atividade mostrou ser um sucesso logo no primeiro momento quando a turma tomou contacto com os tabuleiros colocados nas mesas, originando o comentário "Finalmente vamos fazer jogos" (aluno M.). Durante o jogo e revelando a continuidade do entusiasmo inicial, os comentários do aluno F.: "Posso ir ajudar a resolver?" e do aluno A.: "Posso-lhe explicar como é se tiver dúvidas?", demonstraram que o objetivo de criar um ambiente de socialização, autonomia e responsabilidade foi alcançado.

Suportada pelo interesse e necessidade de que a turma demonstrou anteriormente por este projeto, foi realizada a atividade “Oficina Europeia”, inserida na unidade de aprendizagem “Eurovisão a explorar”, que consistiu no conhecimento e na descoberta de oito países do continente europeu. Desta forma, em pequenos grupos, os alunos estudaram algumas das características mais significativas dos países escolhidos. Numa fase inicial, pretendeu-se contextualizar a turma sobre a problemática “Quais são os primeiros passos que devemos tomar para a realização de uma viagem?” e, para isso, foi promovido o diálogo que demonstrou o interesse pelas crianças pelo mundo que os rodeia. Com a ajuda da aplicação digital *Google Maps*, localizou-se a sala de aula, a cidade, o concelho, o país e o continente, para que os alunos compreendessem que a sua localização geográfica em que estão inseridos tem várias dimensões.

Após ser visualizado um vídeo sobre a Europa e a sua constituição, os alunos registaram a informação construída, para de seguida e em conjunto, realizarem uma “nuvem de ideias” no quadro, com o propósito de identificar que países é que eram do conhecimento da turma e que viriam a ser alvo de análise. Assim, esta nuvem de ideias permitiu verificar que a turma já possuía informação sobre esta temática, o que facilitou a partilha de conhecimentos e experiências. No entanto, dada a impossibilidade de trabalhar e explorar todos os países, a docente utilizou como pergunta facilitadora do diálogo: “Uma vez que a Europa é composta por 46 países e não os conseguimos estudar todos de uma vez, vamos realizar uma votação para saber que países é que vocês acham serem mais fascinantes para explorarmos?”. Assim, as crianças escolheram os países para serem trabalhados: Portugal, Espanha, Itália, França, Suíça, Noruega, Reino Unido, Alemanha. Escolhidos os oito países alvos de análise, a turma foi dividida em oito grupos de três elementos e cada um explorou um país distinto, de forma aleatória com a distribuição de um material estruturado feito em esferovite.

Assim, cada grupo identificou, através do desenho de cada país qual o que lhe foi atribuído e ao longo da atividade elaborou-se o respetivo “Bilhete de identidade”, com o auxílio de pistas que lhes foram dadas em envelopes para analisarem e concluírem. As pistas eram disponibilizadas gradualmente e espaçadas de 15 em 15 minutos, para a leitura, recolha e registo da informação. Além disso, cada envelope continha um cartão orientador, que apresentava perguntas e orientações, tais como: “Qual é a bandeira que representa o país?”, “Qual será a língua a moeda e o idioma do país?”, “Onde se localiza o país?”, “Como é o tempo e as paisagens?”, “Qual é a cultura

do país?”, “Qual é a sua população?”. Assim, a turma conseguiu, relativamente à disciplina de Estudo do Meio: “Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade”, “Identificar alguns Estados Europeus, localizando-os no mapa da Europa” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.5). Quanto ao triângulo Sociedade/Natureza/Tecnologia, foi possível “Reconhecer as potencialidades da internet, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação com segurança e respeito, mantendo as informações pessoais em sigilo” e “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (p.9). Para além disto, as crianças foram capazes de identificar paisagens, costumes e tradições características de cada país. Já na área da Matemática, as crianças, com a pergunta efetuada no último envelope, foram capazes de “ler, representar, comparar e ordenar números naturais, pelo menos, até 10 000, em contextos variados, usando uma diversidade de representações” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.22) e “reconhecer o quilómetro (...) como unidades de medida convencionais” (p.43). Com a pergunta do primeiro envelope, as crianças, na área da Educação Artística, aprenderam “a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção, desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias)” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p.7).

Os alunos tiveram, também, a possibilidade de recorrer ao computador para recolher a informação pedida. Posteriormente, cada grupo apresentou o resultado das suas pesquisas aos restantes grupos, sendo esta feita por ordem alfabética, previamente definida com os alunos. No que diz respeito à área das TIC, as crianças conseguiram, portanto, “Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver”, “Analisar a qualidade da informação recolhida” e “Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p.7). Para concluir esta atividade, utilizou-se o mapa da Europa em *puzzle*, elaborado em esferovite. Assim, cada grupo encaixou o país que lhe foi atribuído no *puzzle* e apresentou o resto do trabalho (Figura 5).

Figura 5

Produto final da atividade desenvolvida na unidade de aprendizagem "Euro-Visão a explorar"



Pretendeu-se, assim, com esta atividade desenvolver um trabalho interativo e colaborativo, que provocou a descoberta, a partilha, a colaboração e respetiva diferenciação na resolução da proposta de aprendizagem (Fernandes, 1997 citado por Damon & Phelps, 1989). No entanto, durante a apresentação de cada grupo, os alunos mostraram-se inquietos e desatentos e, após um momento de reflexão, entendeu-se que o registo da atividade num guião orientador ou no caderno diário seria importante para não se perder informação, assimilando os conhecimentos construídos sobre cada país. Além disso, permitiu concluir que foi conseguida uma articulação curricular de saberes e que os objetivos estabelecidos foram cumpridos dentro do ritmo e das necessidades de cada uma das crianças, mostrando-se como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à área de Português e conforme o que é proposto pela Direção-Geral da Educação (2018a) as crianças, ao longo de toda a atividade, foram capazes de: "Escrever textos de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes", "avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento" (p.11), recolher informação através de textos, áudios e vídeos, "Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas)" (p.8). Também houve

desenvolvimento de competências ao nível da oralidade, no qual foi possível “Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta”, “Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas”, “Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras”, “Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia”, “Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações” e “Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais” (p.6).

Importa salientar que para além dos objetivos curriculares desenvolvidos ao longo da presente atividade, foram desenvolvidos valores e competências importantes para que todas as crianças se sentissem encorajadas na vida escolar e participassem nela de forma crítica (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 17). Por sua vez, através da realização desta atividade, as crianças mostraram-se bastante motivadas querendo saber mais sobre os passos do planeamento de uma viagem, tendo despoletado a curiosidade para descobrir os gastos a ter em cada um dos países e as distâncias que seriam percorridas, segundo um roteiro pré-definido.

Aliada a esta fase de execução e para finalizar, realizou-se a fase IV da MTP (divulgação/avaliação), momento que possibilitou às crianças comunicarem e apresentarem os conhecimentos adquiridos anteriormente, isto é, “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2011, p.17). No desenrolar das unidades de aprendizagem, as crianças investigaram, comunicaram e apresentaram os resultados dessa mesma investigação, elaborando “narrativas de aprendizagem (individuais e colectivas)”, bem como trabalhos práticos de registo individual ou de grupo, a fim de serem afixados em sala de aula. Assim, foi possível analisar a documentação que “permitiu recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto”, ajudou, simultaneamente, o educador “a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho” e também aplicar os parâmetros de avaliação (Vasconcelos, 2011, p. 17). Estando toda a documentação ao dispor da turma, importa referir que os Encarregados de Educação conseguiram igualmente obter conhecimento dos trabalhos e das aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o projeto de intervenção, através da realização de uma exposição (Figura 6).

Figura 6

Exposição realizada na divulgação do projeto do 1.ºCEB



Neste sentido, a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos ganhou vida por meio de uma inspiradora exposição, que mostrou a evolução da aprendizagem. Este evento teve como público principal a comunidade escolar, predominantemente composta por pais e familiares dos alunos. Nesta mostra formativa, os alunos assumiram a responsabilidade de mobilizar e partilhar com entusiasmo e orgulho os conhecimentos até aqui construídos, valorizando o trabalho realizado, evidenciando não só o conteúdo académico, mas também as experiências vivenciadas, pois como salienta Tavares (2011, p.54), "o desenvolvimento da criança é o resultado das interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte". Em conclusão, a realização desta exposição, para além de celebrar a dedicação e o trabalho dos alunos ao longo do semestre, com a participação ativa dos pais e familiares, permitiu fortalecer os laços entre a escola, os alunos e as famílias (Cf. Capítulo I).

Ao longo de todo o processo educativo, o apoio concedido por parte da supervisora institucional e do docente cooperante proporcionou durante as ações momentos dinâmicos, de partilha de experiências e debates, de forma a criar dúvidas e refletir sobre essas dificuldades. Foi possível desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas com os alunos, tendo sempre em atenção uma articulação curricular capaz de promover o desenvolvimento holístico da criança.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo, serão descritas ações educativas realizadas no âmbito da Educação Pré-escolar, com base nos pressupostos teóricos discutidos no capítulo I. Estas ações têm como fundamento principal e crucial os interesses e as dificuldades das crianças, assim como as dimensões educativas e as interações com os diversos intervenientes mencionados no capítulo II.

Nesta ação pedagógica procurou-se ouvir todas as crianças, proporcionando atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Para lhes dar consistência, foram desenvolvidas planificações, tendo especial atenção para que os pressupostos teóricos fizessem sentido. O trabalho colaborativo que contou com todos os intervenientes da ação educativa, teve um papel importante nas observações, opiniões e saberes. Esta relação reflexiva, crítica e harmoniosa entre os vários membros da equipa, possibilitou a partilha de toda a informação, contribuindo assim para o desenvolvimento de novas aprendizagens, através das reflexões individuais partilhadas entre a díade e a supervisora institucional, que mostraram vir a ser uma mais-valia na adequação e melhoria das práticas.

Como referido no capítulo II, os momentos de rotina eram muito ricos, pois desenvolviam diversos conteúdos das diversas áreas. O desenvolvimento da linguagem oral, o enriquecimento do vocabulário e o respeito pelo outro foram uma ferramenta importante, uma vez que possibilitavam diálogos entre o educador e as crianças e entre as próprias crianças. O desenvolvimento do domínio da Matemática. No momento da marcação das presenças, a criança nomeada para “chefe do dia” realizava a contagem e o registo das crianças presentes. Esta tarefa era aproveitada para desenvolver conteúdos do domínio da Matemática. A nomeação possibilitava o desenvolvimento da autonomia, sentido de responsabilidade, liderança e ficar a conhecer melhor as crianças do grupo, possibilitando uma participação ativa (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), potenciou e apoiou a aprendizagem, através da ação, exploração, investigação em torno de um problema, contribuindo para a criação de novas experiências e conhecimentos.

Foi possível desenvolver atividades que se articulavam com o projeto realizado pelo grupo, intitulado “Detetives animais”. A primeira fase deste projeto (Fase I – Definição do Problema), deu continuidade ao trabalho desenvolvido pela anterior díade. Prevaleceu nesta decisão, o facto de as crianças estarem já familiarizadas com aquele. Tivemos também em conta a escolha generalizada do grupo que mostrou forte interesse nos animais. Não querendo, a díade, provocar uma rutura com o projeto anterior.

O nosso projeto “Detetives animais” pretendia captar o interesse e curiosidade das crianças para o mundo exterior, utilizando diferentes seres vivos e o respetivo habitat. Desta forma, complementámos o conhecimento já adquirido com novos dados, novas experiências e novas motivações. Foi possível observar diferentes formas de participação e curiosidade das crianças.

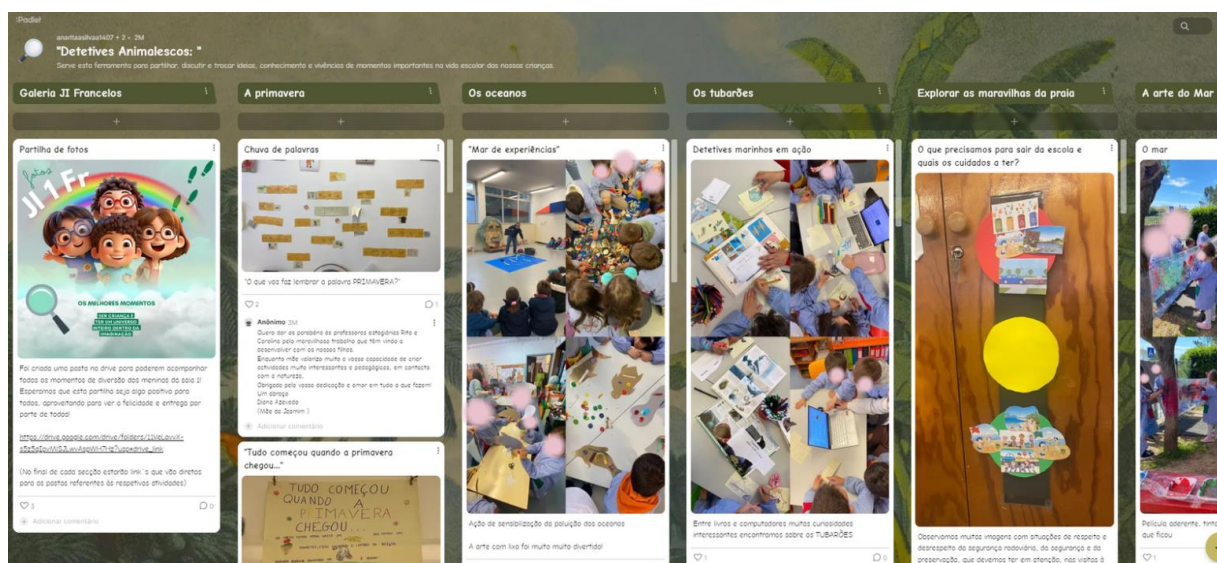
Já na fase II (Planificação e desenvolvimento do trabalho), a díade planificou ações que fizessem sentido para o grupo, sempre com os seus interesses e necessidades como alvo prioritário.

Conforme estipulado na planificação, todos os dias era reservado um momento para o jogo livre e espontâneo das crianças, tanto nas diferentes áreas existentes na sala como no espaço exterior, procurando que estes momentos fossem aproveitados para criar a ligação ao projeto, nomeadamente fazendo referência a animais ou outros seres vivos que eram encontrados.

Em relação à fase III (execução), as crianças puderam trabalhar e desenvolver competências das várias áreas de conteúdo, através de muita exploração, experimentação e brincadeira livre. Esta fase, em conjunto com a fase IV (divulgação/avaliação) efetuou um trabalho colaborativo, na medida em que as crianças divulgavam e expunham as suas aprendizagens, por meio de desenhos, esquemas ou representações verbais. É importante referir que os pais foram parte ativa do nosso projeto, bem como no projeto “A família vai à Escola”.

Importa referir que ao longo de todo o projeto foi desenvolvido um padlet (Figura 7), que permitiu “criar um mural virtual ou quadro virtual dinâmico e interativo para registar, guardar e partilhar conteúdo em texto, imagem, vídeo e ligações externas” (Carvalho, 2022, p.80). Esta ferramenta surge no sentido de envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças, ficando assim a par do que era realizado no Jardim de Infância (JI).

Figura 7
Padlet desenvolvido com o grupo



Não sendo possível analisar todas as atividades desenvolvidas, optou-se por escolher as que foram mais relevantes e significativas para o projeto. Nas primeiras semanas do semestre foi realizado um *workshop* incorporado no projeto “Escola Azul”, dinamizado por uma pessoa exterior à escola, que apresentou às crianças do JI e do 1.º CEB, trabalhos por si realizados com lixo marinho. Foi possível com moldes pré-existentes dinamizar a intervenção das crianças, utilizando o lixo, na decoração desses moldes representativos de animais marinhos (Figura 8).

Figura 8
Atividade desenvolvida no âmbito da "Escola Azul"



Num momento de partilha e diálogo, as crianças evidenciaram bastante curiosidade pela proteção do meio ambiente: “Eu sei que muitas tartarugas e tubarões morrem quando comem o lixo que está no mar, isso é muito perigoso” (A.P.), “O senhor apanhou mesmo muito lixo, também podemos ir ajudá-lo?” (Ma. Al.), “Eu fui à praia no ano passado, e dei conta que a água estava toda suja, nem consegui entrar” (Fro). A forma como o projeto (“Escola Azul”) foi apresentado, despoletou a participação e interesse das crianças, o que por si só provocou a dinamização de outras atividades relacionadas com o meio ambiente, nomeadamente o aquático. Assim, durante a semana foi dada sequência a esta temática, abordando a proteção dos fundos marinhos e respetiva importância para a preservação dos oceanos, no que diz respeito à fauna e à flora.

Para dinamizar o conhecimento adquirido, foi proposta a atividade designada por “Explora as Maravilhas da Água”, com recurso a vários instrumentos e elementos naturais. Este processo motivou e envolveu mais rapidamente as crianças. Para o desenvolvimento desta atividade, dividimos as crianças em pequenos grupos de forma aleatória, identificando cada grupo pela cor dos óculos. Este método mostrou-se uma mais-valia, responsável por uma maior curiosidade e interesse no seio de cada grupo.

Para esta atividade utilizaram-se “óculos de cientistas/detetives” e aventais, tentando o mais possível recriar a realidade. As crianças ficaram envolvidas, motivadas e interessadas no desenrolar da atividade. Importa salientar que a utilização de adereços pode ser vista como uma estratégia para enriquecer o ambiente educativo e tornar as atividades mais apelativas e significativas para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Entendeu-se ser fundamental dividir o trabalho em quatro estações (Figura 9), para que, à diáde, fosse possível controlar e dar uma maior atenção a cada um dos grupos. Estas eram compostas por diversos materiais naturais, água para que misturados fosse possível efetuar diversas experiências.

Figura 9
Estações da atividade "Explora as maravilhas da água"



A primeira dinâmica, intitulada "Poder da flutuação", consistiu numa atividade que procurou experienciar e mostrar a capacidade de flutuação de objetos do dia a dia. As crianças recolheram diversos objetos e testaram-nos em recipientes com água salgada e água doce, observando e registando o comportamento dos mesmos. A segunda dinâmica, denominada "Mistérios da mistura", teve como objetivo investigar a solubilidade de líquidos e componentes do quotidiano e do espaço exterior em água doce. Durante esta atividade experimental, as crianças misturaram diferentes substâncias com água e observaram se estas se dissolviam ou não, permitindo-lhes compreender melhor os conceitos os fenómenos representados. Na terceira dinâmica, "Jardim colorido", o foco foi o processo de absorção e alimentação das plantas. As crianças prepararam a atividade, colocando cravos em recipientes com água colorida. O resultado desta experiência foi visível após três dias, permitindo-lhes observar como as plantas absorvem a água alterando-lhes a cor. Por fim, a quarta dinâmica, "*Splash* de cores", proporcionou a exploração livre da água

através de uma atividade lúdica e criativa. Utilizaram-se pistolas de água colorida e as crianças tiveram oportunidade de disparar contra uma tela, como se estivessem a realizar "tiro ao alvo", o que incentivou a expressão artística e a coordenação motora.

Estas atividades não só promoveram um envolvimento ativo das crianças nas várias experiências científicas, como também fomentaram a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem através da exploração prática e visual.

A atividade realizou-se no espaço exterior, que antecipadamente se dividiu para poder definir a colocação de cada uma das quatro dinâmicas. Foi dada a cada criança a liberdade de escolher e recolher materiais para serem utilizados em cada uma das estações. A atividade efetuada ao ar livre motivou de forma simples e fácil a participação, a atenção, a curiosidade e o "enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas" (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Esta ação animou a iniciativa das crianças, desenvolvendo "diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra)" (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Inicialmente, ficou planificado que cada grupo de crianças teria 20 minutos para cada exploração. No entanto detetou-se que esse tempo era escasso, pelo que se redefiniu uma nova estratégia, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma das temáticas expostas. Assim, a planificação que havia sido feita para durar uma manhã, prolongou-se pelo resto do dia.

A utilização de elementos naturais revelou-se fundamental, pois as crianças na sua recolha, questionavam e levantavam várias hipóteses para o material recolhido, comprovando *in loco* a sua utilidade nas diversas experiências. Segundo as OCEPE, a utilização de "material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica" (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Com esta atividade deu-se a possibilidade às crianças de "propor explicações, de desenvolver conjeturas e de confrontar entre si as suas «teorias» e perspetivas sobre a realidade" (Lopes da Silva et al., 2016, p.86). Ao verificarem as suas hipóteses, através das experiências propostas e principalmente pela observação, as crianças representavam os mesmos resultados, através de desenhos, gráficos ou simples palavras-chave. Este registo de informação não era de cariz

obrigatório, uma vez que o diálogo e partilha se mostrou bastante importante durante todo o processo, conduzindo a processos de identificação das experiências efetuadas. A troca de ideias e perguntas possibilitou uma aprendizagem individual no contexto da investigação e experimentação em grupo (Lino, 2013).

Com esta atividade, desenvolveu-se a Área do Conhecimento do Mundo, aliada à metodologia científica, facultando ao grupo um momento em que pudessem contactar e observar elementos da Natureza, dando-lhes oportunidade de reconhecer algumas características e transformações da água.

Foi realizada uma segunda atividade, com base no interesse que as crianças demonstraram para com os animais terrestres, numa anterior saída. Esta teve como objetivo principal a exploração da natureza, de forma orientada, preparada e com uma sequência lógica.

Assim sendo, iniciou-se da parte da manhã a atividade “As Formigas Vão Salvar o Planeta”, questionando as crianças sobre quais os materiais necessários para poderem realizar a exploração no espaço exterior. O entusiasmo e curiosidade foram notórios, tendo sido rapidamente coletados os materiais necessários. “Podemos levar lupas para ver os insetos pequeninos” (M.), “E se for preciso escavar também podemos levar as pás da areia” (T.), “e as lupas, temos muitas na sala” (Dy.), “se quisermos trazer algumas coisas aqui para a sala, temos de levar pinças ou caixas” (Ma. Al.). Estas foram as perguntas que as crianças de imediato colocaram, revelando um forte interesse em participar. Todo o material recolhido ficou exposto no meio da roda do grupo.

Esta exposição produziu um diálogo e perceção do conhecimento adquirido: “o que é que sabemos?”, “o que queremos saber?” e mais tarde “o que aprendemos?”. Foi possível assim, perceber o conhecimento antecipado de cada uma das crianças e proporcionar-lhes novos saberes. Estes momentos de partilha e diálogo foram fundamentais, uma vez que promoveram a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Lopes da Silva et al., 2016). Para esta atividade, a diáde promoveu a leitura do livro “As Formigas Vão Salvar o Planeta” de Philip Buntin. Esta leitura, em forma de diálogo, revelou a sua importância, pois promoveu o desenvolvimento linguístico, uma vez que as crianças foram

encorajadas a intervir com perguntas, curiosidades por forma a interagir com a história. A sala estava preparada para que as crianças estivessem o mais confortáveis possível, com almofadas, iluminação baixa e decorada com vários elementos alusivos à mesma, no chão e pendurados nas paredes, por forma a captar a atenção das crianças (Figura 10).

Figura 10
Espaço da sala de atividades preparado para o momento de leitura



Após o almoço, as crianças revelavam alguma agitação provocada pela curiosidade e desenvolvimento da atividade. Foi necessário fazer um relaxamento com música para que o decorrer da atividade se processasse de uma forma interativa, ordeira e focada.

O entusiasmo e forte curiosidade que o diálogo provocou nas crianças alterou a dinâmica do mesmo, uma vez que as perguntas, as curiosidades e os comentários do grupo alongaram a leitura para esclarecimentos, havendo necessidade de os motivar.

Desenvolvida a parte teórica, foi planeada uma saída para a exploração direta de um formigueiro real (Figura 11). Como refere Piaget (1952), a importância do contato direto com o ambiente torna-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que lhes permite desenvolver conhecimentos novos e relevantes sobre a natureza e competências cognitivas e motoras.

Figura 11

Momento de exploração direta



Chegados ao espaço exterior, as crianças tiveram liberdade para brincar, explorar e examinar o local. Ainda com a excitação proveniente da leitura do diálogo, a procura de formigueiros ou formigas foi imediato: “Olha aqui, chegamos e já encontramos logo um formigueiro cheio de formigas” (Fro). A euforia que verificamos foi para nós, díade, reveladora do acerto pela escolha desta atividade e da forma como foi elaborada.

A atividade explorada, iniciada a partir da observação espontânea de um formigueiro por uma criança, revelou-se um exemplo notável de como a educação pré-escolar pode ser enriquecida através do aproveitamento de experiências concretas e em contextos reais. Esta abordagem, centrada no interesse natural da criança, não só promove uma aprendizagem significativa como também destaca a importância dos contextos exteriores, a sustentabilidade e uma abordagem precoce às ciências.

De acordo com Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre através da interação social e do ambiente, onde o adulto ou o educador tem um papel mediador, orientando a criança na zona de desenvolvimento proximal. No caso em questão, o interesse da criança no formigueiro pode ser visto como um ponto de partida ideal para que o educador aplique estas ideias, utilizando-o como um recurso pedagógico. Este tipo de aprendizagem experiencial foi essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois permitiu-lhes fazer conexões diretas entre o que observaram e o que aprenderam (Dewey, 1938).

A importância dos contextos exteriores na educação pré-escolar não pode ser subestimada. Como salientam autores como Moore e Wong (1997), o contacto regular com a natureza e o espaço exterior promove o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças. Além disso, a interação com o ambiente natural contribui para a aprendizagem ativa e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença e responsabilidade para com o mundo. Nesta atividade, o simples ato de observar um formigueiro permitiu à criança explorar conceitos como a organização social, o trabalho em equipa e a sobrevivência, que podem estar relacionados com as ciências naturais e sociais (Lopes da Silva et al, 2016).

A questão da sustentabilidade também emerge como um tema crucial nesta reflexão. As formigas, com a sua capacidade de construir sociedades organizadas e de utilizar recursos de forma eficiente, podem ser usadas como um exemplo para introduzir às crianças noções de sustentabilidade e conservação ambiental. Segundo Sobel (1996), é fundamental que as crianças desenvolvam uma conexão emocional com o mundo natural antes de lhes serem apresentados problemas ambientais complexos. Desta forma, atividades como a observação de formigueiros podem servir de base para discussões sobre o uso responsável dos recursos naturais e a preservação dos habitats, preparando as crianças para serem futuros cidadãos conscientes e ativos na proteção do ambiente.

A introdução precoce às ciências é um aspeto importante, uma vez que se utilizam métodos de observação e investigação que são centrais ao método científico. Como afirmam Worth e Grollman (2003), a educação científica na primeira infância deve começar com a exploração do ambiente imediato das crianças, incentivando-as a observar, questionar e formular hipóteses. Ao observar o comportamento das formigas e ao discutir os seus padrões de organização e

sobrevivência, as crianças estão a iniciar um processo de descoberta científica, que poderá ser aprofundado com o tempo.

Para além das vantagens já descritas, esta atividade promoveu competências sociais, tais como o respeito pelas regras nas saídas para o exterior e exteriorização de emoções só possíveis num ambiente tranquilo, envolvente e motivador.

Depois de trabalhar os “animais marinhos”, “animais terrestres”, foi chegada a vez de explorar os “animais aéreos”. Como se poderá inferir, esta divisão dos animais permitiu que as crianças de imediato ficassem a perceber que existem animais cujo habitat define a sua forma de vida. Assim, aproveitando o interesse que as crianças revelaram no início da PES, quando, em articulação com a AAFA (Atividades de Animação e Apoio à Família) no desenvolvimento de um “calendário da primavera”, que se focou no “Dia da Abelha”, direcionou-se a atividade para fortalecer o conhecimento sobre as abelhas.

Intitulou-se esta atividade como o “Atelier das abelhas” (Figura 12), indo ao encontro do entusiasmo e interesse que o grupo demonstrou pelas abelhas. A sala de atividades foi preparada com um microscópio, uma lupa digital, cartazes alusivos à apicultura, mel e abelhas mortas, bem como livros trazidos de casa por algumas crianças, revelando a participação dos pais no processo de aprendizagem. Estes materiais mostraram ser uma ferramenta valiosa para estimular a curiosidade natural das crianças e promover o seu desenvolvimento cognitivo (Lopes da Silva et al., 2016). Promover experiências concretas que incentivem a exploração e a descoberta, demonstra ser uma estratégia fundamental para que as crianças alcancem mais facilmente uma compreensão dos conceitos científicos básicos. Com o auxílio da lupa digital foi possível transmitir imagens ampliadas para o ecrã, o que permitiu uma visão em simultâneo a todas as crianças. Com a ampliação da imagem das abelhas e respetivas chamadas de atenção da díade, promoveu-se a interdisciplinariedade com a identificação do observado e a matemática através da contagem e comparação dos diferentes elementos que compõem uma abelha.

Para complementar a informação científica havia também nas mesas da sala, materiais reciclados, de pintura, recorte, modelagem, colagem e desenho para que as crianças construíssem colmeias, com material reciclado, e procedessem à colagem de imagens de abelhas.

Figura 12

Estações da atividade "Atelier das abelhas"



Concluindo; esta atividade para além da transmissão do conhecimento, possibilitou aliar a teoria à prática, sensibilizando as crianças para o respeito pela natureza e respetiva perceção dos problemas ambientais causados pela ação do homem. Esta atividade permitiu-lhes a análise detalhada dos três animais propostos, aumentou-lhes a capacidade de observação, atenção nos detalhes, pensamento crítico, autonomia e cooperação. Importa referir, que nesta atividade, as abelhas utilizadas, já se encontravam mortas quando apanhadas. Desta forma, foi possível sensibilizar as crianças para a preservação tanto do meio ambiente como do mundo animal.

Paralelamente e aproveitando o projeto "Uma Horta no meu Jardim", com a chegada da primavera, desenvolveu-se uma atividade para dar continuidade à horta. Além de garantir a manutenção e continuidade do projeto, esta ação visou integrar os princípios pedagógicos definidos nas OCEPE e na MTP. Foi necessário proceder à limpeza, fazer novas sementeiras e novas plantações. As crianças começaram por sugerir: "Temos de tirar as ervas que não plantámos", "alimentar os bichos-da-seda", "regar a nossa árvore, mas só pode ser 1x por semana", "podíamos ver quantos dias é que a árvore demora a crescer", "e regar a horta também".

Desta forma, criou-se um quadro de responsabilidades (Figura 13), com a identificação de cada criança e o trabalho que deveria efetuar. Este quadro era alterado semanalmente, para possibilitar a rotatividade das tarefas estipuladas e permitir que todas as crianças experimentassem cada uma delas. Esta rotatividade é essencial, segundo a MTP, para promover a autonomia,

responsabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo. De acordo com Kilpatrick (1918), um dos pioneiros da metodologia do trabalho de projeto, a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos estão envolvidos ativamente em tarefas significativas, que exigem a tomada de decisões e a assunção de responsabilidades.

Figura 13

Construção do quadro de responsabilidades da horta pedagógica



O objetivo principal da "Horta Pedagógica", foi proporcionar uma série de aprendizagens e experiências para promover o desenvolvimento integral e sustentável das crianças. Promovemos, com esta, uma consciencialização ecológica, bem como, foi possível identificar o ciclo de vida das plantas. Nesta atividade, provocamos, no grupo, responsabilidade e compromisso e trabalho em grupo. Para além do referido, foi possível interligar as várias áreas multidisciplinares conforme determinado pelas OCEPE, baseando-nos na importância de aprendizagens significativas e do envolvimento ativo das crianças em projetos reais. Importa realçar que as crianças se responsabilizaram desde o primeiro momento, tiveram uma continuada preocupação.

No entanto, ao longo do processo, enfrentámos alguns desafios. A falta de experiência inicial das crianças em algumas tarefas, como a remoção de ervas daninhas ou a compreensão dos ciclos de rega adequados, exigiu intervenções pedagógicas mais direcionadas. Houve também momentos de conflito na gestão das tarefas, que exigiram mediação e diálogo, alinhados com as orientações das OCEPE para o desenvolvimento da autonomia e do respeito pelo outro. A reflexão sobre a

prática revelou-se crucial. Enquanto algumas tarefas foram realizadas com entusiasmo, outras exigiram uma maior motivação e supervisão por parte dos educadores. Foi comum, ao longo das semanas, ouvir os comentários das crianças, como por exemplo: “eu e a M. ainda não fizemos a nossa tarefa da semana, podemos ir agora?” (X.), “Temos de trocar as tarefas desta semana” (Ma. Al.).

Em resumo, a “Horta Pedagógica” não só alcançou os objetivos iniciais, mas também proporcionou uma rica oportunidade de aprendizagem integrada, onde as crianças puderam desenvolver competências académicas, sociais e emocionais. Esta atividade representa um exemplo concreto de como as práticas pedagógicas, orientadas pelas OCEPE e MTP, podem promover um desenvolvimento holístico e sustentável das crianças.

Para complementar e alicerçar o conhecimento e interesse pelo meio ambiente foi programada uma visita de estudo ao Centro de Ciência Viva de Vila Real. Este centro procura interpretar a formação e evolução do seu diversificado território, procura despertar o interesse pelas ciências naturais, promover o espírito científico e criativo e contribuir para incentivar o espírito de cidadania face ao mundo natural.

A visita, enquadrada no projeto da PES, respeitante à descoberta da natureza e dos vários seres vivos, contou com quadros interativos e vídeos explicativos. Para além disso, as crianças tiveram a oportunidade de procurar, recolher e ter contacto com borboletas e outros insetos, existentes no espaço verde que envolvia o centro. Importa salientar que as visitas de estudo se revelam de uma importância crucial para o enriquecimento curricular (Lopes da Silva et al., 2016). Estas promovem o desenvolvimento cognitivo permitindo que as crianças aprendam de forma ativa e conectem o conhecimento teórico com a realidade. Além disso, estimulam os sentidos e o desenvolvimento motor através de experiências práticas. Nos aspetos sociais e emocionais, as visitas de estudo incentivam a socialização e a cooperação, aumentando a confiança e independência das crianças. Também promovem a consciência ambiental, ao permitir o contato direto com a natureza, expondo as crianças a diferentes formas de arte e história. Finalmente, incentivam a curiosidade e a investigação, promovendo uma atitude crítica desde cedo.

Numa fase final de divulgação de todo o projeto, foi desenvolvido um momento de partilha de experiências desenvolvidas pelas crianças, que contou com a participação dos pais. Nesta fase, a sala e o espaço de acolhimento da escola estavam preparados e pensados de acordo com os vários trabalhos que iriam ser implementados (Figura 14). As atividades tiveram o seu início, com a explicação aos familiares do projeto, bem como dos objetivos que pretendíamos alcançar e da forma como eles poderiam interagir.

Figura 14

Atividades de divulgação do projeto da EPE



Definidos e expostos os trabalhos a serem concretizados, as crianças por sua livre vontade, escolheram por onde começar induzindo os pais a acompanhá-los e a ajudá-los nas suas execuções. Foram selecionadas três experiências, sendo uma delas virada para o meio ambiente

e expressão artística (“Pinta e Planta”). As outras duas, direcionadas para a área da Física e Química: “Micro-mundo” e “Lâmpada de Lava”. Quanto à primeira, os participantes foram desafiados a pintar e decorar um vaso, fazer sementeira, tendo sido proposto que durante as férias cuidassem do vaso que cada um levou para casa e ao mesmo tempo observar o crescimento da planta escolhida. No que diz respeito ao trabalho designado por “Micro-Mundo”, não tendo sido possível a utilização de microscópios, socorreu-se à lupa digital. Este trabalho que já tinha sido alvo de aprendizagem ao longo do semestre, ficou enriquecido com a presença dos familiares. No que concerne à exemplificação química (“Lâmpada de Lava”), as famílias tinham que fazer a mistura adequada para tornar possível simular o efeito da lava de um vulcão.

Verificamos que as crianças se sentiram importantes, interativas e interessadas pelo facto de poderem estar a mostrar conhecimentos já adquiridos e partilhar novos conhecimentos, com a participação ativa e reflexiva dos pais.

A análise desta fase do projeto revela que a participação ativa das crianças, ao lado dos seus familiares, foi um ponto alto no processo de aprendizagem, confirmando a importância da teoria da aprendizagem social de Vygotsky (1978), que enfatiza o papel fundamental da interação social no desenvolvimento cognitivo.

Esta atividade final não só consolidou os conhecimentos adquiridos pelas crianças, como também fortaleceu a ligação entre a escola e a família, ao mesmo tempo que promoveu uma abordagem prática e integrada da aprendizagem. As crianças saíram dessa experiência com uma maior sensação de competência, e os pais, com uma melhor compreensão do processo educativo e do progresso dos filhos, criando uma comunidade educativa mais coesa e colaborativa. Para além disso, a interação direta entre crianças e pais durante as atividades reforçou o envolvimento parental, essencial para o sucesso escolar a longo prazo, e demonstrou a eficácia de práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa e a partilha de responsabilidades. Esta experiência destaca a importância de se continuar a investir em atividades que envolvam ativamente as famílias.

METARREFLEXÃO

O término da etapa formativa de cinco anos, abrangeu a licenciatura em Educação Básica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Porto (ESE), que se passou pela construção práticas reflexivas e de análise sobre o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Esta jornada intensa, desafiante e gratificante, preparou a mestranda para a docência em dois contextos educativos distintos: a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Ao longo deste percurso, foi fundamental mobilizar um conjunto diversificado de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação e, por isso, a prática educativa exigiu uma capacidade constante de adaptação e aplicação destes conhecimentos de forma eficaz e inclusiva, respondendo à diversidade dos atores educativos. Por sua vez, a construção de uma atitude reflexiva e investigadora foi essencial para que a tomada de decisões informadas e ajustes aos diferentes contextos de ensino fossem as adequadas. Além disso, muito contribuiu o trabalho colaborativo com o par pedagógico, docentes cooperantes, crianças, famílias, assistentes operacionais e equipa de supervisão para o crescimento profissional enquanto futura docente. Este envolvimento exigiu dedicação, empenho e rigor, possibilitando a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de uma identidade profissional robusta e eficaz, capaz de capacitar a mestranda para uma constante evolução.

Realçar, também, que a prática nos dois contextos educativos trouxe diversos desafios, especialmente na capacidade de observar e responder adequadamente às necessidades individuais de cada criança. Através de uma observação cuidada e do registo no diário de formação, foi possível refletir e ajustar as práticas pedagógicas de forma a respeitar as individualidades das crianças. A complexidade de corresponder às expectativas traçadas e aos objetivos dos documentos orientadores também exigiu uma constante atenção, adaptação e inovação.

Procurou-se, sempre que possível, o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa que esteve sempre presente, promovendo a utilização de diferentes estratégias pedagógicas para

responder às necessidades e interesses específicos de cada criança. Ademais, houve a valorização da diversidade e a implementação de práticas de diferenciação pedagógica que foram cruciais para a promoção de aprendizagens, no qual cada criança foi o ator principal do seu processo educativo. Neste sentido, a adoção de uma postura crítica e investigativa, fundamentada em processos sistemáticos de observação e reflexão, possibilitou a construção de uma prática educativa mais completa e significativa, permitindo uma compreensão mais profunda dos contextos educativos e a constante procura de novas práticas e descobertas, promovendo assim competências profissionais.

Ressalvar, igualmente, que o brincar foi valorizado como uma atividade fundamental no desenvolvimento das crianças, permitindo a aquisição de competências essenciais para a resolução de problemas e tomada de decisões. As explorações, nomeadamente da natureza, do espaço exterior e de situações do quotidiano das crianças, desempenharam um papel central na prática pedagógica, enriquecendo a experiência educativa, promovendo a criatividade e a expressão.

Esta reflexão sobre a PES evidencia, também, a importância de uma formação contínua e adaptável às exigências da educação contemporânea. A jornada formativa proporcionou algumas bases teóricas necessárias para seguir em frente com confiança e determinação no mundo da educação, numa constante procura de novas aprendizagens e práticas inovadoras. E, por isso, a professora-educadora que a mestranda quer ser é de alguém inspiradora e motivadora para que as crianças se tornem seres mais curiosos, críticos e criativos. Pretende-se, portanto, cultivar um ambiente de aprendizagem onde cada criança se sinta valorizada e incentivada para atingir todas as suas potencialidades, assente na sua participação ativa e no uso de projetos diferenciados, de tecnologias educativas e na educação inclusiva. Além disso, ser docente implica, também, ter ética profissional.

Assim, A PES permitiu desenvolver um maior autoconhecimento e resiliência, tomando, assim, um melhor conhecimento das forças e fraquezas, aprendendo a enfrentar novos desafios com determinação. Aprendeu-se a comunicar de forma mais precisa e empática. Melhoraram-se capacidades para trabalhar em grupo, com crianças, colegas docentes e não docentes e famílias, bem como a restante comunidade. Passou-se a gerir melhor o tempo e a organizar as tarefas de

forma a cumprir com eficácia todas as responsabilidades associadas ao papel de professora-educadora. Desenvolveu-se também a capacidade de refletir criticamente sobre a prática educativa, identificando áreas de melhoria.

Durante a PES, enfrentaram-se vários desafios e obstáculos. A aprendizagem na gestão das crianças em sala de aula foi um desafio conquistado, conseguindo-se manter o foco e a disciplina no grupo. Desenvolveram-se capacidades para redirecionar a planificação, caso algum contratempo aconteça.

A aprendizagem como docente de perfil duplo, desenvolveu uma característica essencial para a prática profissional e possíveis desafios que venham a ser abraçados no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva: Vol. 8. Questões da Nossa Época*. Cortez editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). McGraw Hill.
- Argento, H. (s.d.). *Teoria construtivista*. Robertexto.
- Batista, S., & Pereira, I. (2018). *Inovação pedagógica e autonomia curricular: Desafios e oportunidades*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bento, A. V. (2007). Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola In Sousa, J. M., Fino, C. N. (org.), *A Escola sob Suspeita*. 1ª Edição, Coleção, Em Foco. Edições Asa. Porto
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação-alguns apontamentos de reflexão. *Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73.
- Cardoso, A. (2014). *Inovas com a Investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. [Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores - UC Digitalis](#)
- Carvalho, A. (Org.). (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Condessa, I. (2020, 30 de junho). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/342643033_O_recurso_a_observacao_co_mo_estrategia_de_formacao_inicial_docente_notas_de_campo_e_outros_registos
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Usos estratégicos da aprendizagem entre pares na educação infantil. Em TJ Berndt & GW Ladd (Eds.), *Relacionamentos entre pares no desenvolvimento infantil* (pp. 135-157). John Wiley & Sons.

- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (2000). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6.ª edição. Edições ASA, S. A.
- Dewey, J. (1938). **Experience and education**. Kappa Delta Pi.
- Ebbutt, D. (1985). "Educational action research: some general concerns and specific quibbles". Robert G. Burgess (1985). *Issues in educational research – qualitative methods*. London: The Falmer Press: 152-174.
- Edwards, C. P., & Gandini, L. (2001). The Reggio Emilia approach to early childhood education. In V. L. Schweinhart & H. P. Barnes (Eds.), *The Child Development Center: An Experiment in Early Childhood Education* (pp. 39-55). Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 10.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (Vol. 1)*. Penso.
- Espada, C. (2015). *O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal.
- Fernandes, A. (2009). *A indisciplina na sala de aula: representações dos professores e estratégias de intervenção* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5540>
- Fernandes, D. (2021a). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, P., & Alves, R. (2014). *Educação inclusiva: avaliação e práticas*. Edições ASA.
- Folque, M. A. (2012). *O APRENDER A APRENDER NO PRÉ-ESCOLAR: O MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.

- Formosinho, J. O., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Artmed Editora.
- Froebel, F. (1887). *The Education of Man*. A. Lovell & Company.
- Gal, R. (2004). *História da educação*. (5ª edição). Veja Editora.
- Gatto, J. T. (2001). *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation Into the Problem of Modern Schooling*. Oxford Village Press.
- Gomes, M. H. (2014). Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada.
- Gomes, M. P., Neves, I., & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQuaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 264–268.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.20.1.27>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory*. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85–118.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). A abordagem de projeto na educação de infância. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Borda, F. O., Zamosc, L., Kemmis, S., Rahman A. (s.d.). *La Investigación-Acción Participativa: Inicios y Desarrollos*, Editorial Laboratorio Educativo
- Lima, M. (2012). A articulação curricular no ensino básico no âmbito da disciplina de inglês, (Tese de mestrado). Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11905>

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira–Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação, pp. 109–140. Porto: Porto Editora
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção–Geral da Educação (DGE).
- Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. Nuances: estudos sobre Educação, 25,3, 116–136.
- Moore, R. C., & Wong, H. H. (1997). Natural learning: The life history of an environmental schoolyard. MIG Communications.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Educação e Cidadania: aproximações jovens, II, 15–33. <https://moran.eca.usp.br/?p=543>
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta–Da–China, Lda.
- Nóvoa, A. (2011). O regresso dos professores. *Educação & Realidade*, 36(2), 37–53.
- Oliveira, M. (2020). *Aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de competências sociais: Um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação, 25, e250052.
- Oliveira–Formosinho, J. (2002). A Supervisão na Formação de Professores II. Porto Editora.
- Oliveira–Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *Pedagogia em participação*. Centro Olivais. <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 Criança*. Porto editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participação.pdf>
- Oliveira–Formosinho, J., & Formosinho, J. (2023). *Pedagogia em Participação*. Centro Olivais. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira–Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção–Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pacheco, J. A. (2015). *Currículo: Teoria e Praxis* (3ª ed.). Porto Editora.

- Palhares, P., Cardoso, M., Fernandes, J., Fonseca, L., Gomes, M., Hirst, K., Portela, J., Ralha, M., & Vale, M. (2004). Elementos de matemática para professores do Ensino Básico. (1ª edição). LIDEL.
- Pereira, J. L. (2023). A aplicação da metodologia de trabalho de projeto na educação infantil. *Revista de Metodologias Educacionais*, 8(1), 45-60. <https://doi.org/10.12345/rme.2023.6789012>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 195-203). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf
- Rego, T. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreialogos*, (1), 35-46.
- Ribeiro, D. (2003). Formação Em Supervisão Pela Investigação-Ação E A Construção Colaborativa De Conhecimento. *Revista Galego-Portuguesa De Psicología E Educación*, 10(8). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12258/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2003.pdf
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas* (pp.198-291). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor* (2ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Santos, C. (2013). *Avaliação diagnóstica no 1.º ciclo: fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Santos, M. T. (2023). A influência dos processos sociais nos processos psicológicos segundo Vygotsky. *Revista de Psicologia Educacional*, 10(3), 112-125. <https://doi.org/10.12345/rpe.2023.5678901>
- Santos, R. (2012). *Ponte Entre Nós. A Articulação Docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem*, (Dissertação de mestrado no curso de Ciências da Educação,

- Especialidade de Supervisão Pedagógica). Lusófona – Porto.
https://www.cfaematosinhos.eu/RS_Art_cur_con.pdf
- São Beda. (2016, 10 de julho). *Três caminhos para o fracasso*. Diário do Minho.
<https://www.diariodominho.pt/opiniaio/tres-caminhos-para-o-fracasso-209257>
- Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner*.
Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, (pp.111-118)
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society.
- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In Simão, A., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G., Freire, I., Menezes, I., Amado, J., Almeida, L., Morgado, L., Rafael, M., Lemos, M., Lourenço, O., Rosário, P., Bahia, S. & Nogueira, S. (Eds.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-51). Relógio D'Água Editores.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18(2009-2010), 141-156.
- Souza, J. A.; Cirilo, E. M.; Silva, N. D.; Ricci, M. F. C. M. & Rodrigues, M. F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*. 2017 jul./dez.; 08 (2): 48+50.
- Stenhouse, L. (1975). *Uma introdução à pesquisa e desenvolvimento curricular*. Londres: Heinemann.
- Tavares, R. (2011). *Didática geral*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- Teoria de Vygotsky no desenvolvimento humano. (2022, 10 de março). *Portal Educação*. <https://blog.portaleducacao.com.br/teoria-de-vygotsky-no-desenvolvimento-humano/>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD
- Treviso, V. C. (2013). *As relações sociais para Jean Piaget: implicações para a educação escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara]. Repositório Institucional UNESP.
- Treviso, V. C., & Almeida, J. L. V. (2014). O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. *Cadernos de educação: ensino e sociedade*, 1(1), 233-244.

- 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
- Vasconcelos, T. (2009) *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Edições colibri/Instituto politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalhos por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Worth, K., & Grollman, S. (2003). *Worms, shadows, and whirlpools: Science in the early childhood classroom*. Heinemann.
- Zabalda, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). Como educar em valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*, 4(13), mai/jul. 2000.
- Zabalza, M. (2018). Evaluar en Educación Infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 6(1-2), 9-14. Recuperado a partir de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4995>

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Agrupamento de Escolas (2021–2025). *Projeto Educativo*.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Presidência do Conselho de Ministros. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho (1999). [Diário da República n.º 131/1999, Série I-A de 1999-06-07](#). Ministério da Educação. Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/194-309481>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro. Diário da República n.º 215/1998, Série I-A de 1998-09-17. Ministério da Educação. Aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/290-1998-241414>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da educação (2007). Diário da República: I-A série, n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Publica em anexo os "Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência".
<https://dre.tretas.org/dre/206948/decreto-lei-43-2007-de-22-de-fevereiro>

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

Direção-Geral da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação (2018c). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias de Informação e Comunicação. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação (2018e). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Música. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018f). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Lei constitucional n.º 1/82, de 30 setembro. Diário da república n.º 227/1982, série I de 1982-09-30. Assembleia da República. Primeira revisão da Constituição.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º166/2005, Série I-A de 2005-08-30.

Assembleia da República. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34/1997, Série I-A de 1997-02-10.

Assembleia da República. Lisboa, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

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

Bases do Sistema Educativo.

**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

M

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

Relatório de Estágio
Carolina Freire Madahil Costa Lobo

