

M

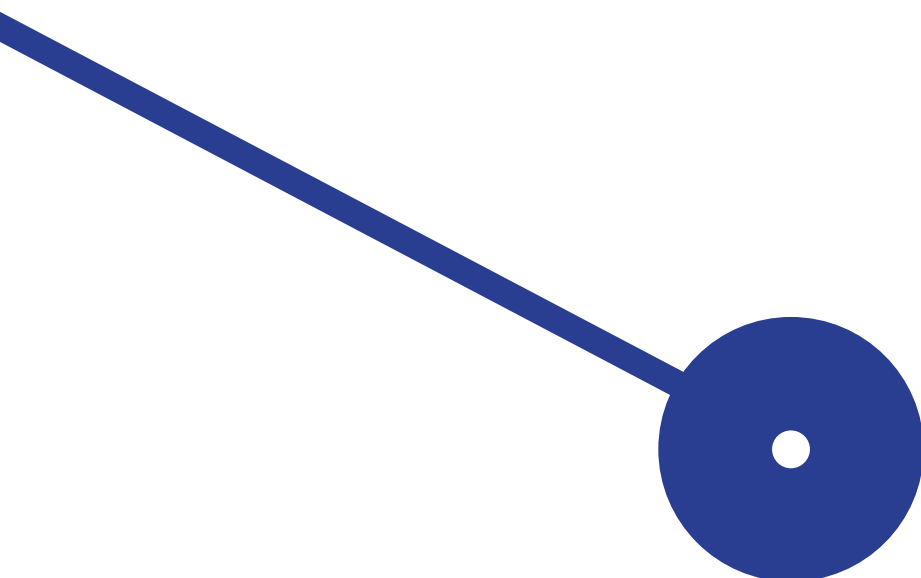
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Natacha Raquel Maia Vieira

2024/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Natacha Raquel Maia Vieira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Natacha Raquel Maia Vieira

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025



Dedico este documento à pessoa que considero como, a minha primeira professora.

Obrigada, bisavó Alice...

## AGRADECIMENTOS

Chegado o final desta trajetória tão bonita e desafiante, realizada com amor, empenho e dedicação, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e que enriqueceram o meu percurso, deixando uma marca permanente na minha vida.

Primeiramente, agradeço a Deus por me ter ajudado neste percurso. Nada é impossível!

Aos meus pais, Raquel e Fernando, o mais profundo e especial agradecimento. Obrigada por terem sempre acreditado em mim e nas minhas capacidades, por me apoiarem incondicionalmente em todas as decisões e por serem um pilar essencial na minha vida. Obrigada por me ensinarem com amor, pelo exemplo que são, e por me ajudarem a crescer e a tornar-me na pessoa que sou hoje. Esta caminhada só foi possível por vos ter ao meu lado, hoje e sempre. Não existem palavras no mundo capazes de vos agradecer.

Aos meus irmãos, Alexandre e Matilde, por estarem sempre presentes, mesmo quando o silêncio era necessário e o barulho era inevitável. Obrigada por me fazerem rir em todos os momentos e por fazerem parte da minha vida desta forma tão especial.

Ao meu namorado, Pedro, por estares presente quase desde o início desta minha jornada do ensino superior. A ESE será sempre um lugar especial para nós. Obrigada por me teres ajudado e suportado nos momentos mais difíceis. Por me compreenderes e acalmares mesmo quando, na minha cabeça, o mundo inteiro ia cair e colocares um sorriso no meu rosto sempre. Agora podemos dizer que somos ambos, oficialmente, professores!

Aos meus avós, Maria e Januário, por me terem visto crescer e me terem acompanhado sempre com uma palavra amiga e conselhos sábios. Uma parte da pessoa que sou hoje é graças a vocês, obrigada.

À minha melhor amiga, Margarida, que esteve comigo desde o 1º ano até ao 12º ano e foi testemunha de todos os meus sonhos e anseios que tive ao longo do tempo. Obrigada por continuares a fazer parte da minha vida e por seres tão especial para mim. Estarás sempre no meu coração.

À ESE, que me ajudou a crescer enquanto pessoa e profissional. Obrigada pelas experiências inesquecíveis e pelas pessoas que colocaste no meu caminho, que levarei comigo para o resto da vida.

À Inês e à Lipa, pessoas que realmente me conhecem e que posso chamar de amigas de todas as horas. Obrigada pelas conversas sem fim, pelos trabalhos, saídas, por todas as reuniões *Zoom*, pelos “está tudo bem” quando tudo parecia mal e por tantos outros momentos que ficarão para sempre comigo. Sem vocês esta jornada não teria sido a mesma coisa!

Ao meu par pedagógico, Catarina, mais conhecida por Lipa, obrigada por estares sempre ao meu lado e por me ajudares a acreditar em mim e trazeres calma mesmo nos momentos mais stressantes. Foste uma pessoa incrível. Fizemos isto juntas e finalmente podemos dizer: Conseguimos, somos educadoras e professoras!

Às minhas orientadoras cooperantes do 1º CEB e da EPE, obrigada por todos os ensinamentos, pelas palavras amigas e pelas reflexões que levarei para sempre comigo. E às minhas supervisoras institucionais, Vânia Graça e Cristina Alves, um especial obrigado. Um dia, gostava de ser, pelo menos, um quarto das profissionais inspiradoras que vocês as quatro são!

Obrigada a todos vocês! Hoje sou tudo aquilo que sonhei ser...

Com amor,

Educadora e professora Natacha.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, integrado na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, visa a profissionalização de um perfil duplo docente. Desenvolvido em dois contextos – num grupo dos 3 aos 6 anos na Educação Pré-Escolar e numa turma do 2º ano no 1º Ciclo do Ensino Básico – este percurso formativo assentou na metodologia de Investigação-Ação, ancorada no paradigma socio construtivista. Neste sentido, as práticas educativas foram delineadas a partir dos documentos orientadores em vigor – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, entre outros – que promoveram aprendizagens significativas, intencionais e contextualizadas. Ao longo deste processo, foram mobilizadas metodologias ativas que colocaram a criança no centro do seu processo educativo. Além disso, a criança foi valorizada como protagonista ativa do seu processo de aprendizagem e, portanto, as propostas pedagógicas foram construídas com base nos seus interesses, necessidades e potencialidades, que privilegiaram o brincar, a autonomia, a criatividade, a exploração, a colaboração e o envolvimento ativo. Destaca-se, igualmente, a importância do trabalho colaborativo entre o par pedagógico, a equipa educativa, as famílias e a restante comunidade educativa, por constituírem elementos essenciais para a construção de ambientes seguros e inclusivos. Por fim, a reflexão contínua constituiu um eixo estruturante de todo o percurso, uma vez que contribuiu para a consolidação da identidade pessoal e profissional da mestranda, com vista à construção de uma prática docente reflexiva e eticamente comprometida.

**Palavras-chave:** Aprendizagens significativas; Criança; Metodologias ativas; Prática Educativa Supervisionada.

## **ABSTRACT**

This internship report, part of the Supervised Educational Practice curricular unit of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, aims to professionalise a dual teacher profile. Developed in two contexts - in a group of 3 to 6 year olds in Pre-School Education and in a 2nd year class in the 1st Cycle of Basic Education - this training course was based on the methodology of Action Research, anchored in the socio-constructivist paradigm. In this sense, the educational practices were based on the guiding documents in force - Curriculum Guidelines for Pre-School Education, Essential Learning, Profile of Students Leaving Compulsory Schooling, among others - which promoted meaningful, intentional and contextualised learning. Throughout this process, active methodologies were mobilised that put the child at the centre of their educational process. In addition, the child was valued as the active protagonist of their learning process and, therefore, the pedagogical proposals were built based on their interests, needs and potential, which favoured play, autonomy, creativity, exploration, collaboration and active involvement. The importance of collaborative work between the teaching pair, the educational team, families and the rest of the educational community should also be emphasised, as these are essential elements for building safe and inclusive environments. Finally, continuous reflection was a structuring axis of the entire course, as it contributed to the consolidation of the master's student's personal and professional identity, with a view to building a reflective and ethically committed teaching practice.

**Keywords:** Meaningful learning; Children; Active methodologies; Supervised educational practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa mental elaborado com os alunos, relativamente à palavra respeito .....	52
<b>Figura 2:</b> Exploração no espaço exterior de elementos ligados à palavra natureza.....	53
<b>Figura 3:</b> Utilização dos Óculos VR .....	56
<b>Figura 4:</b> Metodologia de Rotação por Estações: Prevenção animal e as suas estações .....	57
<b>Figura 5:</b> Registo no guião orientador e o tabuleiro quadriculado para o robô SuperDoc .....	62
<b>Figura 6:</b> Letra da música e gravações do videoclipe .....	71
<b>Figura 7:</b> Utilização dos Óculos VR e construção da maquete tridimensional da boca .....	73
<b>Figura 8:</b> Exploração e agrupamento dos elementos da natureza .....	80
<b>Figura 9:</b> Criação de quadro com folhas de acetato inspirados no trabalho da fotógrafa Bárbara Morais – CPF .....	81
<b>Figura 10:</b> Escolha das fotografias e divulgação. Última foto do friso fotografada pela criança A.....	82

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

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPF – Centro Português de Fotografia

EE – Encarregados de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

RE – Robótica Educativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

VR – *Virtual Reality*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. SER PROFESSOR/EDUCADOR NO SÉCULO XXI: PERCURSOS E DESAFIOS .....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	14
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	21
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO .....	29
2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	32
2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	45
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	49
3.1. TRAJETO VIVÊNCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	49
3.2. DESCOBERTAS DO PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	66
4. METARREFLEXÃO.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS .....	97



## INTRODUÇÃO

O presente documento é realizado no contexto do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, integra-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudo do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que habilita para um perfil duplo docente.

Este documento representa o culminar de um percurso profundamente marcado por novas aprendizagens, desafios e valores que contribuíram para a construção identitária e holística da mestranda enquanto futura educadora e professora do 1º CEB. Este percurso realizado ao longo da PES na EPE e no 1.º CEB, no ano letivo 2024/2025, será detalhadamente refletido e descrito no presente relatório de estágio, estabelecendo uma articulação entre os referenciais teóricos e as práticas educativas pedagógicas concretizadas, que guiaram a formação inicial e contínua da mestranda. Ao longo da praxis, evidenciou-se a importância da colaboração entre os diversos agentes educativos – par pedagógico, orientadoras cooperantes, supervisoras institucionais e restante equipa educativa – cuja interação e vivência foi igualmente crucial para o aperfeiçoamento pessoal e pedagógico da mestranda. No decorrer da PES, foram assegurados todos os princípios éticos e deontológicos inerentes à profissão docente, garantindo a confidencialidade e anonimato de todos os participantes e informações recolhidas, em conformidade com as exigências académicas e institucionais.

No que concerne à organização do relatório de estágio, é importante referir que este capítulo introdutório constitui o primeiro de um total de três capítulos que se subdividem em outras secções, articuladas e interligadas entre si. No primeiro capítulo, intitulado “Enquadramento Teórico e Legal”, encontram-se os fundamentos teóricos, os referenciais normativos e os documentos orientadores que sustentaram e guiaram toda a PES. Por conseguinte, este capítulo inicia-se com a evolução da educação em Portugal e dos pressupostos comuns aos dois níveis educativos, seguindo-se dois subcapítulos com as especificidades, primeiramente do 1º CEB e de seguida da EPE, com as respetivas metodologias ativas adotadas. É de salientar alguns documentos teóricos e legais que fundamentaram a PES, nomeadamente a legislação

em vigor, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Já relativamente ao segundo capítulo, “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, apresenta, inicialmente, a descrição do Agrupamento de Escolas e da instituição cooperante que o integra, procedendo-se à caracterização das particularidades de cada contexto educativo: uma turma do 2º ano no 1º CEB e um grupo dos 3 aos 6 anos na EPE. No último subcapítulo, explora-se a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), adotada ao longo da *praxis* pelo seu carácter cíclico e reflexivo, sendo reconhecida como essencial para a melhoria contínua da prática docente.

No capítulo subsequente e último capítulo, centra-se na apresentação, descrição, análise e reflexão das práticas educativas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos de estágio, estando organizadas em duas secções, uma para cada valência educativa. Os projetos desenvolvidos resultaram das especificidades, interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Foi promovida uma articulação com a família e a comunidade educativa, de forma a enriquecer as oportunidades de aprendizagem.

Por fim, encontra-se a “Metarreflexão” na qual a mestranda analisa e reflete criticamente o percurso desenvolvido ao longo da PES, evidenciando os desafios enfrentados, as experiências vivenciadas e a transformação pessoal e profissional que esta experiência proporcionou. Este exercício reflexivo permite, ainda, evidenciar o perfil duplo docente não apenas como a articulação de dois contextos educativos, mas como uma oportunidade de crescimento integral enquanto educadora e professora.

Apresentam-se, igualmente, as referências bibliográficas e os documentos legais e normativos orientadores que sustentaram este documento, de forma a garantir a fundamentação teórica e uma coerência entre as várias secções.

# 1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Um docente deve ter um referencial de conhecimento teórico e legal como alicerce para uma prática pedagógica fundamentada, contextualizada e adequada. Esse conhecimento permite que o professor/educador desenvolva uma intervenção educativa informada e coerente, comprometida com a excelência e com o desenvolvimento do aluno/criança, assegurando, simultaneamente, a conformidade com os princípios normativos e educativos vigentes. E, por isso, é importante conhecê-los e compreendê-los para a aplicação de abordagens pedagógicas que respondam às especificidades das crianças.

Neste sentido, o presente capítulo encontra-se subdividido em 3 secções. Numa primeira secção encontra-se o ponto “Ser professor/educador no século XXI: percursos e desafios”, em que se procura refletir acerca da evolução da educação, bem como paradigmas, metodologias ativas e o perfil duplo docente. Consequentemente, passa-se para as especificidades inerentes às duas valências de ensino em que se realizou o estágio, primeiramente ao 1.º CEB e depois da EPE, dado ter sido essa a ordem pela qual a mestranda realizou a PES.

## 1.1. SER PROFESSOR/EDUCADOR NO SÉCULO XXI: PERCURSOS E DESAFIOS

*“A educação é um direito humano fundamental. Ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade é um direito de todas as crianças” (UNICEF, s.d.).*

Esta frase da autoria da UNICEF (s.d.) protagoniza a educação como um direito fundamental, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO (Oliveira-Martins et al., 2017) e, por isso, constitui um pilar para o desenvolvimento contínuo dos indivíduos e, consequentemente, da sociedade (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022).

No ano de 2024, todos os cidadãos testemunharam um marco histórico para Portugal, com a celebração dos 50 anos da Revolução do 25 abril de 1974, o que marca por sua vez uma

conquista significativa no âmbito da educação, dado que acabou com um regime de ditadura que tinha uma visão distorcida da mesma, bem como de outras ideias fundamentais. Só mais tarde, em 1976, com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, é que a educação passou a ser garantida como um direito de todos os cidadãos (Lei n.º 46/86, 1986).

A educação em Portugal no período do Estado Novo foi marcada por uma quase total estagnação dos currículos escolares que se foram alterando gradualmente nos últimos anos do regime. Até à década de 70, vigoravam perspetivas curriculares behavioristas, com foco nos objetivos comportamentais (Roldão, 1999, citado por Pereira & Brazão, 2013). Assim, a pedagogia presente nas escolas portuguesas era meramente transmissiva, em que o professor era um transmissor de conteúdos e a criança apenas um recetor passivo, que tinha como principal papel o de memorizar os conteúdos, evitando o erro, desvalorizando o papel das interações sociais, tão fulcrais para o desenvolvimento integral da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

No entanto, após o 25 de abril instaurou-se um período de reforma educativa, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, no qual foi estabelecido o quadro geral, que “estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão” (Formosinho & Machado, 2013, p. 31). Por conseguinte, esta LBSE permitiu a democratização da educação, instituindo a igualdade de oportunidades no acesso a todos os cidadãos portugueses, respondendo às necessidades resultantes da realidade social, promovendo o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”, bem como “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e responsáveis e valorizando a dimensão humana”, através do desenvolvimento do espírito crítico, democrático e pluralista, capaz de contribuir para uma transformação progressiva na sociedade (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068).

Para além de todos estes pressupostos, este quadro veio organizar o sistema educativo englobando a EPE, a educação escolar e a educação extra-escolar (Lei n.º 46/86, 1986), de modo a garantir a todas as crianças as melhores oportunidades educativas, de

desenvolvimento e de aprendizagem. Posteriormente, surge a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), que reafirmou o compromisso de assegurar o acesso precoce ao sistema educativo, com a EPE. Neste sentido, os documentos curriculares e normativos que sustentam a EPE garantem uma visão integradora de criança e de educação. Esta abordagem fundamenta-se em intencionalidades pedagógicas articuladas com princípios e valores, que promovam a continuidade educativa e proporcionem condições favoráveis para transições educativas seguras e significativas (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste âmbito, a continuidade educativa é defendida nos documentos orientadores e assume particular relevância nas transições que a criança atravessa ao longo do seu percurso educativo. Segundo Brooke (2008), as transições educativas são da responsabilidade de todas as pessoas que envolvem o ambiente educativo da criança, apoiando-a neste processo e contribuindo para que a criança consiga encarar estes momentos como uma oportunidade de crescimento (citado por Formosinho et al., 2016). Estas correspondem a mudanças verificadas de forma imediata no ambiente social da criança, exigindo ajustamentos nos comportamentos, papéis, interações, relações e atividades (Lopes da Silva et al., 2016). A pesquisa desenvolvida por Bronfenbrenner chamou à atenção para as interações entre a pessoa e o(s) ambiente(s), existindo vários níveis interativos do ambiente, sendo eles, micro-meso-exo-macrossistema. Todos estes ambientes não só influenciam como são influenciadores para a pessoa que se encontra em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, citado por Formosinho et al., 2016). Como resultado, as famílias, os educadores e professores têm um papel fundamental nas transições educativas, devendo trabalhar em consonância de modo a proporcionar “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Neste contexto, a família tem um papel preponderante em todo o processo, uma vez que participa desde o nascimento no apoio às aprendizagens (Mata & Pedro, 2021), auxiliando o docente nas transições educativas e, conseqüentemente, na educação. Deste modo, é necessária uma boa relação entre família-professor/educador, dado que esta relação se desdobra numa interação social, na qual a criança constitui um ator social. Esta relação “nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido

como tarefa central [...], ou seja, o processo de promoção de aprendizagem” (Sarmiento et al., 2009, p. 39). Por sua vez, a relação professor/educador-aluno/criança deve de ser estabelecida num ambiente de confiança e bem-estar de modo a incentivar a participação, promovendo a cooperação e ampliação das oportunidades de interação social no contexto educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, é importante que os educadores e professores adotem paradigmas que coloquem a criança no centro do processo da aprendizagem, isto é, como protagonistas do seu desenvolvimento e até para facilitar as suas transições. Torna-se, por isso, relevante mencionar os contributos de Piaget, Vygotsky e Bruner relativamente ao socio construtivismo, que posiciona a criança como protagonista no processo de aprendizagem, sustentando que o conhecimento é construído por meio da interação do indivíduo com o meio social.

Neste âmbito, destaca-se Piaget, que foi pioneiro da teoria construtivista, colocando a criança num papel ativo na construção da sua aprendizagem. A aprendizagem pode ser entendida como um processo (re)construtivo, na qual as crianças constroem novos conhecimentos tendo por base estruturas e representações previamente adquiridas, envolvendo-se cognitivamente e emocionalmente no processo da nova informação (Miranda, 2007). Na linha de pensamento de Vygotsky, o desenvolvimento é entendido através do contexto social e cultural no qual ocorre, quer isto dizer, que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem o meio social, sendo dado enfoque às interações sociais. Por sua vez, através das mesmas a criança desenvolve-se interagindo com o outro, com o meio social onde se encontra, construindo socialmente a sua aprendizagem de forma ativa, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico (Vygotsky, 1978). A interação social que provoca aprendizagem ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, a distância entre o que a criança é capaz de fazer por si só e com a ajuda do outro (Vygotsky, 1978). Desta forma, a aprendizagem é partilhada, uma vez que a criança é desafiada a resolver os problemas enfrentados de forma independente ou em colaboração com colegas mais capazes. Importa realçar a perspetiva de Bruner, segundo a qual a aprendizagem é mais significativa quando a criança constrói o seu próprio conhecimento, através da descoberta (Moreira, 1999), dado que “qualquer ciência pode ser aprendida pela criança em qualquer idade [...], desde que seja relevante

culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, 1960, citado por Marques, 2002). Todos estes pressupostos foram instigados no decorrer das práticas educativas da mestranda (cf. Capítulo III), de forma a potenciar a curiosidade inata na criança, despertando-lhe o interesse para aprender (Bruner, 1998).

Neste contexto, urge, a necessidade por parte do professor e do educador na implementação de metodologias ativas de aprendizagem para estimular a autonomia das crianças e capacitá-las para a construção do seu próprio conhecimento. Desta maneira, atingem os objetivos alinhavados nestes ciclos educativos, experimentando situações de aprendizagem significativa, sendo capazes de para além de conhecer determinado tópico, aprender e compreender (Barbosa & Moura, 2013). Este tipo de metodologias acompanharam o percurso realizado pela mestranda durante a PES, uma vez que se destacam como fundamentais nos cenários de ensino e aprendizagem ativa. Estas colocam a criança no centro do processo educativo, instigando a sua participação ativa na construção de forma flexível e interligada do seu conhecimento, com foco na ação ao invés da passividade (Mattar, 2017; Moran, 2018).

Desta forma, as metodologias ativas permitem criar oportunidades de aprendizagem, em que os papéis desempenhados pela criança e pelo professor/educador são transformados. A criança passa a ter um papel “ativo, participativo, autónomo e construtor da sua aprendizagem” (Graça, 2023, p. 34), uma vez que exige o seu envolvimento em múltiplos processos cognitivos e ações diversificadas. Estes processos envolvem “pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de factos e princípios a novas situações, [...] análise e tomadas de decisões” (Diesel et al., 2017, p. 274). Já o docente transforma-se num guia, num facilitador e orientador para a construção desse conhecimento, bem como para os vários caminhos de aprendizagem (Graça, 2023). Este oferece apoio, acolhimento e valorização para com o grupo, mostrando-se competente tanto intelectualmente como afetivamente, de forma a gerir as aprendizagens múltiplas e complexas (Moran, 2015). Como resultado, são inúmeras as potencialidades da utilização de metodologias ativas de aprendizagem,

nomeadamente o desenvolvimento de competências fulcrais, tais como, a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia e a resolução de problemas; a integração de uma visão transdisciplinar, em que a criança assume uma postura mais ativa e autónoma, promotora da construção do seu próprio conhecimento; e uma aprendizagem sem pressas, ao ritmo de cada criança (Graça, 2023).

Neste sentido, as metodologias ativas podem ser combinadas com o uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC), que devem ser potenciadas pelos docentes, não só devido ao facto de cada vez mais caminhar-se para uma sociedade predominantemente tecnológica e digital, mas também possibilitam uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e lúdica, podendo interligar diferentes aprendizagens com o quotidiano. Neste contexto, estas ferramentas cognitivas, são aplicações informáticas que desafiam as crianças a pensar de forma significativa, permitindo o seu uso para expressar e comunicar o que sabem (Jonassen, 2007), potenciando o desenvolvimento do pensamento. A sua integração na educação, de acordo com Nóvoa (2022), transforma os cenários educativos e abre novas oportunidades de ensinar a aprender e, conseqüentemente, de aprender a aprender. Segundo Bacich et al. (2017), “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica” (p. 53) e, por isso, apresenta inúmeras potencialidades. Destaca-se a motivação para aprender, a melhoria na construção e autorregulação do processo de aprendizagem e para o desenvolvimento de modo transversal, de várias áreas do saber, atendendo às suas competências, capacidades e atitudes essenciais para a formação dos indivíduos (Graça, 2023; Oliveira-Martins et al., 2017). No entanto, a sua inclusão não é apenas motivada pelo envolvimento das crianças nas atividades, mas devido à promoção de capacidades cruciais para os cidadãos do século XXI (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017). Desta forma, a integração das TIC provoca um efeito positivo na aprendizagem das crianças e na construção de competências digitais, sociais e cognitivas (Quadros-Flores et al., 2011), tendo sido por esta razão utilizadas nas práticas pedagógicas de ambas as valências (cf. Capítulo III).

Dentro destas, destaca-se a Realidade Virtual (*Virtual Reality* (VR)), como uma técnica avançada que possibilita a visualização dentro de um ambiente tridimensional, em que as principais características são a imersão, a navegação e a interação. Esta tecnologia tem como objetivo convencer o utilizador que está numa outra realidade, representado de forma realista por esta tecnologia, promovendo o seu envolvimento (Pereira & Peruzza, 2002). Os óculos VR foram utilizados como uma ferramenta pedagógica (cf. Capítulo III), uma vez que contribuem para uma utilização confiante e assertiva desta tecnologia, enquanto estimula a criatividade e a imaginação. Estas ferramentas ao serem utilizadas nos contextos educativos fomentam um maior interesse nos mais variados assuntos (Silva & Freire, 2022).

Neste sentido, o docente tendo o papel de facilitador procura outras maneiras de ensinar, proporcionando às crianças um enriquecimento da sua experiência pedagógica pela inovação e descoberta. Assim sendo, considerando a visão de Dewey (1959), citado por Vasconcelos (2011), a criança deve ser colocada em condições de projetar, de procurar meios para realizar as suas próprias descobertas e concretizá-las, avaliando com base na sua própria experiência. Por conseguinte, a MTP, que pode ser utilizada em qualquer nível educativo, (Vasconcelos et al., 2011) mostra-se relevante, uma vez que “visa dar um sentido à aprendizagem no interior da escola” (Leite et al., 1991, p. 57). E, portanto, esta abordagem altera significativamente as condições de aprendizagem, favorecendo uma aprendizagem diversificada em várias áreas, que potencializa uma ampliação do conhecimento (Leite et al., 1991).

Assim sendo, esta metodologia pressupõe uma grande interação e investimento de todos os seus participantes, envolvendo “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite et al., 1991, p. 140). Em conformidade, contribui para que as aprendizagens sejam significativas, isto é, na visão de Ausubel quando as novas informações se relacionam a outras preexistentes, possibilitando o desenvolvimento de competências múltiplas (Moreira, 1999). A título de exemplo, destaca-se a recolha de informação, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, bem como “da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade”, uma vez que as crianças “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o

mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos et al., 2011).

Dado o cariz complexo da MTP, esta tem o potencial de atuar sobre a ZDP, o que permite diferentes interações e trocas intelectuais elaboradas, capaz de uma ação mútua emergente entre os envolvidos. Neste contexto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990, citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 10). Segundo Vasconcelos et al. (2011), a MTP pressupõe a passagem por quatro fases: a) Fase I: Formulação do problema, definindo-se o assunto a estudar. As crianças partilham os saberes que já possuem e o que gostavam de saber, por exemplo, a partir de uma teia de ideias e em diálogo; b) Fase II: Previsão do que possivelmente poderá desencadear em função dos objetivos elencados. c) Fase III: As crianças iniciam o processo de pesquisa a partir de experiências diretas, aprofundando a informação adquirida e analisando-a; d) Fase IV: Apresentação e partilha dos resultados através da “socialização do saber”, tornando o projeto útil para outras pessoas.

Desta forma, a partir desta metodologia o docente constrói práticas educativas de articulação curricular e analisa a realidade, no qual as crianças desempenham o papel de atores “na construção do saber” (Leite et al., 1991, p. 142), a partir das abordagens holísticas impulsionadoras (Roldão, 2004, citado por Vasconcelos et al., 2011).

Nesta linha de pensamento, a articulação curricular potencia aprendizagens mais significativas e contextualizadas para os alunos, uma vez que articular implica, na visão de Fthenakis (2002), “reforçar a competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social” (citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 21). Clarificar conceitos como multidisciplinariedade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade torna-se fulcral para compreender de forma integral a articulação curricular. A multidisciplinariedade assume-se como uma organização na qual diferentes disciplinas, geralmente situadas no mesmo nível hierárquico, mantêm as fronteiras de conhecimento, embora estabelecendo, pontualmente, relações entre si (Leite, 2012). Já a interdisciplinaridade pressupõe um grupo de disciplinas que se inter-relacionam

em diferentes níveis, desde a troca de informações entre si, até à integração de conteúdos e conceitos que favorecem uma visão global das situações (Leite, 2012). Já no que diz respeito à transdisciplinaridade, esta configura-se com a integração de duas ou mais disciplinas, alicerçadas nos seus fundamentos comuns, na linguagem compartilhada, na identificação de estruturas e mecanismos subjacentes, que conduzem à compreensão da realidade pela construção de uma visão holística e sistemática, eliminado o parcelamento disciplinar, embora se tenha em conta os seus conhecimentos (Pombo et al., 1993; Leite, 2012). Na visão de Leite (2012), trata-se do “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (p. 88). Deste modo, a MTP surge como uma metodologia que favorece a transdisciplinaridade.

Considerando este seguimento de ideias, o perfil do educador e do professor do 1.º CEB também se revela importante. Ressalva-se o Decreto-Lei n.º 240/2001, (2001) que menciona “os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico” (p. 5572). O perfil do educador é enquadrado no perfil geral de desempenho profissional, comum a educadores e professores dos ensinos básico e secundário, sustentando-se na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. O educador deve conceber e desenvolver o currículo integrando processos de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, salientando-se atividades e projetos com vista à construção de aprendizagens integradoras. Assim sendo, potencia uma articulação plena das aprendizagens, na qual subsiste uma gestão flexível dos espaços de aprendizagem, uma vez que na EPE, o educador de infância utiliza os seus conhecimentos e competências necessárias para desenvolver um currículo integrado, abrangendo as diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Uma boa organização do ambiente educativo, tendo em conta a organização do espaço e dos materiais, contribui para a construção de aprendizagens mais estimulantes, diversificadas e potenciadoras de experiências ricas para cada criança, utilizando sempre que possíveis recursos educativos digitais. Por outro lado, o educador de infância procede a uma “organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto-Lei, n.º 241/2001, 2001, p. 5573).

Já relativamente ao perfil do professor do 1.º CEB, tal como mencionado, este tem na sua base o perfil do educador e contempla algumas especificidades. O respetivo currículo é desenvolvido pelo professor, no contexto de uma escola inclusiva, articulando conhecimentos científicos e competências necessárias para a promoção da aprendizagem nos alunos. Essas competências são socialmente relevantes no que diz respeito a uma cidadania ativa e responsável, havendo o seu desenvolvimento e integração nas diferentes áreas curriculares (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Para além disso, ambos os perfis devem transparecer um conjunto vasto de requisitos, a nível da dimensão profissional, social e ética; da dimensão de desenvolvimento do desenvolvimento ensino e da aprendizagem; da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; bem como, da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, elencados no Decreto-Lei n.º 240/2001, (2001).

Para além disso, o ensino é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). A monodocência é um fator importante devido à faixa etária das crianças e alunos que exige uma maior dependência na relação pedagógica e, por sua vez, uma maior proximidade e relação pessoal entre o docente e os discentes (Silva, 2005). Este fator permite, por sua vez, que o educador/professor tenha um conhecimento aprofundado das características individuais de cada criança/aluno, o que possibilita uma adequação próxima das suas necessidades específicas e o desenvolvimento integral da criança e das aprendizagens, bem como nas dimensões afetivas, emocionais, sociais e morais. Portanto, favorece o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (Silva, 2005).

Simultaneamente, estes profissionais devem responder às necessidades de todas e de cada uma das crianças, incluindo a sua participação nos processos de aprendizagem, assim como mobilizar diferentes recursos educativos de forma a responder às suas necessidades educativas, garantindo a inclusão e, por sua vez, a diferenciação pedagógica, tal como aplicado ao longo da PES (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Fazer diferenciação pedagógica significa de acordo com os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), “ensinar de tal modo que a aprendizagem, que é direito de todos, se concretize também num direito de cada um”, isto é,

refletir sobre o conceito equidade que implica considerar que cada criança seja atendida de acordo com as suas particularidades, respeitando a sua identidade, o seu ritmo e as suas conquistas. Como resultado, a ação profissional é caracterizada por uma intencionalidade educativa que implica a reflexão relativamente às finalidades e sentidos das práticas pedagógicas e da organização da ação. Esta intencionalidade atribui sentido e um propósito à ação, no sentido de “saber o porquê do que se faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, o perfil do educador e do professor relacionam-se, assumindo um perfil duplo docente, configurado pela Decreto-Lei n.º 79/2014, (2014), que veio permitir a habilitação para lecionar ambas as valências educativas, promovendo uma maior flexibilidade e abrangência, uma vez que o profissional é dotado de conhecimentos e particularidades de cada um dos níveis educativos, considerando as semelhanças e diferenças entre ambos, de modo a ajustar as práticas ao grupo de crianças presentes. O presente mestrado possibilita esta dimensão profissional, sendo por isso enriquecedor para o percurso profissional da mestranda.

Deste modo, e de forma a compreender o que é ser um professor/educador no século XXI, é necessário pensar na formação de professores, seja ela a inicial ou a contínua, centrando na frase de Nias, (1991), citado por Nóvoa (1992), que menciona que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Neste âmbito, a formação de professores é evidenciada no desempenho profissional de educadores e professores, que visam garantir a “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5569). Por conseguinte, a formação de professores e educadores é um processo contínuo e dinâmico, no qual as aprendizagens e experiências estão intrinsecamente ligadas e prolongam-se por toda a vida (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022). É necessário, por isso, reconhecer e valorizar a dimensão pessoal e cultural dos professores/educadores, visto que a profissão docente se associa a uma base de conhecimento, no qual se deve valorizar

paradigmas de formação que vão ao encontro de professores reflexivos, capazes de assumir a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992).

No entanto, no relatório da UNESCO (2022), verifica-se que a formação inicial de professores necessita de ser repensada de forma a estar alinhada com as prioridades educacionais e orientar os desafios e perspetivas futuras, não esquecendo o papel das tecnologias digitais “dos contextos, ambientes de aprendizagem, bem como a diversidade de estudantes na educação do século XXI” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, p. 84). Por conseguinte, “a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade” (p. 15).

Tendo em consideração este panorama, nos subcapítulos seguintes serão explanadas as especificidades inerentes, numa primeira fase do 1.º CEB e seguidamente da EPE, resultante da ordem pela qual a mestranda concretizou a PES.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Segundo o Artigo 28º da Convenção sobre os Direitos da Criança, todas as crianças têm direito à educação, sendo dever do Estado assegurar que o ensino primário seja obrigatório, público e gratuito (UNICEF, 2019).

Neste sentido, Portugal é considerado um país comprometido com a Convenção sobre os Direitos das Crianças desde 1990, no qual o ensino é estabelecido para todas as crianças e jovens com uma faixa etária compreendida entre os 6 e os 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012, 2012). Adicionalmente, a LBSE proclama que o ensino básico “é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 7), constituindo a primeira etapa do ensino formal com enorme relevância no percurso de cada criança, uma vez que compreende os primeiros 4 anos do ensino obrigatório.

De acordo com a LBSE (1986), este ciclo educativo tem como principais objetivos o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões

plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). No entanto, o paradigma de educação verificado permite inferir a necessidade de uma transformação da educação, no sentido em que cada vez mais na sociedade atual, os alunos necessitam de desenvolver competências que os possam preparar para o mundo atual, que está em constante mudança. Desta forma, os currículos vigentes até então, com base nestes objetivos não incentivavam o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, priorizando o cumprimento extenso dos currículos, tendo sido assim identificada uma limitação para a preparação e formação de futuros cidadãos, tal como enunciado por Nóvoa, numa entrevista dirigida por Vieira e Pereira (2006), quando apela que “temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI” (p. 113).

Em consequência disso, atualmente, de forma a responder a esta necessidade, para além da incorporação de princípios de cooperação, colaboração e solidariedade, os currículos devem “ênfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, apoiando os alunos no acesso e na produção de conhecimento” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022, p. 14). Ademais, gradualmente as escolas devem preparar os alunos para um mundo e uma sociedade em constante transformação, visto que de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, (2018) estes alunos serão adultos para “empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (p. 2928). E, portanto, o papel do docente será a formação de cidadãos autónomos, reflexivos, criativos e ativos, ao invés do que acontecia até então, que era a preparação de alunos passivos (Sampaio, 1996).

Neste sentido, considerando este quadro, importa destacar algumas especificidades inerentes ao 1.º CEB, que assumem um papel fulcral na construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades verificadas atualmente nos alunos. Salienta-se, por isso, o perfil do professor, bem como um conjunto de documentos orientadores, nomeadamente o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular conferida às escolas na gestão do currículo pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a matriz curricular vigente no Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014), o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), as AE (Direção-Geral da Educação, 2018; 2021) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Monteiro et al., 2017). Estes

referenciais encontram-se interligados e pretendem orientar a construção das práticas educativas, visto que guiaram a prática pedagógica no contexto do 1.º CEB.

O PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) configura-se como o referente central do sistema educativo, alinhado com “as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos” (Roldão et al., 2017, p. 5). Deste modo, preconiza que ao aluno devem ser garantidas boas aprendizagens, cabendo ao professor fornecê-las, dado que neste documento encontra-se a “matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 7). Assim, este perfil de base humanista encontra-se estruturado num conjunto de Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências que devem atuar de forma abrangente e transversal, uma vez que tem em consideração uma “sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” e as “aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 6). Por conseguinte, com o propósito de promover o desenvolvimento de uma tríade de competências definidas ao longo do PASEO, designadamente, conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver em todos os alunos, as AE correspondem a um documento orientador curricular essencial para a elaboração de planificações, para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem, visto que possibilita que o docente mobilize essa tríade de competências no decorrer da sua ação (Roldão et al., 2017).

É fulcral acrescentar, ainda, outro documento que orienta a prática docente e a organização curricular, tendo em consideração os objetivos deste nível de ensino, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), uma vez que o professor deste ciclo educativo “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5574). Em convergência com o PASEO e as AE, a ENEC apresenta uma construção humanística, ajudando os alunos a desenvolver uma cidadania sólida baseada num conjunto de direitos e deveres para fomentar o respeito pelos

valores democráticos e pelos direitos humanos (Monteiro et al., 2017). Assim sendo, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CD), de natureza transdisciplinar no 1.º CEB, privilegia “o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (Monteiro et al., 2017, p. 3).

Além disso, a partir das matrizes curriculares-base, as escolas possuem autonomia e flexibilidade na gestão curricular que confere aos professores uma maior dinamização relativamente à articulação das diferentes áreas curriculares, fomentando um trabalho interdisciplinar, de modo a, por um lado instigar o enriquecimento dos conteúdos presentes nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018; 2021) mas, por outro lado, articulando e desenvolvendo as competências previstas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), utilizando “os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2931).

Neste âmbito, a matriz curricular evidencia cinco áreas curriculares obrigatórias no 1.º CEB: o Português, a Matemática, a Educação Física, a Educação Artística (que engloba as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música) e o Estudo do Meio, com cargas horárias semanais previstas para cada uma delas. Para além destas componentes já referidas, integra áreas não disciplinares como é o caso do Apoio ao Estudo e da Oferta Complementar. Adicionalmente, podem também ser constatadas as componentes de Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC), a CD, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, sendo estas duas últimas de natureza facultativa (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Assim sendo, devido ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, as escolas podem gerir 25% das matrizes curriculares-base “com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2933).

Por conseguinte, o perfil do professor do 1.º CEB deve encontrar-se em consonância com o Anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), visto que se denota o perfil específico de desempenho profissional do professor, visando articular e integrar saberes científicos em

áreas que o sustentam, bem como competências indispensáveis à promoção da aprendizagem dos alunos. E, portanto, o docente tem ao seu encargo um conjunto vasto de conteúdos, de diferentes áreas curriculares, explanados ao longo das AE.

Deste modo, é de refletir que estes documentos visam a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, promovendo simultaneamente uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os alunos. Para tal, destaca-se a necessidade de adaptação de estratégias pedagógicas e a utilização de metodologias ativas que atendam às necessidades e características dos alunos, pois “aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados” (Moran, 2017, p. 24). Dentro das metodologias ativas de aprendizagem é destacada pela mestranda a Rotação por Estações. Numa primeira instância, a metodologia supramencionada era desconhecida, mas após reflexão, momentos de diálogo com a supervisora institucional, pesquisa e atendendo às características e contextualização da turma (cf. Capítulo II), o recurso a esta metodologia tornou-se fulcral durante a prática realizada na PES. Para além da combinação de espaços dentro da sala de aula ou noutro espaço do ambiente escolar, esta metodologia permite a utilização de uma diversidade de ferramentas e estilos de aprendizagem. Desta forma, promove o desenvolvimento integral de cada aluno, fomentando o trabalho em grupos na realização de atividades variadas em diferentes estações, planeadas tendo em consideração a temática central em estudo (Silva & Graça, 2023; Guimarães et al. 2023). Ao promover o trabalho em grupo nas diferentes estações permite uma atenção mais individualizada por parte do docente e uma aprendizagem colaborativa entre os discentes. Assim, o objetivo é que cada grupo percorra todas as estações, sendo que a ordem pela qual iniciam é independente, embora funcionem de forma integrada (Guimarães et al., 2023). Cada grupo deve trocar de estação quando o tempo previsto para cada uma delas acabar, tendo este de ser igual em todas as estações e adaptado aos objetivos propostos para cada uma e às características da turma (Silva & Graça, 2023). Uma das grandes potencialidades desta metodologia é a capacidade de interligar várias áreas curriculares, incluindo tarefas de leitura, escrita, produção textual, resolução de exercícios e pelo menos uma das estações tem de incluir a tecnologia digital (Souza & Andrade, 2016).

Por conseguinte, no decorrer da PES, a díade procurou a inclusão das TIC nas propostas de atividades, nomeadamente através do desenvolvimento de competências de pesquisa em articulação com a utilização segura e consciente da Internet. Além disso, o recurso a *quizzes* interativos, possibilitaram os alunos rever e reforçar os conteúdos de maneira rápida e eficaz, de forma a verificar o que foi assimilado (Carvalho, 2022). Neste contexto, foram integradas ao longo da PES diferentes plataformas digitais educativas, tais como, o *Kahoot*, o *Wordwall*, o *Bubbl.us*, o *Canva*, o *Zoom*, o *Genially*, o *Storyjumper* e o *Youtube*, que ofereceram uma diversidade de oportunidades de aprendizagem, no qual os alunos participaram na construção ativa do seu conhecimento (Flores, 2015). Com a intencionalidade pedagógica de consolidação de conhecimentos utilizou-se essencialmente o *Kahoot* e o *Wordwall*, dado que permite a criação de jogos e *quizzes* interativos, facilitando o *feedback* imediato e a revisão de conteúdos de forma lúdica. O *Bubbl.us* possibilitou a criação de mapas mentais e conceituais, com uma organização visual das ideias de forma criativa, que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico. Já o *Storyjumper* permitiu a criação de livros digitais que fortalece a compreensão e interpretação textual, para o desenvolvimento da escrita. O *Canva* e o *Genially*, para além da criação de momentos dinâmicos e interativos, proporcionou a exploração de algumas temáticas através de apresentações interativas. O *Zoom* é uma ferramenta que permitiu a comunicação e interação com outras pessoas em formato de videoconferência, estabelecendo também interações por escrito no *chat*. Por fim, o *Youtube* favoreceu a autoaprendizagem de forma mais interativa, através da visualização e exploração de vídeos sobre os conteúdos a serem explorados (Graça, 2023).

Para além disso, é de destacar o potencial do uso da Robótica Educativa (RE) como ferramenta que contribui para a construção de aprendizagens (cf. Capítulo III), uma vez que permite desenvolver a linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial e da aprendizagem de conceitos relacionados com várias áreas curriculares. Deste modo, o aluno é levado a questionar, pensar, procurar soluções, formular e a equacionar problemas. Através do seu uso, o professor potencia a implementação de um conjunto de pressupostos pedagógicos inovadores, como o socio construtivismo, a interdisciplinaridade, a aprendizagem por projetos e a aprendizagem colaborativa (Gura & King, 2007; Ribeiro et al., 2011). Por sua vez, promove a motivação e entusiasmo dos alunos,

a autonomia na aprendizagem, o raciocínio lógico e o pensamento abstrato, a fomentação da imaginação e criatividade das crianças (Ribeiro et al., 2011).

Em alinhamento com o que já foi explanado, conclui-se que todas estas estratégias, metodologias e ferramentas pedagógicas devem estar na base de uma educação de qualidade, em harmonia com os objetivos estabelecidos nos diversos documentos orientadores. Ademais, o professor atua de forma a motivar e apoiar os seus alunos, proporcionando-lhes momentos de *feedbacks* construtivos, positivos e de qualidade, essenciais para a autorregulação da aprendizagem, visto que permite que os mesmos reconheçam as suas capacidades e identifiquem o caminho a seguir para alcançar objetivos que ainda não dominaram (Ribeiro, 1992; Alves & Ketele, 2011; Fernandes, 2008).

Neste sentido, a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem, elencada no artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), visando melhorias contínuas por meio de intervenções pedagógicas. Portanto, orienta o percurso escolar através da certificação das aprendizagens, conhecimentos, atitudes e competências adquiridas pelos alunos, recorrendo a métodos diversificados e adequados ao contexto inserido. Para além disso, visa informar e apoiar intervenções pedagógicas, bem como avaliar o cumprimento de objetivos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Assim sendo, torna-se relevante explicitar dois modelos de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação sumativa assume um carácter pontual, funcionando como um balanço final de um segmento de aprendizagem, permitindo avaliar o ponto de situação dos conhecimentos e habilidades por parte dos discentes, ou seja, o que são capazes de realizar no fim de uma dada unidade didática (Fernandes, 2020). Portanto, este modelo de avaliação diferencia-se do modelo de avaliação formativa, sobretudo pela sua intenção e os seus objetivos (Pais & Monteiro, 2002). Consequentemente, a avaliação formativa permite obter informações privilegiadas e sistemáticas nos diversos domínios curriculares, tendo em consideração as características dos discentes sendo, por isso, a principal modalidade de avaliação. A partir da caracterização de cada um dos alunos, esta avaliação sustenta e define estratégias de ensino que permitem adequar as práticas pedagógicas, tendo em conta as aprendizagens a desenvolver. Por isso, a avaliação formativa suporta as aprendizagens, fornecendo ferramentas de informação pormenorizada acerca dos

desempenhos dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). No entanto, é evidente que existe uma dificuldade na avaliação, visto que por muito objetiva que seja, ela depende dos intervenientes, de diferentes momentos e situações concretas (Pais & Monteiro, 2002).

Este último modelo de avaliação foi o privilegiado ao longo da PES, por parte da mestranda, uma vez que tal como foi preconizado esta encara como um processo participativo e contínuo, que visa formar os alunos. A avaliação formativa é fundamental e salientada no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que é potenciadora de reflexões individuais e conjuntas, proporcionando situações de aprendizagem mútua (Hargreaves, 1998, citado por Rodrigues et al., 2016).

Assim, estas especificidades nortearam a mestranda ao longo da PES, em diferentes momentos – desde a planificação, com base nos documentos curriculares orientadores da prática e outros referenciais teóricos, à ação e à avaliação formativa.

### **1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Apostar na educação das crianças, como fator de desenvolvimento humano e social é “acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Nesta linha de pensamento, a EPE é considerada como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, destinando-se às crianças com uma faixa etária compreendida entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. A componente educativa desta valência é gratuita, sendo assegurada pelo Estado (Lei n.º 5/97, 1997; Lei n.º 46/86, 1986) e a sua frequência é facultativa, ao reconhecer que cabe primeiramente à família um papel essencial no processo da educação, no entanto a EPE oferece múltiplas vantagens para o desenvolvimento holístico das crianças (Lei n.º 5/97, 1997; Lopes da Silva et al., 2016). O desenvolvimento motor, emocional, social, linguístico e cognitivo da criança são processos que ocorrem das interações estabelecidas que constituem oportunidades de aprendizagem, sendo aspetos que não são possíveis serem desenvolvidos apenas no contexto familiar. A

criança aprende através das relações que estabelece com o seu meio e das experiências de aprendizagem vividas, desempenhando um papel dinâmico. Todos estes fatores, fazem da criança um ser único, “com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Visto que, na educação de infância o desenvolvimento e a aprendizagem estão intimamente interligados, este reconhecimento, encara as crianças como sujeitos e agentes do processo educativo, apresentando assim um papel ativo no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, foram criadas as OCEPE, em 1997, como um documento orientador da prática educativa. As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), revistas em 2016, adotam uma abordagem socio construtivista da aprendizagem (Folque, 2014), definindo os referenciais base para a orientação de todo o trabalho educativo realizado pelos educadores de infância, mas também servindo como guias para as famílias e para a sociedade em geral (Vasconcelos, 2000, citado por Lemos, 2017). Considerando que uma das finalidades da EPE deverá ser “organizar um conjunto de oportunidades que permitam às crianças usufruir de experiências a partir das quais elas aprendam, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo competências pessoais e sociais” (Lemos, 2017, p. 7), as OCEPE basearam-se nos objetivos globais pedagógicos de acordo com a Lei n.º 5/97, do Artigo 10.º (1997). Os objetivos da EPE centram-se no desenvolvimento pessoal e social da criança num ambiente democrático e de cidadania. Visam a inserção em grupos sociais diversos, de forma a promover a inclusão, o respeito pela pluralidade cultural, favorecendo a consciência do seu papel na sociedade, contribuindo para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo, estimulando as aprendizagens significativas e diversificadas, bem como o respeito pelas especificidades individuais. Complementarmente, enfatiza o desenvolvimento da expressão e da comunicação através de linguagens múltiplas, despertando a curiosidade, o pensamento crítico e a garantia de condições de bem-estar e segurança, assegurando o incentivo pela participação e colaboração entre a escola, a família e a comunidade (Lei n.º 5/97, 1997).

Tal como constatado, neste nível educativo o cuidar e o educar são dois princípios articulados entre si, uma vez que um educador se centra na relação pedagógica do “educuidar”, no qual

o cuidar é constituinte de qualquer intervenção educativa deste profissional (Lemos, 2017). Assim sendo, no decorrer das práticas pedagógicas o educador deve ter em mente quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, sendo eles: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de dar resposta a todas as crianças; e a construção articulada do saber. A partir destes princípios e fundamentos, o educador considera as características individuais da criança, partindo das suas experiências para a valorização daquilo que a criança já sabe, do que pode aprender, apoiando no descobrimento de novas aprendizagens e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, o perfil do educador, como visa o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), tem por base o desenvolvimento da aprendizagem, adaptando-se às necessidades específicas da EPE, tendo como foco a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens nas crianças. As OCEPE enquanto orientadoras desta reflexão, assumem um quadro comum de referência, de forma a garantir o “desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9, citado por Lemos, 2007, p. 5). Deste modo, não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência de como construir e gerir o currículo, adaptado ao grupo de crianças, às famílias e à comunidade em questão (Lopes da Silva et al., 2016). O currículo é assim construído pelo educador de infância, pelas decisões tomadas relativamente ao ambiente educativo, desenvolvendo-se em plena articulação com as aprendizagens (Sousa, 2018; Lopes da Silva et al., 2016).

Este procedimento exige da parte do educador desencadear um ciclo: observar, registar e documentar para sucessivamente, planear, organizar, agir, avaliar o ambiente educativo e refletir, bem como nas atividades e projetos curriculares, “com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5572). Dado que, cada educador “tem a sua forma de perspetivar a educação de infância, o que condiciona o processo pedagógico” (Cardona et al., 2021, p. 64), através da observação o educador pode criar ambientes educativos estimulantes para a criança, registando para posteriormente analisar cuidadosamente e fazer ajustes se necessário. Segundo as OCEPE, registar o que se

observa constitui uma primeira forma de reflexão, visto que existe uma distanciação da prática, para posteriormente documentar as aprendizagens de forma a revelar o pensamento da criança, sendo um processo fundamental na EPE (Oliveira et al., 2024). A documentação cria, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), “evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende” (p. 51). Já planear implica uma reflexão por parte do educador, relativamente, às suas intenções educativas e estratégias a adequar ao grupo, de forma a prever e antecipar os aspetos mais relevantes a desenvolver (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, nunca descarecendo receber sugestões e propostas das crianças e integrar situações imprevistas, uma vez que, planear não é “prever um conjunto de propostas e cumprir exatamente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Assim, existe sempre uma adaptação e flexibilidade ao contexto e às crianças, realçando a importância de utilizar estratégias inclusivas que respeitem e valorizem as suas diferenças individuais. Importa salientar que o educador, ao adotar práticas pedagógicas inovadoras, articula diferentes áreas de conteúdo de forma integrada e globalizante. Em conformidade com as OCEPE, as áreas de conteúdo visam apoiar o educador na construção e gestão do currículo e têm em consideração três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação que integra os Domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática; e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com estes pressupostos, a avaliação surge “como suporte ao planeamento” (Cardona et al., 2021, p. 96), sendo de carácter formativo, que tem em consideração a documentação, o processo e a aprendizagem, de modo a valorizar diferentes formas de aprender, mas também os seus progressos (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como preconizado por Niza (2014), o educador ao considerar tais informações, permite por sua vez uma “verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (p. 158). Neste sentido, o *feedback* tendo um papel essencial na interação pedagógica, tem um impacto na disposição das crianças para aprender e na formação das suas identidades como aprendentes. Assim sendo, a avaliação formativa fornece informações tanto às crianças como ao educador,

tendo implicações na planificação dos objetivos de aprendizagens, assim como nos processos de atividades resultantes (Folque, 2014).

Para que tudo o que foi discriminado possa efetivamente acontecer, é necessária uma organização do ambiente educativo no qual a criança se encontra. Esta organização assume extrema importância, uma vez que influencia o bem-estar, a aprendizagem e o envolvimento das crianças (Azevedo et al., 2018), sendo um contexto facilitador de todos estes processos (Lopes da Silva et al., 2016). As OCEPE adotam uma perspetiva sistémica e ecológica, na qual o desenvolvimento do ser humano se relaciona dinamicamente com o meio e o indivíduo é simultaneamente influenciador e influenciável desse mesmo meio (Lopes da Silva et al. 2016). Esta organização inclui a organização do estabelecimento educativo e a organização do ambiente educativo da sala de atividades, que compreende a organização do espaço, dos materiais, do tempo pedagógico, do grupo e as relações e interações estabelecidas pelos diferentes intervenientes, constituindo suporte para o desenvolvimento curricular, uma vez que a sua organização é determinante para o que “as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). O educador deve promover a participação das crianças na criação do ambiente educativo, que estimule as suas curiosidades, os seus interesses, dando oportunidade de escolher como, com quem e com o quê que vão brincar (Lopes da Silva et al., 2016). Portanto, é fundamental que o ambiente educativo assegure o bem-estar e favoreça a autonomia e a independência, permitindo que as crianças se sintam seguras e confiantes (Azevedo et al., 2018).

Deste modo, a abordagem que fundamentou as escolhas pedagógicas por parte da díade ao longo da PES, centrou-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). A abordagem mencionada, para além de constituir uma referência essencial para a identidade profissional de um educador, ajuda a articular a teoria com a prática (Folque, 2014). Assenta numa perspetiva socio construtivista, numa visão de desenvolvimento da aprendizagem, “através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural e redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (González, 2002; Niza, 2014). Tem em vista o desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens, procurando um currículo

simultaneamente com sentido e com intencionalidade pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016).

O MEM, fundado por Sérgio Niza, tem em conta um modelo sociocêntrico de educação, isto é, segundo González (2002), um “acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças” (p. 38), com vista à construção da democracia através do que é vivenciado nos jardins de infância no seu quotidiano, enquanto cidadãos ativos e democráticos tal como preconizado pelo PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, consideram-se três grandes finalidades deste movimento, nomeadamente: a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2014). A primeira finalidade consiste na promoção da cooperação e da solidariedade no seio de uma comunidade que se reconstitui democraticamente. Já a segunda, sublinha a importância de uma reflexão contínua de forma a clarificar valores e significados sociais, que possibilita aos educadores juntamente com o grupo de participar ativamente na definição das regras que regulam o seu funcionamento, bem como o seu envolvimento ativo em problemas sociais, através de um processo de cooperação. Por último, a terceira finalidade diz respeito à coconstrução cooperada da cultura, ou seja, implica encarar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo, num processo dialógico com fim à construção de sentido (Folque, 2014). De acordo com Niza (2014), estas três dimensões interdependentes visam dar sentido contínuo ao ato educativo, sendo através desta organização cooperada que as “decisões sobre atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta e que o treino democrático se processa de maneira explícita” (p. 145). Por conseguinte, são organizadas com base na democratização, onde é privilegiada a comunicação, a cooperação e a negociação, sendo encarados como pilares no MEM (Folque, 1999).

Desta forma, o modelo assenta num ambiente de entajuda, sustentado por uma reflexão ética, alicerçada em princípios de justiça e de igualdade. Nesta linha de pensamento, no dizer de Maia (2008), existe a promoção da participação democrática ativa, a autonomia, processos de cooperação e interajuda, o sentido de responsabilidade e a capacidade de socialização, através de instrumentos de pilotagem característicos desta metodologia, constituindo-se

como “informantes da regulação formativa” (Niza, 1996, p. 156, citado por Folque, 2014, p. 55). Para que isto aconteça, no MEM os grupos são formados por crianças de idades e capacidades diferentes, o que proporciona momentos de exploração, de descoberta e de inclusão (Folque, 2014). Existe um clima de “expressão livre”, alicerçado na validação das opiniões do grupo, nas ideias e experiências vivenciadas pelas crianças, constituindo um ponto de partida por parte dos educadores para a expansão das aprendizagens e conhecimentos das crianças. A aprendizagem é mais impulsionada pelo grupo do que pelo educador, uma vez que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Folque, 1999, p. 6). Assim, os educadores proporcionam momentos de tempo lúdico para a exploração e descobrimento, dado que, se as crianças tiverem estas oportunidades, “serão capazes de se envolver ativamente em procurar compreender o mundo à sua volta” (Folque, 2014, p. 53). Assim, o perfil do educador, de acordo com o modelo é moldado pela “convicção de que a organização da vida no jardim de infância é o fundamental operador da educação” (Niza, 1996, citado por Maia, 2008).

Por conseguinte, o currículo proposto pelo modelo é baseado em problemas e situações da vida real da criança, que são apresentados e discutidos de forma funcional e pragmática (Dewey, 1956, citado por Folque, 2014). As crianças em colaboração com a educadora, por meio de projetos, participam ativamente na construção do seu próprio conhecimento, através da cooperação, do diálogo, da troca de ideias sobre o que pretendem fazer, como fazer, formulando questões ou hipóteses, definindo por sua vez as etapas necessárias para a realização do trabalho (Rodrigues, 1999). Os projetos ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem, mobilizam várias formas do saber e fomentam “a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Assim, permitem através da descoberta e da exploração, apropriar de instrumentos sociais de aprendizagem, que ajudam a conhecerem e interpretarem o mundo. As crianças, ao vivenciarem todo este processo, tomam consciência da apropriação dos conhecimentos, tornando a sua aprendizagem mais clara e significativa, podendo antecipar, estimular e desenvolver processos de aprendizagem para a construção do conhecimento de forma cooperada (Folque, 2014; Vasconcelos et al., 2011)

Em seguimento, nesta dinâmica de interação, na qual são articuladas as iniciativas das crianças com as propostas do educador, o brincar é um pilar essencial estabelecido como um direito da criança (UNICEF, 2019). O brincar é a atividade natural e de iniciativa da criança que revela a forma holística da sua aprendizagem, no qual desenvolve competências sociais, comunicativas e motoras tal como, a criatividade, a curiosidade, expressando a sua personalidade e singularidade. De igual modo, permite melhorar as capacidades relacionais, de iniciativa e de responsabilidade, fazer descobertas, resolver problemas, expressar opiniões e colaborar com outros (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo Neto (2020), por meio do brincar as crianças aprendem e desenvolvem o gosto por aprender, mesmo não estando conscientes das aprendizagens, dado que é por puro prazer que a criança brinca.

Neste sentido, cabe ao educador promover o brincar como um meio privilegiado, proporcionando experiências e ambiente enriquecedores, que facilitem os processos de aprendizagem das mesmas (Neto, 2020). Desta forma, o educador reúne todas as condições essenciais para que a criança possa aprender com sucesso, ou seja, “aprenda a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Aprender a partir do brincar foi um dos fatores valorizados pela mestrandia no decorrer da PES, dado que o brincar também é um meio de o educador se relacionar e conhecer as crianças, conseguindo atravessar diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, a criança foi encarada com sujeito e agente do seu próprio desenvolvimento, tendo sido reconhecidas as suas capacidades, oferecido um contexto que perspetivava os seus interesses e que lhes permitia aprender através da exploração e da descoberta, que por seu turno evidenciava a valorização e o reconhecimento da imagem da criança (Fochi, 2018). Dado que, quando o educador valoriza a criança e a considera como principal agente ativo, dá oportunidade de serem escutadas, participar nas decisões, demonstrando confiança nas suas capacidades (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, por meio da interação social a criança desenvolve-se e aprende.

Todos os princípios e fundamentos expostos neste subcapítulo constituíram alicerces da prática desenvolvida ao longo da PES, sendo retomados na descrição das atividades e projetos (cf. Capítulo III), uma vez que revelaram determinantes simultaneamente para a sua concretização como para a reflexão crítica de todo o processo.

## **2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Nesta secção, pretende-se apresentar e refletir a caracterização do contexto e a sua importância para orientar a tomada de decisões estratégicas e pedagógicas. O contexto, segundo Máximo-Esteves (2008), é o “conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem” (p. 87).

Neste sentido, o presente capítulo contempla quatro subcapítulos. O primeiro é relativo à caracterização do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a PES, seguindo da caracterização das duas valências: 1.º CEB e EPE, procurando identificar interesses e necessidades dos grupos. Relativamente ao último subcapítulo, este refere-se à metodologia de I-A, utilizada ao longo da PES. De forma a compreender a organização deste capítulo, é de referir a ordem cronológica pela qual a prática se desenvolveu e, por isso, primeiramente falar-se-á do contexto de 1.º CEB e posteriormente da EPE.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

Um Agrupamento de Escolas é caracterizado por ser uma “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, p. 2344). Por conseguinte, deve assegurar percursos escolares integrados e coerentes; promover a articulação curricular, a proximidade geográfica; garantir a “eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais”; e manter uma “dimensão equilibrada e racional” (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, p. 2344).

O Agrupamento de Escolas no qual foi realizada a PES, localizava-se num dos concelhos do distrito do Porto, sendo uma instituição pública, orientada pelo Ministério da Educação, pertencente ao programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3. Esta instituição foi

homologada no ano de 2004 e contemplava 4 estabelecimentos de ensino educativo (Agrupamento de Escolas, 2021-2025).

Este agrupamento possuía uma vasta oferta educativa, dado que contemplava dois níveis educativos: a EPE e o Ensino Básico. A EPE era composta por 9 salas de atividades e o Ensino Básico possuía três valências educativas: o 1.º CEB, o 2.º CEB e o 3.º CEB. Neste sentido, implicava uma grande equipa de pessoal docente e não docente que incluía Educadores de Infância, Professores, Professores das Atividades de AEC, Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos e Técnicos Superiores (Agrupamento de Escolas, 2021-2025).

Dado o elevado número de crianças e de alunos presentes, desde a EPE ao 3º CEB, segundo o Projeto Educativo (PE), o agrupamento apresentava uma “grande heterogeneidade de culturas e saberes e consideráveis desigualdades económicas, culturais e sociais” (Agrupamento de Escolas, 2021-2025, p. 4). Além disso, albergava alunos de mais de 20 nacionalidades distintas, representando 10% dos discentes. Ademais, o contexto socioeconómico mencionado, evidenciava grandes assimetrias, dado que uma elevada proporção de alunos era beneficiária da Ação Social Escolar e, ainda, um considerável número de alunos em situação de institucionalização.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a disponibilidade de projetos e de ofertas complementares às crianças e alunos tinha como objetivo expandir o currículo escolar. Portanto, visava o alargamento de experiências que promoviam o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, sempre em harmonia com o tempo letivo definido para cada valência. Deste modo, um dos seus principais propósitos do PE do agrupamento era a “formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social” (Agrupamento de Escolas, 2021-2025, p. 4). Este princípio encontrava-se enquadrado no PASEO dado que este perfil trata de “formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5). Por conseguinte, segundo esta instituição, o ensino deve ser exigente e inclusivo, promovendo a igualdade de oportunidades para que todos os alunos consigam desenvolver as suas capacidades, bem como, a sua integração ativa na sociedade, visando

formar, por conseguinte, cidadãos livres, interventivo e responsáveis preparados para os desafios atuais.

De forma a assegurar a igualdade de oportunidades, a inclusão, a liberdade, o respeito pelas diferenças individuais e uma formação variada e de qualidade, a instituição estabeleceu várias parcerias com a comunidade envolvente, de forma a conduzir ao sucesso escolar de todos os integrados, como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Segurança Social, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, o Centro de Saúde, os Bombeiros, a Proteção Civil, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a ESE, a Cruz Vermelha, a Santa Casa da Misericórdia e a LIPOR (Agrupamento de Escolas, 2021-2025).

A instituição onde a mestranda realizou a PES pode ser caracterizada como sendo de grandes dimensões, contendo vários espaços que os alunos conseguiam usufruir com o acompanhamento de outra pessoa ou sozinhos, como a cantina, a biblioteca, um ginásio, um edifício gimnodesportivo, um parque infantil e espaços de lazer. Para além disso, a escola oferecia vários clubes que os alunos poderiam inscrever-se, nomeadamente o clube de robótica, o clube de xadrez, o clube de expressões, o clube de teatro, o clube da horta e, ainda, o desporto escolar. No entanto, durante a PES foi constatado que estes não eram aproveitados pelas crianças.

Adicionalmente, o agrupamento oferecia um vasto espaço exterior que se encontrava dividido: um dos espaços era destinado aos alunos do 2º e 3º CEB, enquanto o outro era destinado às crianças da EPE e alunos do 1º CEB. Este espaço era multifuncional e adaptado a diversas atividades escolares e comunitárias, como por exemplo, o corta-mato escolar, usufruindo de bastante espaço com relvado e árvores (Agrupamento de Escolas, 2021-2025).

Deste modo, tal como mencionado por Nóvoa et al. (1995), conhecer o contexto social e cultural de uma dada instituição educativa é essencial para a construção de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas, de forma que a prática seja direcionada e adequada aos alunos e crianças, do ponto de vista das suas necessidades, interesses e fragilidades.

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

No que concerne à caracterização do 1.º CEB, durante a PES a mestranda teve oportunidade de estar integrada na turma D do 2.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 10 alunos do sexo masculino e 10 alunos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Destaca-se a integração na turma de 3 alunos de nacionalidades distintas - 2 de nacionalidade brasileira e 1 de nacionalidade ucraniana – que foram acolhidos e integrados por parte dos restantes alunos de forma positiva.

Tal como preconiza o Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, deve ser garantido que todos os alunos alcancem as diferentes competências albergadas no PASEO e, por conseguinte, a criança ucraniana usufruía da oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), dada a sua língua de origem não ser o português. Visto que a criança dominava bem a língua portuguesa, a mestranda não considerou necessário haver diferenciação pedagógica ao longo das suas intervenções, pois não revelava dificuldades na compreensão e comunicação verbal.

Para além disso, através da observação indireta, a mestranda compreendeu que nenhum dos alunos estava referido como tendo Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nem qualquer tipo de Medidas Universais. Todavia, havia um aluno referenciado, com Défice de Atenção, que realizava um tratamento medicamentoso de forma a controlar a sua situação. Era notório os dias em que o aluno não tomava a medicação, pois a mestranda notava um menor rendimento e motivação para a tarefa e, conseqüentemente, um aumento na distração, o que evidenciava a importância do acompanhamento adequado às suas necessidades específicas, de modo a promover uma educação inclusiva e a equidade no seu acesso a todos os alunos (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Segundo Estrela (1994), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p.128) e, por isso, a observação é um instrumento poderoso que o docente possui ao seu dispor. É a partir dela que o professor consegue refletir e tomar decisões, bem como delinear estratégias para a sua ação consoante

as características que a turma apresenta, tendo sempre em conta a individualidade de cada aluno. Neste sentido, a partir das interações e das conversas com a orientadora cooperante foi possível obter uma compreensão mais clara acerca das necessidades e interesses da turma.

O 2.º D recebeu as professoras estagiárias de braços abertos, sendo caracterizada como participativa, interessada e curiosa. Ademais, foi a própria turma que apresentou o estabelecimento educativo ao par pedagógico, nomeadamente os locais mais frequentados, os espaços que podiam ir livremente e os que tinham determinadas restrições, como foi o caso da biblioteca. Foi perceptível que o espaço favorito da turma era o espaço exterior, dado ser um espaço que refletia e continha um pouco de cada um deles, nos momentos das suas brincadeiras e interações. Em consequência, um dos momentos de grande ânsia para a turma era a chegada do intervalo, dado que tinham liberdade para brincar e falar livremente entre si. No entanto, após o intervalo, grande parte dos alunos revelavam-se mais agitados e com conflitos por resolver, ainda que, de modo geral eram assíduos e pontuais.

Logo após o primeiro dia de PES, foi perceptível para a mestranda que a turma era bastante desafiante, uma vez que era frequente verificar-se um nível elevado de ruído, que embora ser normal nestas faixas etárias, estava associado à falta de respeito mútuo, particularmente durante a tomada de voz. Constatou-se, nesse sentido, falta de empatia entre os alunos, devido à presença de conflitos recorrentes, que não conseguiam resolver de forma autónoma, o que levava à intervenção da docente cooperante, ou até mesmo da mestranda, juntamente com o seu par pedagógico. Além disso, a grande maioria apresentava um ritmo de trabalho lento e falta de autonomia durante a realização das tarefas, o que provocava, por sua vez, falta de atenção e concentração durante a realização das diferentes propostas. No entanto, de um modo geral, os alunos demonstravam conhecimentos, competências e atitudes alinhadas com as orientações estabelecidas nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018; 2021) e no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Adicionalmente, as principais dificuldades da turma centravam-se, principalmente, na área curricular do Português, no domínio da Escrita e da Oralidade, na compreensão de texto. Por sua vez, estas dificuldades tinham implicações implícitas na Matemática, no que diz respeito à interpretação dos enunciados e, por sua vez, na resolução de problemas. Nesta última área curricular, havia alunos que ainda não

compreendiam a sucessão dos numerais, bem como as classes numéricas a que pertenciam os mesmos. A área curricular de maior interesse era o Estudo do Meio, na qual os alunos mostravam-se bastante recetíveis, motivados e interessados. Ademais, a turma não se encontrava envolvida em nenhum projeto, quando a mestranda realizou a PES.

Dos 20 alunos da turma, três revelavam maiores dificuldades: dois deles devido à leitura ainda predominantemente silábica e o terceiro aluno em consequência da instabilidade emocional que afetava o desempenho das tarefas propostas. Todas as segundas, terças e quartas, em horários previamente definidos, ia um professor coadjuvante à sala que prestava auxílio direcionado, principalmente, a estes alunos. Inclusive, a turma possuía no seu horário um tempo destinado ao Apoio ao Estudo, dado pela docente titular. Já relativamente ao aluno que era mais desafiador, nos dias em que este estava mais irrequieto, a docente cooperante utilizava cartões com expressões de emoções, para permitir que o aluno mesmo nos dias em que se isolava ou não falava com ninguém, pudesse comunicar o que sentia de forma não verbal.

Ademais, foi perceptível que o uso das novas tecnologias, através de jogos e desafios fazia com que os alunos se sentissem mais motivados e interessados para as tarefas, o que melhorava o seu desempenho na aula. Considerando que a prática pedagógica deve de ser acompanhada por momentos de reflexão para o professor encontrar estratégias para inovar e melhorar as suas práticas, a mestranda compreendeu que tendo em conta as características específicas desta turma, durante a sua prática, teria de considerar estratégias e abordagens dos conteúdos de forma lúdica para captar a atenção e motivação dos mesmos. Além disso, procurou-se articular as TIC com as diferentes áreas curriculares com o intuito de potenciar a utilização de metodologias ativas no desenvolvimento das tarefas. Esta abordagem visou reforçar o envolvimento da turma, tendo em consideração as características anteriormente identificadas (cf. Capítulo III).

A organização do espaço, dos materiais e do tempo, juntamente com as interações, são pilares determinantes que influenciam diretamente o processo de aprendizagem, como evidencia Arends (2008). E, por isso, a organização da sala de aula é um espaço de grande importância,

pois é partilhado diariamente pela turma e, portanto, é fulcral compreendê-lo de maneira a potenciar o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades nos alunos.

No início da PES, as mesas encontravam-se organizadas por três filas viradas para o quadro, com dois discentes em cada uma. Cada aluno tinha por baixo da sua mesa uma caixa transparente, onde guardavam os materiais que iam utilizando, nomeadamente materiais de escrita, os manuais escolares e o caderno diário. Já a disposição dos lugares, foi mudando ao longo do tempo em que a mestranda esteve no contexto, sempre que a professora cooperante considerava necessário, motivado principalmente, pelo comportamento dos alunos. Os discentes que tinham mais dificuldades estavam dispostos na primeira fila, para que a professora cooperante conseguisse dar um apoio mais individualizado. No momento durante a PES, esta disposição foi alterada pelo par pedagógico, durante as suas práticas, havendo uma organização em “ilhas”. Ademais, foi verificado que a turma trabalhava de forma individualizada, que segundo a orientadora cooperante, tinha como objetivo potenciar a autonomia de cada aluno. No entanto, foi constatado pela mestranda que grande parte da turma tinha dificuldade no momento de partilha de ideias, em ouvir o ponto de vista do outro e aceitá-lo. Portanto, na elaboração das planificações tornou-se fulcral fomentar oportunidades de aprendizagem em que os alunos trabalhassem em grupos (cf. Capítulo III).

No que concerne à entrada de luz natural, é evidente a presença de três janelas que preenchiam uma das paredes, estando voltadas para o espaço exterior escolar, com estores que facilitavam a entrada de luz nos momentos oportunos. Porém, os estores não funcionavam aquando da realização do estágio da mestranda e devido a este fator, a sala ficava extremamente quente, não havendo a observação do espaço exterior. Este fator afetava a turma pois tornava-se mais sonolenta, mais distraída e com menos vontade para a realização das tarefas. Por conseguinte, um dos Encarregados de Educação (EE) forneceu à sala uma ventoinha que foi usada recorrentemente, mesmo nas estações do outono e inverno.

A sala do 2.º D era dotada de algumas tecnologias, tais como o projetor, o computador e as colunas, havendo acesso à internet. No entanto, o *wi-fi* era bastante lento, não tendo alcance na sala de aula, o que por vezes atrasava um pouco as aulas quando havia acesso a recursos

digitais. Ademais, encontravam-se dois grandes armários, um deles ao encargo da orientadora cooperante e o outro para utilização de todos. Estes armários serviam para a arrumação de outros materiais, como cartolinas, cola, o dossier de cada aluno, com os trabalhos elaborados, fichas de trabalho e fichas formativas. Ao terem um armário com todos estes recursos facilitava o envolvimento de atividades de Expressões dentro das Artes Visuais, desenvolvido durante a componente letiva pela docente cooperante.

Importa referir que as paredes da sala refletem significativamente a prática pedagógica que nela é desenvolvida, bem como o valor atribuído a cada criança e ao trabalho desenvolvido. Deste modo, estavam dispostos alguns trabalhos efetuados pelos alunos, no entanto, na sua maioria eram *posters* fornecidos pelas editoras com os conteúdos abordados. Esta foi uma prática que a mestranda tentou mudar, juntamente com o seu par pedagógico, de forma a dar voz e valor aos trabalhos realizados pelos alunos, visto que esta documentação pedagógica favorece o valor de pertença, o enriquecimento do significado das aprendizagens, no qual os alunos compreendem de forma clara o que aprenderam, como aprenderam, com quem aprenderam e o que gostaram (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Os *posters* mais utilizados pelos alunos eram o abecedário e uma tabela numérica, visto que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades na memorização da ordem das letras do alfabeto e da sua caligrafia. Já a tabela numérica auxiliava no cálculo mental e na realização das operações de adição e de subtração.

A turma já era acompanhada desde o 1.º ano pela orientadora cooperante, sendo visível através de *posters* de conteúdos lecionados no ano passado. Este fator fez com que a professora cooperante tivesse um conhecimento aprofundado sobre a turma, levando a que os alunos se sentissem num ambiente seguro, estabelecendo e havendo uma boa relação tanto entre aluno-professor como professor-aluno. Para além disso, denotava-se o envolvimento familiar e a boa relação da orientadora cooperante com os EE, evidenciada pela disponibilidade e colaboração mútua entre as partes.

Uma rotina diária bem estruturada é essencial para os alunos, pois ajuda-os a desenvolver uma maior autonomia, responsabilidade e segurança relativamente ao ambiente escolar que se

encontram inseridos, orientando as ações do professor e do aluno, uma vez que compreende o que pode vir a acontecer no decorrer do seu dia (Reis & Lima, 2011). A turma do 2.º D, em grande parte, era conhecedora da sua rotina diária e dos seus horários. Antes de entrarem para dentro da sala de aula, disponham-se numa fila única à porta, aguardando a docente titular. Já quando entravam na sala, dirigiam-se aos seus lugares e tiravam as caixas debaixo das mesas, colocando-as em cima de forma a ser mais fácil, no decorrer da aula, retirar os materiais necessários. Adicionalmente, os alunos disponham sempre de um tempo para lancharem, antes do intervalo, ou antes do momento de saída para arrumarem a sala. Já quanto ao horário, tal como enunciado no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), este possuía autonomia e flexibilidade na gestão curricular, tendo em conta que, por um lado existia integração e articulação curricular para o desenvolvimento das competências manifestadas no PASEO e, por outro lado, permitia uma dinamização do trabalho interdisciplinar, promovendo o aprofundamento e enriquecimento das AE. Uma grande parte dos alunos continha no seu horário AEC de Educação Artística e Educação Física, e poucos de Xadrez.

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

A organização do ambiente educativo rege-se de uma perspetiva sistémica e ecológica, articulando espaços, tempos e relações com os seus intervenientes e com o meio envolvente. Por conseguinte, cabe ao educador adaptar as suas ações para atender às características e necessidades de cada criança, promovendo um ambiente educativo organizado e que facilite aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, este subcapítulo centra-se na caracterização do ambiente educativo contactado pela mestranda em contexto de EPE, focando-se particularmente nas dimensões da organização do espaço (sala de atividades/estabelecimento educativo, materiais), grupo, tempo e interações pedagógicas.

Inicialmente, o grupo da sala de atividades 2 era constituído por 16 crianças, das quais 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com uma faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos. Durante o período que a mestranda realizou o seu estágio, integrou-se no grupo uma nova criança do sexo feminino, passando a estarem integradas 17 crianças. Importa salientar

a diversidade cultural existente, dado que das 17 crianças do grupo, 5 tinham nacionalidades diferentes: duas de nacionalidade russa, uma de nacionalidade nigeriana e duas de nacionalidade brasileira. Esta pluralidade cultural favoreceu no grupo a construção de um ambiente educativo promotor de valores de respeito pela diferença, contribuindo para um processo educativo mais enriquecedor, na medida em que fomentava a entreajuda, o trabalho cooperativo entre as crianças de diferentes idades. As crianças de origem russa, na chegada da díade apresentavam grandes dificuldades ao nível da comunicação oral, visto que, não dominavam a língua portuguesa, manifestando um vocabulário bastante reduzido do idioma. Por isso, uma vez por semana eram acompanhadas por uma professora de PLNM.

É pertinente referir que a dimensão reduzida do grupo era justificada pela integração de 2 crianças com NAS, diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), uma verbal e outra não verbal, ambas possuíam no seu plano medidas adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). A criança com PEA verbal, relevava interesse pelo alfabeto e palavras, demonstrando pontualmente maior sociabilidade. Já a criança com PEA, que se expressava de forma não verbal, comunicava através de sons, necessitando de um maior apoio por parte de um adulto, manifestando interesse pela música. Ambas as crianças eram acompanhadas por uma professora de ensino especial todas as quintas-feiras, sendo também acompanhadas fora da escola por terapeutas. Deste modo, a díade teve o cuidado de no decorrer da sua prática adaptar e adequar as práticas educativas, de acordo com as especificidades e necessidades de cada criança, de forma a garantir a diferenciação pedagógica prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018).

Independentemente, de todos os fatores e características evidenciadas, a mestrandas, em articulação com o seu par pedagógico, procurou promover de forma contínua e intencional a integração e participação ativa de todas as crianças no quotidiano do grupo, garantindo que estas sentissem o olhar atento, que eram escutadas, valorizadas e com um sentimento de pertença dentro do grupo e no contexto pedagógico em questão.

De um modo geral, o grupo demonstrava ter bastante autonomia, estando pré disposto a aprender na realização e dinamização das atividades propostas pelo mesmo, pela educadora,

ou pela díade. Dado que, as crianças trabalhavam muitas vezes em pares ou em pequenos grupos era visível o trabalho cooperativo existente, traduzindo em interações positivas, promotor de aprendizagens partilhadas. Para além disso, o grupo era bastante participativo, uma vez que era estimulado diariamente para tal, tendo espírito crítico, sendo questionador e criativo, comunicando as suas dúvidas, curiosidades e comentários, de forma espontânea e confiante. Era evidente o interesse que grande parte das crianças revelava pela hora do conto, atividades relacionadas com o domínio da educação artística (que incluem as artes visuais, a música e o jogo dramático/faz de conta), pelas construções (área da matemática) e pelas experiências, não excluindo o anseio pelo espaço exterior. É de destacar, que a grande maioria do grupo se interessava pela linguagem escrita, evidenciado na motivação para escrever o próprio nome, saber que outras letras existiam, ou ainda como se escreviam certas palavras.

Em contrapartida, foram igualmente identificadas algumas dificuldades quer a nível individual quer a nível coletivo, com predominância ao nível da expressão oral, por parte de alguns elementos do grupo, no que concerne limitações na articulação e fluência do discurso. Parte dessas crianças já se encontrava acompanhada por terapeutas da fala e outras referenciadas pela orientadora cooperante para um apoio mais especializado. Paralelamente, em determinados dias, o grupo revelava alguns períodos de maior agitação, o que por vezes dificultava a dinamização de algumas atividades, que exigia ajustamentos nas estratégias pedagógicas utilizadas. Acresce ainda o facto de algumas crianças faltarem com frequência, pelo que, raramente o grupo se encontrava completo.

No entanto, toda esta heterogeneidade verificada era enriquecedora, uma vez que desenvolvia a aprendizagem social e cognitiva das crianças, capacitando-as para além do que são capazes de fazer sozinhas, mas também proporcionando múltiplas oportunidades de aprendizagem entre outros intervenientes do contexto educativo, num grupo que é inclusivo e diversificado (Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 1992, citado por Folque, 2014). Atendendo a estas características, de forma a dar resposta às necessidades e curiosidades do grupo, foram dinamizados projetos integrados na rotina diária das crianças, de acordo com a MTP (cf. Capítulo I e III), que permitiram por seu turno, o desenvolvimento holístico, o envolvimento

ativo das crianças nas suas aprendizagens, bem como, a formação de cidadãos autónomos e responsáveis (Neves, 2019; Oliveira-Martins et al., 2017).

O grupo caracterizado encontrava-se integrado numa sala de atividades organizada para e com as crianças, de forma a responder ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta organização constitui um suporte ao desenvolvimento curricular, sendo flexível e modificada sempre que necessário, visto que as “formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

O espaço educativo da sala de atividades onde decorreu a PES, era amplo e beneficiava de uma grande entrada de luz natural, proporcionada por 3 grandes janelas que permitiam observar o espaço exterior. As restantes paredes do espaço estavam repletas de registos feitos pelas crianças e instrumentos de pilotagem – Mapa de Tarefas; Grupos de culinária; Pares; Mapa de Presenças; Textos; Quero comunicar; Quero mostrar, contar e escrever; Mapa do Tempo; Diário de Grupo; Lista de Projetos; Agenda da semana; Plano do dia; Plano de atividades; e Inventários. Estes instrumentos de pilotagem, utilizados diariamente pelo grupo, refletiam a organização da sala de atividades segundo o modelo pedagógico MEM (cf. Capítulo I). As paredes do espaço educativo representavam, um elemento de comunicação tanto entre os adultos como, principalmente, com as crianças (Lopes da Silva et al., 2016), onde se verificava o reconhecimento do seu trabalho.

O restante espaço dividia-se em 7 áreas de aprendizagem: polivalente, *atelier* de artes visuais, área da matemática, área das ciências, escritório, biblioteca e faz de conta. As áreas encontravam-se organizadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo, promovendo a autonomia e a sua exploração. Em cada área, existia uma folha relativamente ao inventário que continha informações relativamente: ao nome da área, dos materiais, do que podiam fazer e aprender naquele espaço. Ademais, os materiais eram cuidadosamente escolhidos pela educadora, encontrando-se organizados, visíveis e acessíveis a todas as crianças, respeitando critérios de qualidade, existindo materiais reais em detrimento a “brinquedos” (Folque, 2014, p. 57). Estes encontravam-se em caixas transparentes ou opacas,

no entanto, todas as crianças conheciam os materiais, uma vez que também se encontravam organizados dependendo da área de interesse. Os materiais presentes eram desafiantes para cada uma das crianças, fazendo-as imaginar, desenvolver o raciocínio, a motricidade fina e a criatividade. A educadora cooperante dependendo das necessidades, interesses ou dificuldades verificadas no grupo, trazia novos materiais fazendo uma breve apresentação dos mesmos antes da colocação da área respectiva, escolhida deliberadamente pelas crianças.

Caracterizando cada uma das áreas que compõem a sala de atividades, a área do escritório e da biblioteca estavam localizadas junto à entrada. Na área do escritório, havia uma mesa-redonda com materiais de escrita utilizados pelas crianças na criação de livros, registos e cópias de palavras. Esta área incluía um computador com acesso à *internet*, usada para pesquisas, acesso ao Projeto *Orelhudo* da Casa da Música e jogos educativos na plataforma *GCompris*. Sendo a única tecnologia disponível, despertava o interesse particular nas crianças. Já a área da biblioteca dispunha de uma estante com livros trazidos pela educadora, pelas famílias e alguns elaborados pelas crianças. Os livros estavam apresentados com a capa voltada para a frente, de modo a serem mais facilmente visíveis pelas crianças. Incluía uma estante com fantoches, utilizados em atividades de dramatização e outras brincadeiras. Esta área encontrava-se estrategicamente posicionada, uma vez que copiavam títulos e palavras dos livros para o quadro branco.

A área polivalente situada no centro da sala de atividades, tinha 3 mesas juntas, destinadas sobretudo para o acolhimento, para o lanche, para as comunicações e para a reunião de conselho. Esta área, também servia de suporte a outras atividades em pequeno grupo, em grande grupo ou de forma individualizada (Niza, 2014).

A área da matemática, muito procurada pelas crianças, incluía materiais de construção como blocos de encaixe magnéticos, legos, além de jogos com números, sequências e puzzles, que potenciavam o desenvolvimento da motricidade fina, raciocínio matemático e resolução de problemas. Já a área das ciências, continha uma mesa quadrangular, com balanças, copos e outros utensílios, que as crianças podiam fazer medições, pesagens, observar, comparar objetos e as suas propriedades. Esta área foi reorganizada no contexto da sala de atividades

(cf. Capítulo III), dado que as mestrandas constataram a sua utilização pouco frequente e reconheceram o seu potencial pedagógico caso estivesse junto ao lavatório, beneficiando da presença de água.

A área do faz de conta, tal como a área da matemática tinha maiores dimensões dada a frequência com que era utilizada. Esta área incluía uma cozinha, um quarto e armários com roupas e adereços, que permitiam às crianças recriar situações do quotidiano e assumir papéis diferentes. Este jogo simbólico contribui para a expressão e comunicação, utilizando o próprio corpo, por isso, esta área deve de ser encarado de forma séria e intencional (Cruz et al., 2015).

Relativamente ao *atelier* das artes visuais, este oferecia diversos materiais para atividades de pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem e tapeçaria, incentivando a criatividade, a criação, a apreciação e o uso da imaginação (Lopes da Silva et al., 2016). Dentro dos materiais disponíveis tinham tintas, marcadores, lápis de cor, lãs, tecidos, lápis de cera, tesouras e colas.

Apesar da diversidade de áreas de interesse, as mais frequentadas pelo grupo eram a área da matemática, do escritório e do faz de conta. Já a menos utilizada notoriamente era a área das ciências. Estes factos estavam evidenciados no Plano de atividades no qual, cada criança assinalava autonomamente a área onde desejava brincar. Cada uma das áreas, bem como os materiais não eram estanques, existindo uma flexibilidade na sua organização. Ao longo do tempo estas áreas sofreram alterações, conforme as necessidades evidenciadas pelo grupo ou ainda, na dinamização de algumas práticas pedagógicas (cf. Capítulo III).

O espaço exterior era bastante utilizado pelo grupo, quer da parte da manhã, quer da parte da tarde, dependendo das condições meteorológicas. Usufruía de equipamentos, como escorregas, casinhas, labirinto, jogos tradicionais no chão e estruturas para trepar. Ademais, as crianças podiam brincar, correr, saltar e trepar livremente, desenvolvendo competências essenciais para o seu desenvolvimento motor e social, estando em contacto com elementos da natureza (Neto, 2020). Este espaço, visto que contém características e potencialidades educativas, era utilizado para a dinamização de algumas atividades, bem como em alguns dias para o lanche, na parte da tarde. Por conseguinte, havia uma interligação e utilização dos diferentes espaços educativos da instituição (Lopes da Silva et al., 2016).

É de extrema importância que o espaço educativo, para além do que já foi referido, favoreça a construção de relações e interações positivas com os diferentes intervenientes, essenciais para o desenvolvimento das crianças dentro de um ambiente harmonioso e saudável. A partir dessas relações e interações entre crianças e adultos, têm oportunidade de aprender e, conseqüentemente, de se desenvolver (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, o grupo tinha relações positivas, de confiança e afeto com os diferentes intervenientes. As relações entre criança-criança eram positivas, existindo a inclusão, o respeito, a colaboração e a ajuda. A educadora, sempre com um olhar atento, promovia a autonomia, a partilha, o diálogo e a resolução de conflitos, sendo notória a segurança e confiança que as crianças possuíam pela educadora, sentindo-se bem para se exprimirem, apesar de só ter iniciado a sua trajetória com o grupo no presente ano letivo. Dado que a assistente operacional já acompanhava o grupo desde o ano letivo anterior, tinha um conhecimento bastante detalhado de cada criança, existindo, por sua vez, uma relação profissional positiva de cooperação entre ambas.

O envolvimento e participação das famílias é imprescindível na qualidade da educação de cada criança, visto que as pessoas que constituem as famílias, são muito significativas para as crianças, sendo o seu contexto relacional mais próximo (Mata & Pedro, 2021). Assim, considerando que as crianças são mediadoras da escola com as suas famílias, a educadora tinha uma boa relação com as famílias, tendo um contacto próximo com as mesmas, centrado no bem-estar das crianças, existindo uma boa cooperação entre ambas as partes (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, as famílias do grupo, nem sempre se mostravam disponíveis para se dirigirem à escola a convite da educadora cooperante, para a dinamização de atividades ou para a divulgação de algum projeto.

A organização do tempo é crucial, uma vez que as rotinas apesar de flexíveis possuem uma certa periodicidade, que confere uma intencionalidade pedagógica por parte do educador. A rotina diária era do conhecimento das crianças, tendo sido feita com e para as crianças, que confere uma previsão da sucessão, do que pode ser realizado em cada momento, ou deliberadamente modificado “porque o tempo é de cada criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27). Na sala de atividades onde a mestranda estava inserida, o grupo conhecia as rotinas, dado que no início do ano foram bem definidas e planificadas com as crianças, permitindo que

estas conseguissem antecipar o que iria acontecer ao longo do dia. Importa salientar que, de acordo com o MEM, esta organização possui duas unidades de tempo, o dia e a semana, que se dividem em duas etapas: parte da manhã e parte da tarde (Folque, 2014; Niza, 2014).

No começo de cada semana existia a alteração no mapa das tarefas das crianças responsáveis, com a finalidade de que as crianças ganhassem, desde cedo, responsabilidade e autonomia na realização das tarefas atribuídas (Folque, 2014). O acolhimento ocorria por volta das 9h pela equipa educativa. As crianças assinalavam a sua presença no instrumento de pilotagem “Mapa das Presenças” dirigindo-se para a mesa ao centro para avaliar o plano do dia anterior e construir o Plano do dia, que envolvia todas as crianças em torno de uma primeira conversa (Niza, 2014), negociando quais atividades poderiam ser feitas ao longo do dia e sugestões de outras. Este momento incluía ainda a elaboração de textos orais, de partilhas das crianças, de seguida, escritos pela educadora ou pelo par pedagógico. Após esta etapa, o grupo lanchava. Concluída esta primeira parte da manhã, seguiam-se atividades orientadas, dinamizadas pela orientadora cooperante ou pela díade, baseadas no plano do dia ou em interesses ou questões identificadas nas interações com o grupo. As crianças faziam atividades de escolha autónoma, na qual brincavam nas áreas de interesse disponíveis na sala de atividades.

A partir das 11h, decorria o momento destinado às comunicações, no qual as crianças partilhavam as descobertas e aprendizagens desenvolvidas durante as atividades de escolha autónoma (Niza, 2014). Para isso, as crianças dirigiam-se ao instrumento de pilotagem “Quero comunicar” e escreviam o seu nome com auxílio, ou não, de um cartão. Os presidentes, mediavam este momento, dando a palavra a quem quisesse fazer comentários ou perguntas. Esta prática fomentava a expressão oral e a escuta ativa, contribuindo para a valorização do trabalho de cada criança, ensinando o que aprenderam, tendo um alto significado social e formativo nas crianças (Niza, 2014). Após esta partilha, o grupo brincava livremente no espaço exterior, tendo liberdade de utilizar todo o espaço sem qualquer restrição. Às 11h30, seguia-se a higiene pessoal antes da ida para o refeitório. A mestranda acompanhava o grupo até ao 12h, colaborando com a equipa pedagógica nestas transições.

A parte da tarde iniciava-se à 13h30 com a “hora do conto”, momento apreciado pelas crianças, que favoreciam não só o gosto pela leitura como o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de atenção (Lopes da Silva et al., 2016). Dependendo do dia da semana, havia propostas de atividades por parte da equipa: exploração de textos, atividades relacionadas com as artes visuais, experiências, ou então apenas atividades de escolha autónoma, que se prolongavam até às 15h. Seguia-se o balanço do dia, das 15h às 15h30 e o lanche. A partir das 15h30, algumas crianças permaneciam na instituição até às 17h30 e enquanto outras terminavam a sua permanência no jardim de infância. Adicionalmente, todas as segundas-feiras o grupo tinha AEC de Música da parte da manhã e AEC de Educação Física da parte da tarde.

Apesar de tudo o que já foi mencionado, compreender e refletir sobre o contexto não é condição suficiente para garantir as aprendizagens. Complementarmente, é essencial para os educadores investigarem, permitindo o aprimoramento contínuo das suas práticas pedagógicas.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A educação é um conceito bastante difícil de se definir dado estar interligado a outro que se denomina ser humano. Neste sentido, o ser humano tem um importante papel na educação, desde logo porque é tanto o sujeito a educar como o sujeito da educação (Amado, 2014).

Assim sendo, no âmbito da dimensão profissional, social e ética o professor “assume-se como um profissional de educação, com função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5570). Nesta linha de pensamento, Latorre (2003) afirma que o desenvolvimento profissional se encontra alicerçado a uma tríade praxiológica, sendo elas a investigação, a ação e a formação, evidenciadas no Triângulo de Lewin, uma vez que o seu papel é preponderante na formação do profissional docente reflexivo (Coutinho et al., 2009; Máximo-Esteves, 2008).

Durante a PES, a abordagem adotada pela mestranda foi a metodologia de I-A, dado ser uma estratégia especialmente relacionada com a formação de professores (Amado, 2014). Foi assumida uma abordagem qualitativa, dado que é uma estratégia que parte do pressuposto que pouco se sabe acerca da realidade, do ambiente e das pessoas que serão objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994), contribuindo para melhorar e resolver problemas existentes no contexto (Amado, 2014). Nesta perspetiva, o docente é um investigador com crenças e valores, que valoriza a sua prática sendo reflexivo acerca da mesma e possuindo interesse pelo significado construído pelas pessoas que intervêm no processo.

A definição de I-A não é unívoca dado a sua natureza complexa e os contextos de investigação diversificados na qual pode surgir (Coutinho et al., 2009). Elliot (1991), define a I-A como “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.18). A finalidade desta metodologia revelou-se central para o contexto onde a mestranda se encontrava, uma vez a I-A visa apoiar os docentes na superação de desafios e problemas da prática, potencializando a adoção de práticas educativas mais inovadoras de forma crítica e reflexiva, numa perspetiva de mudança (Máximo-Esteves, 2008). Fruto desta finalidade, num primeiro momento da PES, a observação natural e sistemática foi a estratégia privilegiada, porque a I-A tem por base um processo cíclico e dinâmico, que envolve várias fases, nomeadamente a observação, a identificação de um problema, a planificação, a ação e a reflexão, que podem ser retomadas mesmo após concluídas (Kemmis & McTaggart, 1992, citado por Cardoso, 2014).

No que diz respeito à observação, esta “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008). A partir desta, a mestranda conheceu as potencialidades e constrangimentos do contexto, bem como obteve mais informações relativamente ao grupo. Os registos fotográficos e videográficos, apontamentos de conversas com as orientadoras cooperantes, bem como as notas de campo, constituíram elementos fundamentais para identificar e compreender as características dos grupos (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). As notas de campo possuem outras potencialidades sendo um material reflexivo, ou seja, documentam tudo aquilo que o docente vê, ouve, experiencia e pensa, as suas interrogações, ideias, sentimentos que emergem quer no

decorrer da observação, como posteriormente (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Portanto, após este primeiro momento, a mestranda começou a identificar algumas problemáticas de forma a orientar a investigação para um domínio concreto procurando produzir mudança e, para isso, foi necessário um planeamento cuidado (Coutinho, 2014).

Para a planificação, a mestranda teve por base o PASEO, as AE e as OCEPE dado que segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) constituem uma “orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação” (p. 2934). Com base nos documentos orientadores e em colaboração com as docentes cooperantes e o par pedagógico foram elaboradas as planificações que asseguram uma organização coerente das aprendizagens, recorrendo a diferentes estratégias e recursos de modo a atingir os objetivos propostos. Adicionalmente, assumem um caráter flexível no momento da ação, considerando que permitem que as interações dos alunos e as situações inesperadas sejam potenciadoras de oportunidades valiosas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem (Diogo, 2010). A partir destes pressupostos, a ação ganha uma intencionalidade educativa, que permite atribuir um sentido à ação, isto é ter um propósito sabendo o que faz, o porquê de o fazer e o que pretende alcançar, acolhendo sempre sugestões por parte das crianças e integrar situações imprevistas potenciadoras de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a reflexão e a avaliação contínua da ação desenvolvida, baseada na observação sistemática dos dados (Elliot, 1991), são inerentes a todas as fases, uma vez que permitem que a mestranda estabeleça reajustamentos e alterações das suas ações futuras, num próximo ciclo (Cardoso, 2014, p. 49). Por conseguinte, este fator foi particularmente desenvolvido em momentos formais e informais em colaboração com a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, em momentos de diálogo, nas reuniões de reflexão pós-ação, nas narrativas colaborativas e dos seminários da PES. Todos estes processos têm como intencionalidade a regulação colaborativa do processo formativo para a construção e desenvolvimento de conhecimento profissional (Ribeiro, 2020). Destacam-se as narrativas colaborativas construídas ao longo da PES, que conduzem à construção de conhecimento profissional e prático, possibilitando a adoção de “atitudes e processos reflexivos de cariz

investigativo” (Ribeiro, 2020, p. 39). Portanto, a reflexão constituiu um elemento central no desenvolvimento da prática docente, na medida em que promoveu a melhoria contínua das práticas pedagógicas (Ribeiro, 2020).

Importa ainda salientar que em todo o processo devem ser assegurados cuidados éticos, uma vez que a mestranda recolheu um vasto conjunto de informações relativamente a crianças. De acordo com o código ético estabelecido pela *European Early Childhood Education Research Association* (2024), numa dada investigação os investigadores necessitam de assegurar a todos os participantes que a sua participação é voluntária, informada e provida de consentimento, devendo receber informações completas e honestas sobre o processo e propósito da investigação. A mestranda garantiu que os participantes eram vistos como indivíduos que possuíam direitos e deveres, tendo sido tratados com respeito em todo o processo da investigação (Betram et al., 2024). Numa fase inicial houve o cuidado relativamente ao consentimento dos EE para os registos videográficos. Para além disso, de forma a garantir o anonimato e confidencialidade das crianças (Bertram et al., 2024), as suas identidades foram protegidas através utilização da letra inicial dos nomes das crianças.

Já as entrevistas, foram um meio privilegiado para obter informações dos mais variados assuntos, dado que na visão de Amado (2014), também podem ser utilizadas pelas e com as crianças. A criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e, por isso é fulcral dar expressão à sua voz (Oliveira-Formosinho et al., 2008; Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a mestranda acredita nas competências das crianças para refletir e responder, uma vez que a comunicação aumenta quando lhes é dado o controlo sobre esse conteúdo (Oliveira-Formosinho et al., 2008), por isso, foram efetuadas entrevistas em ambas as valências de forma a compreender a melhoria e os resultados dos projetos efetuados.

Todo este processo possibilitou, ao longo da PES, potencializar diversas estratégias na sua prática pedagógica, promover ajustes e reflexões sistemáticas que contribuíram para a melhoria das práticas educativas e, por conseguinte, para o desenvolvimento progressivo da sua atuação enquanto futura docente.

### **3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Tendo em consideração o enquadramento teórico e legal (cf. Capítulo I) e em consonância com o respectivo contexto educativo (cf. Capítulo II), neste último capítulo apresenta-se uma descrição e análise das ações desenvolvidas ao longo da PES. Esta relação de interdependência é importante, uma vez que um professor e educador não pode planificar, atuar e refletir sem antes ter por base as características das crianças para as quais desenvolve as suas ações e um conhecimento sólido relativo à legislação, mas também aos paradigmas, estratégias e metodologias. Num primeiro subcapítulo serão priorizadas as ações desenvolvidas no 1º CEB, enquanto o segundo subcapítulo já diz respeito à EPE. Uma vez que a PES contou com várias práticas educativas em ambas as valências, neste documento serão apenas refletidas as ações pedagógicas que a mestrandia considerou como sendo as mais significativas.

#### **3.1. TRAJETO VIVÊNCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A prática educativa desenvolvida no 1º CEB englobou um conjunto de processos contínuos de reflexão e investigação, tendo sido essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais. Neste subcapítulo, realizou-se uma descrição e análise das ações desenvolvidas, sustentadas por uma reflexão crítica, que tiveram em consideração uma abordagem socio construtivista (cf. Capítulo I) e as necessidades, interesses e dificuldades observadas na turma (cf. Capítulo II), com vista ao desenvolvimento de atividades significativas, com intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, tendo em conta este panorama, as duas primeiras semanas de PES foram fulcrais para todo o processo, dado que a partir da observação foi possível conhecer algumas características inerentes ao contexto educativo, nomeadamente as especificidades dos alunos e as dinâmicas existentes, de forma a compreender as suas particularidades (cf. Capítulo II). Posteriormente, a reflexão do que foi observado orientou a professora em formação para a

adoção de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades da prática, revelantes para o planeamento da ação, uma vez que na visão de Estrela (1994), a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29).

Todas as informações de carácter quer reflexivo quer relativamente ao contexto foram registadas em notas de campo (cf. Capítulo II) que se tornaram pertinentes principalmente a partir da terceira semana, visto que a díade começou a planificar ações pedagógicas relevantes para a constituição de Unidades de Aprendizagem (UA). De acordo com Leite (2012), as UA têm por base uma questão problema que visa ser respondida no decorrer da aula, possuindo um fio condutor claro que liga de forma harmoniosa todas as tarefas, articulando as diferentes áreas curriculares como um todo. Além disso, as práticas educativas construídas estiveram alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido com a turma.

Nesta sequência, as planificações elaboradas pelo par pedagógico consideraram as AE do 2.º ano interligaram-se com as competências verificadas no PASEO (cf. Capítulo I) e adotaram sempre um cariz flexível, interligando as diversas áreas curriculares (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Desta forma, procurou-se conceber atividades diversificadas, orientadas para o desenvolvimento de competências essenciais no mundo atual, preponderantes para o futuro, com a articulação de saberes e a utilização de metodologias pedagógicas inovadoras e, por seu turno, interessantes para o desenvolvimento integral das crianças (Moran, 2015). É ainda essencial acrescentar que o par pedagógico trabalhava de forma colaborativa com todos os intervenientes. Por conseguinte, esta intervenção positiva favoreceu a criação de um ambiente de bem-estar e de confiança, potenciador para a construção de planificações cada vez mais intencionais, significativas e contextualizadas.

Deste modo, no decorrer do desenvolvimento do projeto de intervenção foram potenciadas as quatro fases inerentes à MTP (cf. Capítulo I), interligando com a metodologia de I-A (cf. Capítulo II), como potenciadora da transformação e melhoria das práticas educativas (Coutinho et al. 2009). Ademais, a díade tentou explorar uma diversidade de temáticas utilizando metodologias ativas, nomeadamente a Metodologia de Rotação por Estações (cf.

Capítulo I). As atividades foram implementadas de forma gradual e alternada entre o par pedagógico, o que possibilitou um desenvolvimento da prática profissional de forma autónoma e adequada, sendo um processo privilegiado para a construção de conhecimento (Ribeiro, 2020). Igualmente, ao longo da PES foram sempre utilizados e criados recursos didáticos diversificados com o intuito de promover uma aprendizagem significativa, atendendo aos interesses das crianças.

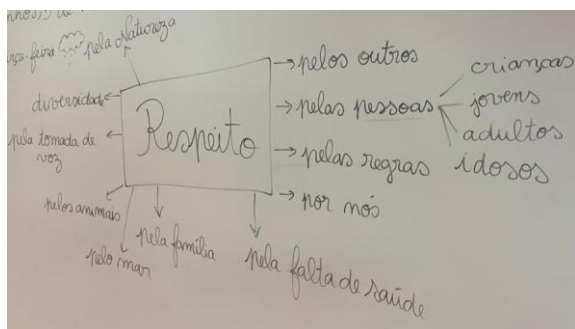
Por conseguinte, o projeto em análise surgiu da dificuldade observada nos alunos em se respeitarem uns aos outros, tanto nas relações e interações com outros membros da comunidade escolar, quer durante a realização de trabalhos em grupo. Dada a identificação desta problemática, em parceria com a orientadora cooperante e a supervisora institucional que evidenciaram, posteriormente, a necessidade de reflexão e aprofundamento da temática, foi implementado em colaboração com a turma o projeto de intervenção denominado “Aprender com Respeito”. O projeto tinha como principais finalidades: i) promover o respeito mútuo entre os alunos; ii) fomentar a compreensão do impacto das ações individuais no coletivo; e iii) desenvolver competências socio emocionais nos alunos como a empatia, o autocontrolo e a resolução positiva de conflitos. Verifica-se concluída a primeira fase da MTP, a definição da problemática, que fez surgir este projeto tão gratificante.

Neste seguimento, a mestranda pesquisou mais acerca desta temática e compreendeu que de acordo com os fundamentos da ENEC, esta visa a formação de cidadãos “com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Monteiro et al., 2017, p.1). Assim, o respeito é inerente à cidadania e os processos que a envolvem não se aprendem por si só, isto é, por processos retóricos, mas sim a partir de processos vivenciais (Monteiro et al., 2017). Para Dewey, a educação faz-se considerando as experiências adquiridas e potenciadas dentro do seu quotidiano, visto que “a criança deve aprender fazendo; aprende-se a cidadania sendo cidadão” (Sarmiento et al., 2009, p. 49). Estes fundamentos, juntamente com outros (cf. Capítulo I), tiveram na base das práticas elaboradas e, de seguida, descritas, analisadas e refletidas.

A primeira UA planejada visou compreender e explorar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam acerca da temática em estudo, ou seja, o respeito. Com este propósito, foi elaborado um mapa mental, que visava responder à seguinte questão: “*Afinal o que é o respeito?*”. Através do mapa mental elaborado, foi perceptível outras temáticas que os alunos relacionavam com esta palavra (Aluno S.: “Natureza!”, “Animais”, “Pelo mar”; Aluna I. e B.R.: “Diversidade”; Aluna S.: “Pelas nossas famílias”) e que poderiam, por sua vez, ser exploradas pelas professoras estagiárias. Curiosamente, uma grande parte das crianças relacionavam mais a palavra respeito às pessoas, sejam elas crianças, idosos ou adultos (Aluna B.: “Respeito pelos idosos”; Aluno R.: “Devemos de ter respeito pelas pessoas”) (Figura 1).

**Figura 1:**

*Mapa mental elaborado com os alunos, relativamente à palavra respeito*



É importante salientar que este mapa mental assumiu um papel central, tendo sido considerado como mote na estruturação das restantes planificações (fase II da MTP) (cf. Capítulo I), uma vez que foi construído com base nas ideias e sugestões dadas pelas crianças, valorizando-se, assim, o seu papel. Deste modo, abrangendo a fase III da MTP, o par pedagógico planejou seis UA que dizem respeito às temáticas identificadas pela turma. Perante a impossibilidade de analisar de forma detalhada todas as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, a mestrandia optou por proceder à apresentação e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas na 4.ª UA e 6.ª UA.

A 4.ª UA teve como temática central o respeito pelos animais, procurando responder à seguinte questão problema: “Porque devemos de respeitar os animais?”. Os alunos revisitaram o mapa mental registado no caderno diário, de forma a relembrem quais os

conceitos que tinham associados à palavra respeito, chegando à palavra “Natureza”. Neste seguimento, foi colocada a seguinte questão orientadora: “Quais são as palavras que associam à natureza?”. Os alunos mostraram-se bastante pensativos e curiosos sobre a temática e, de forma a organizar as suas ideias, foi elaborado um mapa mental a partir da plataforma digital *Bubbl.us.*, obtendo-se respostas como “animais”, “árvores”, “folhas”, “água” e “ar”.

Após a sua elaboração, os alunos foram organizados em pequenos grupos, sendo desafiados a dirigirem-se ao exterior de forma a encontrarem outros elementos da natureza. Para isso, os alunos registavam os elementos encontrados num guião orientador para, posteriormente, se proceder à partilha do que foi observado. A mestranda constatou que os alunos adoraram este momento e estavam felizes por encontrar outros elementos para além dos mencionados, ao invés de essa recolha ter sido efetuada apenas em sala de aula. Dado este entusiasmo, foi dado mais tempo para a recolha de informações que os alunos consideravam relevantes serem apresentadas. Nesta fase, os alunos iam partilhando o que iam encontrando e observando: “Olha uma formiga!!!” (Aluno D.); “Achei uma teia de aranha” (Aluna I.); “Professora, eu vi um pássaro ali!” (Aluna B.R.). Esta exploração direta no meio envolvente proporcionou uma maior autonomia na observação e registo das informações recolhidas, bem como o desenvolvimento de habilidades colaborativas (Figura 2).

### **Figura 2:**

*Exploração no espaço exterior de elementos ligados à palavra natureza*



De regresso à sala, cada grupo partilhou os elementos que registou no guião orientador e, de seguida, foi escrito no quadro branco a palavra biodiversidade. Dado que foi constatado que os alunos não compreendiam o significado da palavra, para facilitar a sua compreensão foi realizada a análise da origem etimológica da palavra (bio+diversidade) de forma a

conseguirem “depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência” (Direção-Geral de Educação, 2018d, p. 12). A palavra diversidade já tinha sido explorada na primeira UA, por isso, os alunos compreendiam esse conceito, já o conceito “bio” foi mais difícil. Após várias sugestões do que poderia significar, a mestranda orientou os alunos para o seu significado – vida – então o aluno P. concluiu que era a “diversidade da vida”. Adicionalmente, com recurso ao motor de busca *Google*, foi possível fazer uma pesquisa mais aprofundada do termo a partir do dicionário *online*. Assim sendo, foram questionados que elementos conseguiam associar a esta palavra para desvendarem a temática central da aula. A partir da realização de um jogo da forca na plataforma digital *Genially* descobriram que seria sobre os animais.

Para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios relativamente aos animais, foi realizado um *podcast* com a turma. A turma não tinha conhecimento do que era um *podcast*, no qual foi explicado que era uma espécie de conversa aberta em que se podia realizar questões ou apenas falar sobre um determinado assunto. Os alunos mostraram-se bastante curiosos e quiseram participar, mas mesmo assim, a mestranda antes da realização do *podcast* teve o consentimento oral de cada criança – que aceitavam que a sua voz fosse gravada e que queriam participar. Apenas o aluno S. não quis participar nesta atividade, dado que não queria que a sua voz fosse gravada. Essa decisão foi respeitada pela mestranda sem entrave, visto que as crianças não são obrigadas a participar e podem, até mesmo, a determinada altura deixar de o fazer (Bertram et al., 2024). As perguntas realizadas no *podcast* foram apenas duas, a primeira: “Quando pensas na palavra animal, que características é que te lembras?” e a segunda: “Como podemos cuidar dos animais?”. Este *podcast* foi repetido no último dia desta UA com o objetivo de verificar a progressão das aprendizagens, possibilitando uma comparação entre os conhecimentos iniciais e os construídos. Assim, foi perceptível que os alunos já possuíam alguns conhecimentos e noções básicas associadas às características dos animais e ao cuidado que devem ter, identificando alguns conceitos gerais. Deste modo, a realização do *podcast* foi uma estratégia eficaz, dado que contribuiu para a concretização das aprendizagens, visto que permitiu estimular a curiosidade, a participação ativa e a utilização de uma ferramenta digital para partilhar e expressar os conhecimentos prévios de forma diversificada, respeitando os princípios éticos ao potenciar a autonomia nas crianças na sua ou não participação (Oliveira-Martins et al., 2017; Direção-Geral da Educação, 2018c).

As características dos animais foram exploradas com recurso a um *PowerPoint* interativo elaborado na plataforma digital *Canva*. Pretendia-se, desta forma, que os alunos compreendessem as diferenças entre os animais domésticos e os animais selvagens, a caracterização quanto ao habitat, a forma de deslocação, e características relativamente ao seu revestimento, alimentação e reprodução, através da visualização de imagens, de questões e jogos de ligação. Todos estes aspetos foram trabalhados de forma intercalada com recurso a um guião orientador, promovendo a aplicação dos conhecimentos construídos, em alinhamento com as AE de Estudo do Meio, no qual se procurou “categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução)” e “relacionar as características dos seres vivos, com o seu habitat” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 7).

Ademais, de forma a compreender todas estas características inerentes, a díade conseguiu trazer os animais com recurso a Óculos VR (cf. Capítulo I). Este recurso tecnológico foi colocado no centro da sala, de forma a despertar a curiosidade sobre o que era aquele objeto. Verificou-se, assim, que alguns alunos já conheciam este recurso e outros que ainda não, pelo que a mestranda procedeu a uma breve explicação sobre a sua utilização e sobre o respeito e o cuidado que teriam de ter com o mesmo. Assim, foi atribuído um animal a cada grupo: o elefante, a tartaruga marinha, o leão e o pinguim. Numa fase posterior ao uso deste recurso, os alunos tinham de caracterizá-lo e ilustrá-lo consoante as suas características. Esta atividade demorou mais tempo do que o previsto dado o envolvimento dos alunos e uma vez que as mestrandas só tiveram a possibilidade de requisitar uns Óculos VR. No entanto, visto que a prática pedagógica foi realizada em pequenos grupos facilitou o processo de visionamento. A utilização desta tecnologia imersiva não só estimulou o interesse nos alunos como facilitou, por sua vez, a compreensão dos conceitos apresentados, permitindo uma aprendizagem mais dinâmica e visual (Silva & Freire, 2022) (Figura 3).

Esta prática foi finalizada com a realização de um jogo interativo na plataforma digital *Kahoot*, para que os alunos pudessem aplicar os conhecimentos construídos. Averiguou-se que os alunos adoravam estes *quizzes*, dado que podiam trabalhar em grupo, sendo desenvolvida

uma competição saudável ao mesmo tempo que aplicavam os seus conhecimentos de forma cooperativa.

**Figura 3:**

*Utilização dos Óculos VR*



Relativamente ao último dia desta UA, a mestrandia gostaria de salientar a última atividade desenvolvida, visto que foi utilizada a metodologia de Rotação por Estações pelas potencialidades que esta apresenta. Nesse dia, foi explorada a temática da importância de proteger e cuidar do nosso planeta, com destaque para a prevenção animal, abordando a problemática das espécies que se encontram em vias de extinção. Esta abordagem é constatada nas AE de Estudo do Meio quando evidenciam “relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 7).

Durante a prática educativa, os alunos foram desafiados a percorrer as 4 estações que articulavam diferentes áreas curriculares. Por conseguinte, cada grupo composto por cinco elementos, dispôs de um tempo pré-definido de 10 minutos, para percorrer as diferentes estações, relativamente à temática da prevenção animal, com recurso a um guião orientador. O foco principal permaneceu na AE do Estudo Meio (Direção-Geral da Educação, 2018b) articulado com a CD, nomeadamente o Bem-estar animal presente no 3º grupo (Direção-Geral da Educação, 2018a) e as AE do Português, da Matemática, das TIC e da Educação Artística, as Artes Visuais (Direção-Geral da Educação, 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2021).

O guião atribuído foi fulcral para que os alunos desenvolvessem os diferentes desafios de forma autónoma, no entanto, verificou-se que cada grupo queria terminar rapidamente as

tarefas propostas em cada uma das estações. Apesar de ter sido explicado anteriormente como decorreria a dinâmica, os alunos não leram todos os passos presentes no mesmo, o que proporcionou algumas dúvidas de como poderiam iniciar ou concluir as estações. Esta dificuldade foi colmatada, uma vez que em todo o processo o par pedagógico apresentou-se como guia e orientador, o que levou a uma maior confiança por parte dos alunos e, conseqüentemente, na leitura do guião, de forma a autonomamente conseguirem resolver a tarefa (Figura 4).

**Figura 4:**

*Metodologia de Rotação por Estações: Prevenção animal e as suas estações*



Neste contexto, a primeira estação intitulada “Animais em extinção: Dá-lhe a mão!”, pretendia-se que os alunos através das questões presentes, criassem um *slogan* que apelasse à proteção dos animais em vias de extinção. A noção de *slogan* foi anteriormente abordada pelo que facilitou a sua elaboração. Desta estação, surgiram frases bastante criativas e inovadoras, muitas delas relacionadas com as tartarugas marinhas, um animal que tinha sido explorado anteriormente a partir de uma notícia, ou outros animais apresentados numa conversa dinamizada por uma bióloga via *Zoom* – “Para salvar as tartarugas marinhas, as praias temos de limpar” (Grupo 2). Os alunos usaram “a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia”, de forma a haver um consenso nos grupos, estando este objetivo evidenciado na AE do Português (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 6). No final, os alunos mudaram a estética do *slogan* através de materiais de desenho, resultando diferentes produções artísticas (Direção-Geral da Educação, 2018e).

Já na segunda estação, com acesso a uns auscultadores e um computador, recurso que era sempre alvo de entusiasmo, cada grupo teve oportunidade de aceder a um *link* que remetia

para a escuta ativa de uma música, uma vez que a estação se intitulava “Para a Natureza proteger a música tens de escutar”. Deste modo, os alunos selecionaram “informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas” com recurso ao computador como apoio neste processo de pesquisa (Direção-Geral de Educação, 2018d, p. 6; Direção-Geral da Educação, 2018c). Assim sendo, com acesso ao *Youtube*, os alunos escutavam a música “Proteger a Natureza” de Edições Convite, preenchendo as lacunas. Nesta secção, alguns grupos desenvolveram estratégias, como por exemplo, enquanto um aluno ia ouvindo a letra, os restantes iam registando ou ainda cada aluno ouvia uma parte da música, para serem mais rápidos no preenchimento das lacunas. Principalmente esta estação revelou que o tempo definido para cada uma delas não foi suficiente. No entanto, esta metodologia foi repetida noutra UA, no qual cada grupo ao invés de 10 minutos para realizar cada atividade, possuía 15 minutos, o que revelou ser um tempo mais adequado para o tipo de tarefas propostas em cada estação.

No centro da terceira estação, os grupos depararam-se com uma caixa. Essa caixa possuía canas de pesca e peças de um puzzle com ímanes. Com recurso às canas de pesca, os alunos resgataram as peças de forma a colocarem-nas no tabuleiro. As peças apresentavam diferentes operações matemáticas que tinham de resolver de forma a saberem o seu local no tabuleiro, que continha as soluções de cada uma das operações – “O S. ajudou-me a encontrar a resposta para esta peça!” (aluna B.G.). Nesta estação os alunos resolveram problemas e utilizaram estratégias de cálculo mental (Direção-Geral da Educação, 2021). Após completarem o puzzle, descobriam um planisfério com animais das suas diferentes regiões.

Já a última estação “A caixa animação! Salvar é missão!”, os discentes escolhiam um animal em vias de extinção, explorado anteriormente, no qual com recurso a marcadores e lápis de cor ilustravam-no e escreviam uma medida a adotar para o ajudar, desenvolvendo atitudes de responsabilidade face ao meio envolvente (Direção-Geral de Educação, 2018b), manifestando, por sua vez, “capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral de Educação, 2018e, p. 9). Nesta estação, os alunos tiveram mais dificuldades a escolher o animal, no entanto, através do diálogo todos os grupos chegaram a um consenso.

É importante ainda refletir que a utilização de nomes criativos para cada estação foi crucial para uma maior motivação por parte de cada grupo, pois mostravam-se curiosos e motivados para passar para a estação seguinte, de forma a descobrirem a tarefa a realizar. Para além disso, o uso de um cronómetro foi benéfico para a atividade, uma vez que os alunos tinham noção do tempo que já tinha passado e do restante, o que acabava por garantir que ficava bem definido o término de uma estação de forma a avançar para a seguinte, implicando, por isso, que os alunos gerissem o tempo autonomamente. O barulho resultante desta metodologia, é neste caso um barulho agradável, refletindo que os alunos estavam envolvidos e interessados, interagindo e colaborando entre si, de forma a chegarem a uma solução.

Por conseguinte, o uso desta metodologia revelou-se fundamental considerando as características da turma – dificuldade em dinâmicas em grupos, sobretudo no que diz respeito à troca e aceitação de diferentes pontos de vista (cf. Capítulo II) – e as suas potencialidades múltiplas (cf. Capítulo I), centradas na interdisciplinaridade e na promoção de uma aprendizagem colaborativa, que proporcionava um contexto rico para o desenvolvimento de competências transversais, tais como a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas, a comunicação e o pensamento crítico (Oliveira-Martins et al., 2017). Por este motivo, a pedido dos alunos, a metodologia foi novamente utilizada na sexta UA, na qual ocorreu de forma mais fluída, uma vez que os alunos já tinham tido este primeiro contacto, tendo trabalhado ainda mais de forma colaborativa.

Neste seguimento e focando agora na 6.ª UA, esta visava responder à seguinte questão problema: “Qual é a importância de vivermos em comunidade? E como poderemos fazê-lo?”. Portanto, centrava-se na importância da valorização e respeito que os alunos devem de ter para com a comunidade onde se encontravam inseridos, valorizando o papel das instituições e das pessoas, atendendo às suas relações, interações e profissões que contribuem para o seu funcionamento (Direção-Geral da Educação, 2018b). Em consequência, os serviços da comunidade foram explorados através de uma visita de estudo à Polícia Municipal, tornando-se relevante abordar o itinerário feito pelos alunos e, consequentemente, explorar esta temática presente nas AE de Matemática, que tem como objetivo “criar, representar e comparar itinerários, usando os termos “quarto de volta”, “meia-volta”, “três quartos de

volta” e “volta completa” para explicar as suas ideias” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 39).

Assim, a partir da obra literária *Perdido* de Mariajo Ilustrajo (2023), foi colocada a seguinte questão: “Já alguma vez tiveram perdidos?”. Os alunos refletiram sobre as suas vivências e partilharam esses momentos, sendo que alguns responderam que sim e outros que não. De seguida, foram ainda questionados: “O que podemos fazer se estivermos perdidos?”, no qual a aluna R. respondeu: “Temos de procurar por ajuda” e o aluno P. acrescentou: “Podemo-nos dirigir a um polícia e ele ajuda-nos a encontrar o caminho de volta a casa”. Num primeiro contacto com a obra, os alunos tiveram oportunidade de analisar a capa do livro. A sua análise foi essencial, constituindo um momento de pré-leitura, em que foram desafiados a pensar e a imaginar sobre o que poderia abordar a história e qual seria o rumo da narrativa. Assim, numa fase de pré-leitura com apoio de um guião, os alunos, organizados em quatro grupos de cinco, responderam a questões relativas aos elementos que conseguiam observar na capa do livro, qual esperavam ser o assunto da narrativa, antecipando possíveis desfechos com base nesses elementos observados e analisados, despertando a curiosidade da criança para a história, de seguida narrada (Bento & Balça, 2016).

Reunidas as condições necessárias para iniciar a leitura da obra literária, a fase de leitura, esta foi realizada no centro da sala, com os alunos dispostos em formato de “U”, ou meia-lua, para promover a visualização de todos. Em simultâneo, por sugestão da orientadora cooperante, o livro foi projetado no quadro branco com o objetivo de proporcionar uma melhor visualização da obra literária aos alunos e fomentar uma maior concentração e envolvimento durante a leitura. Para este momento, foram utilizados efeitos sonoros como, por exemplo, o som da movimentação da cidade, do metro, da máquina do café, som da água a correr, entre outros, de forma a criar um ambiente mais imersivo.

Concluída a leitura, o livro físico foi passado de aluno em aluno, proporcionando um contacto mais próximo e direto com a obra literária. Já num momento pós-leitura, os alunos em grande grupo foram desafiados a responderem a questões de interpretação e compreensão da obra literária, a partir da plataforma digital *Genially*. O recurso desta plataforma digital revelou-se

particularmente eficaz para a turma em questão, uma vez que promovia uma maior motivação para responder a questões do texto lido e analisado, em contraste com o fraco entusiasmo e motivação verificados se fosse recorrido a uma simples ficha de trabalho.

Assim sendo, a última questão remetia para a última página do livro, ou seja, a reunião do urso com a sua família no Polo Norte, em que no meio dos seus pertences encontrava-se um livro da menina que o ajudou. Deste modo, os alunos foram incentivados a pensar na questão: “Como seria o teu livro?”. Primeiramente, os alunos pensaram em informações que gostavam de colocar caso o livro tivesse sido feito por eles, tendo sido sugerido, apresentar o seu nome, idade e brincadeira favorita. Adicionalmente, acrescentaram o seu prato e cor favorita, bem como a sua localidade. De seguida, foi entregue um guião orientador a cada um, de forma a começarem a escrever o seu texto com vista à escrita de “textos curtos com diversas finalidades (informar)” (Direção-Geral de Educação, 2018d, p. 8) e, posteriormente, a ilustrarem-no, manifestando as suas capacidades expressivas e criativas nos conhecimentos construídos (Direção-Geral de Educação, 2018e, p. 9). O guião elaborado continha alguns aspetos referidos pelos alunos num diálogo inicial, o que demonstrou por parte da díade um conhecimento das características de cada um.

Concluída esta primeira parte da tarefa, em cada grupo existia computadores, de forma a escreverem o seu texto na plataforma digital *StoryJumper*, uma vez que é possível “comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo” (Direção-Geral de Educação, 2018c, p. 7). A sala onde a mestrande se encontrava tinha fraca ligação à internet (cf. Capítulo II) e, portanto, a díade tinha de usar a sua internet pessoal e, por isso, só tinha a capacidade de abarcar até cinco computadores. Desta forma, a atividade estava pensada para que todos os alunos tivessem um computador com ligação à internet para escrever o seu texto, no entanto, dado este equívoco, cada grupo dispôs de apenas um computador, sendo adicionalmente, utilizado o computador disponível na sala. Isto fez com que a tarefa demorasse muito mais tempo do que o previsto, mas em contrapartida fomentou a entreaajuda e o apoio de cada elemento do grupo na escrita dos textos. Esta atividade revelou grande entusiasmo por parte dos alunos, visto que na sua

apresentação, conheceram factos e informações novas acerca de cada um dos colegas, tendo sido um momento bastante enriquecedor.

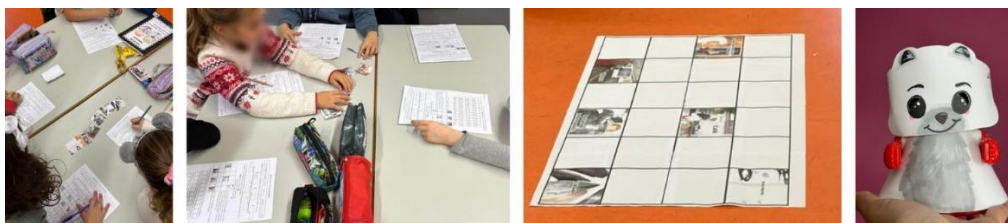
Conhecida a narrativa, bem como as suas personagens, espaços e ações, após o intervalo, o objetivo desta prática educativa era replicar o itinerário realizado pela personagem principal, tendo enfoque no desenvolvimento da linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial com recurso ao robô *SuperDoc* (Direção-Geral da Educação, 2021). A integração e uso das TIC em contexto de sala de aula é fulcral, em particular da RE, constituindo um elemento fundamental para o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais no século XXI (Flores & Raposo-Rivas, 2017). Deste modo, cabe ao professor “proporcionar o ambiente favorável à formação de um cidadão capaz de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital” (Quadros-Flores et al., 2011, p. 402).

A partir de imagens retiradas da história, cada grupo foi estimulado a ordenar cronologicamente os locais pelos quais o urso passou até chegar ao seu ponto de chegada, para depois conseguirem elaborar o itinerário com recurso ao robô *SuperDoc*. Assim sendo, foram distribuídas imagens e um guião orientador, de forma a registar o nome dos locais. A correção foi realizada com recurso à plataforma digital *Canva*, na qual um elemento de cada grupo dirigia-se ao computador para organizar a sequência de imagens.

Esta primeira etapa facilitou a elaboração do itinerário do urso, pois os alunos já compreendiam e conheciam o itinerário completo e a sequência dos locais visitados. Cada elemento do grupo, através da programação, utilizando setas direcionais, registava no guião o percurso realizado pelo urso, para depois ser replicado pelo robô *SuperDoc* (Figura 5).

**Figura 5:**

*Registo no guião orientador e o tabuleiro quadriculado para o robô SuperDoc*



Com a utilização deste recurso, os alunos conseguiram resolver o desafio proposto “através da programação de objetos tangíveis” (Direção Geral de Educação, 2018c, p. 9). Uma vez que o tapete quadriculado para o robô foi elaborado tendo em conta as imagens anteriormente exploradas, no momento de correção cada grupo apresentou um dos itinerários realizados pelo urso e, para isso, tiveram de decidir qual o elemento do grupo que procedia à programação do robô. Para os alunos esta escolha foi difícil, dado que todos o queriam programar, no entanto, a mestranda forneceu essa autonomia, para que em conjunto decidissem e resolvessem esse problema. Os argumentos mais dados pelos alunos foi: “Da outra vez foste tu a mexer, por isso é injusto se fores tu outra vez” (Aluna B.R.); “Ao bocado já participaste agora tens de dar a vez aos outros” (Aluno R.); ou então “Como foste tu que conseguiste chegar a esta solução, tu mereces mexer no robô” (Aluna L.). No entanto, o importante, independentemente de como decidiram quem ia participar, foi terem conseguido resolver o problema democraticamente, recorrendo ao diálogo. Este exemplo demonstra que os alunos são capazes de resolver os seus problemas de forma autónoma, sem intervenção de um professor, permitindo “reconhecer, expressar e gerir emoções ajustadas às suas necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo competências como a autonomia, a resolução de problemas e o trabalho em equipa” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25).

No entanto, esta prática tinha espaço para melhoria, uma vez que numa fase final da atividade a díade devia ter potenciado a exploração do itinerário completo realizado pela personagem principal com recurso ao robô *SuperDoc*, promovendo uma complexificação gradual da tarefa, mas também para proporcionar aos alunos uma visualização mais integrada do itinerário total. Futuramente, de forma a transformar esta prática a partir da exploração do tapete quadriculado para o robô, outra atividade que a mestranda gostaria de implementar seria através da descoberta dos locais onde se encontravam as imagens. Esta dinâmica podia ser fomentada por meio de um jogo, como uma espécie bingo ou ainda a partir de operações básicas aritméticas, permitindo aos alunos descobrirem a posição exata das imagens correspondentes, a partir dos cálculos realizados.

No encerramento desta prática educativa, foi apresentado um desafio através de um vídeo realizado na plataforma digital *Canva*, no qual o urso precisava de ajuda para atravessar os

icebergs e conseguir chegar à sua casa no Polo Norte, com a ajuda do *CodyRoby*. O vídeo explicou as regras de funcionamento do jogo, constituído por cartas com setas direcionais e um tabuleiro, no qual o *Roby* movimentava-se consoante a codificação (*Cody*), indicada pelas peças cinzentas. Sendo um jogo feito em papel, o *CodyRoby* foi utilizado com o propósito de desmitificar que a RE é digital. Desta forma, os alunos tiveram de programar manualmente o trajeto com as setas direcionais e mover o robô com a sua própria mão, trabalhando conceitos da RE de forma lúdica e prática. Assim, cada grupo criou um nome criativo para a sua equipa, registado num organograma. Esta competição foi realizada em pares, culminado com um grupo vencedor. Todavia, este jogo implicou uma grande gestão emocional por parte de alguns alunos (B.G.; L.; e R.), dado que tiveram de gerir a capacidade de perder. No entanto, a díade apoiou os alunos, reforçando a importância da sua aprendizagem e da diversão. No final da aula, a díade entregou um *kit* com o jogo *CodyRoby* a cada aluno, incentivando-os a jogar de forma livre e autónoma, dentro e fora do contexto escolar.

Neste seguimento, importante destacar a última fase inerente à MTP, a divulgação do projeto, que aconteceu num formato de uma apresentação realizada pelos alunos aos seus familiares relativamente às seis UA desenvolvidas. Previamente, a turma elaborou um cartaz de divulgação que foi afixado na porta da sala de aula, convidando a comunidade escolar a participar. Para a realização da apresentação, a sala foi dividida em seis estações, nas quais cada grupo estava responsável por apresentar uma das UA. Devido à impossibilidade de retirar todas as mesas de dentro da sala de aula, o espaço foi estrategicamente organizado de forma a garantir uma circulação mais livre por parte dos EE e outros membros da comunidade educativa. Inicialmente, os alunos demonstraram alguma vergonha para realizar uma apresentação de forma autónoma aos seus familiares. No entanto, com ajuda da díade e da orientadora cooperante, que se apresentaram naquele momento como mediadoras da apresentação, os alunos mostraram-se mais confiantes e apoiados. Este apoio revelou ser fundamental, uma vez que conseguiram extrair a essência dos trabalhos e recursos por eles desenvolvidos e explicar com clareza o que tinham aprendido em cada momento do projeto. Numa segunda fase, foi apresentado um breve vídeo relativamente a todo o processo vivenciado no decorrer da PES, com o intuito de os familiares e alunos observarem e refletirem sobre o percurso, reforçando a apresentação anteriormente realizada pelos alunos. Já num

último momento, foi proporcionada a circulação livre pela sala de aula, com um lanche simbólico, em que os EE juntamente com os seus educandos puderam observar mais detalhadamente todos os recursos e atividades expostas. É de salientar que esta partilha esteve aberta a toda a comunidade educativa e famílias.

No final, a mestranda sentiu gratidão por tudo o que foi desenvolvido e o envolvimento familiar, pelos comentários realizados a parabenizar a díade por tudo o que tinha sido feito e por todo o amor e carinho investido, mas também por parte das crianças, que proferiram comentários como: “Obrigada, professoras por tudo o que vocês fizeram connosco!” (Aluna C.); “Se não fosse por vocês nós não tínhamos feito estas atividades todas!” (Aluno M.M.); “Professora, quando eu estava a ver o vídeo quase que chorei” (Aluno L.). Portanto, a divulgação do projeto foi fulcral e bastante entusiasmante quer para as crianças quer para a mestranda, uma vez que os alunos estavam bastante felizes ao partilharem um bocadinho daquilo que foram desenvolvendo, tendo sido recebidos *feedbacks* positivos por parte de todos os presentes. Ademais, para compreender o impacto do projeto nos alunos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças, em pequenos grupos, e com a orientadora cooperante, na qual a díade obteve respostas bastante positivas.

Deste modo, a reflexão sendo particularmente relevante na prática docente, permite analisar e avaliar criticamente as ações pedagógicas, com vista à sua melhoria em contextos futuros (Alarcão, 1996). Assim, a implementação deste projeto revelou-se benéfica para os alunos e para a mestranda, dado que proporcionou aprendizagens diversificadas e significativas, promovendo o envolvimento ativo em atividades que valorizaram a autonomia, a participação e a construção de conhecimentos, evidenciados através do interesse e motivação para as tarefas. Para a mestranda, representou uma oportunidade de crescimento, ao desafiar-se a adotar uma postura reflexiva, testar estratégias e ajustar as metodologias às necessidades dos alunos.

Ademais, durante a PES, as UA foram cuidadosamente planeadas, evidenciando um fio condutor lógico e uma clara intencionalidade pedagógica em todas as atividades desenvolvidas. A articulação de diferentes áreas curriculares, elemento essencial em qualquer

UA, garantiu que as aprendizagens fossem significativas e conectadas, dado que esta é valorizada quando existe a relação de vários conteúdos, fomentando uma compreensão mais integrada e próxima da realidade vivenciada pelos alunos (Leite, 2012). Esta abordagem interdisciplinar favoreceu o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes para uma ação efetiva em diversos contextos, fulcrais para o desenvolvimento de cidadãos, em alinhamento com as AE e com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), reforçando o compromisso com uma prática pedagógica inovadora e centrada no aluno. Por último, a avaliação formativa foi recorrentemente utilizada, sendo um elemento central ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas, evidenciada através de *feedbacks* fomentados em tempo real. Este tipo de avaliação permitiu aos alunos refletir, assumindo um papel de agentes ativos no processo de aprendizagem.

### **3.2. DESCOBERTAS DO PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Neste subcapítulo serão descritas e analisadas algumas das ações pedagógicas dinamizadas no decorrer da PES na EPE. De acordo com a organização prevista para a PES, as duas primeiras semanas foram destinadas à observação, uma vez que esta é uma ferramenta essencial para a recolha de dados pertinentes que apoiam no planeamento da ação (Estrela, 1994). A observação permitiu à mestranda conhecer e refletir sobre as dimensões do ambiente educativo, preconizadas nas OCEPE e de traçar caminhos para a relação entre a teoria e a prática (Lopes da Silva et al., 2016).

Adicionalmente foi possível compreender que o modelo curricular utilizado pela orientadora cooperante era o MEM (cf. Capítulo I) e, por isso, todas as propostas das ações educativas estão orientadas segundo este modelo dado que, proporciona a expressão livre, valoriza a diversidade como riqueza e promove desde cedo atitudes de empatia, respeito e cooperação, encarando a criança como protagonista da sua aprendizagem (Niza, 2014). Assim, desde o início, a criança foi reconhecida como um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento, valorizando “os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Neste sentido, a

educadora em formação, assentou numa aprendizagem pela ação, promovendo a participação ativa das crianças na construção do seu percurso, guiadas pelas suas escolhas e decisões, num ambiente que favoreceu a descoberta e a exploração.

Por conseguinte, as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do trajeto emergiram das curiosidades manifestadas pelas crianças em relação ao mundo que as rodeia, frequentemente expostas em questões durante conversas informais. Paralelamente, verificou-se que a área das ciências nunca era escolhida pelo grupo durante as atividades de escolha autónoma (cf. Capítulo II). No entanto, a mestranda constatou que contrariamente, as dúvidas e interesses que surgiam estavam intrinsecamente ligadas às ciências sociais e físico e naturais, interessando-se pela exploração do corpo humano, elementos da natureza e pela utilização das tecnologias. Com esta orientação, sustentada na observação atenta e na escuta ativa das dinâmicas do grupo, o par pedagógico debruçou-se no desenvolvimento de dois projetos que surgiram de perguntas colocadas ao grande grupo por duas crianças: i) “Porque abanam os dentes?” (V.); ii) “Como se fazem fotografias?” (B.). A escuta destas vozes permitiu dar origem a investigações que se desenrolaram de forma colaborativa, respeitando as fases da MTP (cf. Capítulo I) e ainda a metodologia I-A (cf. Capítulo II). Deste modo, dada a impossibilidade de apresentar todas as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, a mestranda irá analisar e refletir com mais pormenor sobre algumas atividades de ambos os projetos, ou seja, aquelas que considera de maior relevância e significado para o grupo.

O primeiro projeto emergente surgiu durante uma reunião em conselho (MEM), da parte da manhã, na qual as crianças fazem o plano do dia, avaliam o dia anterior e realizam textos, assinalados no instrumento de pilotagem “Quero mostrar, contar e escrever” (cf. Capítulo II). Este instrumento de pilotagem tem como intencionalidade a partilha de algo significativo do seu quotidiano com o restante grupo, que gera consequentemente perguntas e/ou comentários sobre o que foi apresentado (Niza, 2014). Por esta altura, várias crianças atravessavam uma mudança, a transição dos dentes de leite para os dentes definitivos, o que motivava conversas frequentes, dúvidas e curiosidades partilhadas com entusiasmo sobre este assunto. Era comum, mostrarem os próprios dentes ao restante grupo e visualizarem-nos no espelho. Assim sendo, numa destas partilhas a criança V. questionou: “Porque abanam os

dentess?”. O grupo ficou bastante intrigado com esta pergunta, uma vez que nenhuma criança conseguiu apresentar uma explicação para este fenômeno que, conseqüentemente, despertou no grupo um interesse genuíno. Sucessivamente, esta questão foi colocada no Diário de Grupo, na coluna “Queremos” e no instrumento de pilotagem “Lista de projetos” (cf. Capítulo II). Por conseguinte, esta questão foi o mote de todas as práticas pedagógicas que se desenvolveram nas semanas seguintes, uma vez que suscitou muita curiosidade e interesse em todo o grupo. Ademais, foi particularmente pertinente, uma vez que nas observações iniciais, o par pedagógico percebeu, através dos diálogos, que algumas crianças não tinham hábitos de higiene oral diariamente. Este dado, reforçou a pertinência deste projeto, oferecendo uma oportunidade concreta de promover, junto do grupo, hábitos saudáveis de higiene e explorar alguns aspectos sobre o corpo e o bem-estar. Conforme estabelecido pelas OCEPE, este é um assunto relevante, dado o papel fundamental de as crianças conhecerem os hábitos de uma higiene pessoal saudável, procurando-os pôr em prática, o que contribui para uma sensibilização relativamente aos cuidados a ter com o seu corpo (Lopes da Silva et al., 2016).

Numa primeira fase, foi constituído um pequeno grupo com as crianças V., N., M.I. e M.C., que procuraram explorar e descobrir mais acerca desta questão. Com o apoio do par pedagógico, o grupo procurou dar resposta aos seguintes parâmetros: “o que pensamos saber”, “o que queremos saber”, “onde/como vamos saber” e como iriam divulgar. No momento dedicado ao levantamento de ideias, foi fomentado um momento de diálogo aberto, que revelou não apenas os saberes já construídos como também ideias de experiências concretas e das interações do quotidiano. Relativamente ao que queriam saber, as crianças partilharam o que pretendiam explorar, aprofundar e descobrir, formulando questões que revelaram o pensamento crítico e o desejo de saber mais sobre: “Porque é que temos de escovar os dentes todos os dias?” (M. I.); “Porque é que os dentes caem?” (V.); “Porque é que nascem duas vezes os dentes?” (M. C.); “De que são feitos os dentes? Será que os dentes são ossos?” (N.). Este levantamento foi realizado pela educadora em formação, dando visibilidade às vozes das crianças e servindo de base à construção do percurso investigativo.

A partir das questões formuladas, iniciou-se a fase de pesquisa na qual as crianças definiram realizar, por sugestão da criança V., “entrevistas aos amigos”. O grupo começou em duplas a

elaborar entrevistas às outras crianças com as suas próprias questões, do parâmetro “o que queremos saber”. Antes da realização das entrevistas o grupo definiu, por sugestão da M. I., que cada criança levava um papel com as suas perguntas de forma a registar o que as outras crianças diziam. Para completar este registo, surgiu ainda a proposta de gravar as entrevistas em áudio: “Vamos gravar com o telemóvel a voz dos amigos!” (V.). Embora o grupo não soubesse escrever de forma convencional, decidiram registar as respostas das restantes crianças por iniciativa própria, dado que se inspiraram nas observações feitas ao par pedagógico no decorrer da PES, durante as quais observaram a díade a realizar notas de campo (cf. Capítulo II). Inicialmente, as entrevistas começaram a ser realizadas apenas às crianças da sala de atividades, no entanto, dado o grande interesse e entusiasmo, o grupo decidiu que queria colocar estas questões às crianças das outras salas de atividades da instituição, para descobrirem mais acerca deste assunto.

No início de cada entrevista este grupo assumiu o papel de entrevistadores, explicando às crianças o que era uma entrevista, sobre o que era, se desejavam participar e se autorizavam a gravação da sua voz. Grande parte das crianças demonstrou interesse em participar, enquanto outras optaram por não o fazer, decisão respeitada pelo grupo, valorizando-se o direito à escolha e à privacidade (Bertram et al., 2024). As restantes pesquisas foram realizadas com recurso ao computador disponível na sala de atividades, recorrendo ao motor de busca *Google*, bem como em explorações realizadas em frente ao espelho, nomeadamente para observar quantos dentes de leite possuíam e as diferenças visíveis entre os dentes.

Concluídas as pesquisas e entre atividades elaboradas, nas quais conseguiram explorar mais sobre a dentição e a importância de uma boa higiene oral, o grupo decidiu fazer uma pequena apresentação sobre as suas descobertas. Para tal, optaram pela elaboração de um cartaz ilustrativo com as informações recolhidas ao longo da pesquisa. Durante a divulgação do projeto, foram colocadas questões e partilhadas as entrevistas realizadas através de um *QR Code*, promovendo a partilha de saberes e das aprendizagens que este grupo fez para o grande grupo, tornando o projeto útil para as outras crianças da sala de atividades. Este momento, organizado pelas crianças, com apoio das educadoras em formação incentivou o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade (Oliveira-Martins et al.,

2017). Importa, contudo, refletir que este momento tinha margem de melhoria, visto que, as outras salas da instituição participaram na recolha de informação. Considerando este aspeto, teria sido pertinente alargar a divulgação a toda a comunidade educativa, potenciando uma verdadeira socialização do saber, tal como defendido por Vasconcelos et al. (2011).

Após esta partilha de descobertas, emergiram diversas atividades pedagógicas, como a visita a uma clínica dentária, a construção de moldes de dentes, a realização de experiências, a exploração de histórias relacionadas com cuidados de dentição e até mesmo a realização de uma caça ao tesouro. Contudo, as atividades pedagógicas que irão ser refletidas de seguida, de forma mais aprofundada, recaem sobre dois momentos particularmente significativos para o grupo: a criação de uma música original sobre a dentição e a utilização de Óculos VR para a visualização do interior da boca e, à posteriori construção de uma maquete, enquanto estratégias pedagógicas inovadoras que ampliaram as aprendizagens do grupo.

No que concerne à elaboração da canção, foi constatado que o grupo recorria à música em diversos momentos da sua rotina diária de forma espontânea como, por exemplo, no acolhimento, durante a arrumação das áreas de interesse, nas reuniões em conselho e pelo entusiasmo com que frequentavam a AEC de Música. Para além disso, tornou-se perceptível o entusiasmo e a ligação afetiva ao fenómeno musical “APT” de Bruno Mars e Rosé, que era escutada e cantava repetidamente ao longo do dia. A díade decidiu escolher esta estratégia visto que a música assume um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças ao nível da audição, da atenção e da coordenação motora, promove a integração social, despertando para o novo e para a capacidade de fazer descobertas (Oliveira et al., 2020). Simultaneamente, possibilita a expressão daquilo que sentem, não apenas recorrendo ao corpo, mas por meio de palavras, verbalizando-as (Lopes da Silva et al., 2016).

Numa fase inicial, houve uma exploração musical, na qual o grupo através de paus de madeira explorou o ritmo da música, primeiramente com estes instrumentos não convencionais e depois com instrumentos convencionais – claves, pandeiretas e guizos – que permitiu outras possibilidades sonoras (Lopes da Silva et al., 2016). Já numa fase seguinte, foi apresentada uma letra previamente construída pela díade sobre a dentição, que serviu de ponto de partida

para que as crianças conseguissem discutir e reescrever algumas partes da letra da música. Durante este processo, as crianças quiseram incluir segmentos em russo, visto que o grupo tinha duas crianças de origem russa (cf. Capítulo II). No entanto, as crianças manifestaram algumas dificuldades em pronunciar rapidamente as palavras dessa língua e, portanto, mantiveram apenas o refrão em russo – dado o seu caráter repetitivo – sendo as restantes estrofes em português. Intitularam a música de “Vymyty Zuby” que em português significa “Dentes lavados”. Esta decisão por parte das crianças reflete a prática pedagógica inclusiva, na qual as vozes das crianças são escutadas e valorizadas. Esta letra foi associada a gestos, criando uma coreografia de forma a possibilitar uma memorização mais rápida da canção. Adicionalmente, quiseram que a díade registasse a música para expor numa das paredes da sala de atividades, particularmente significativa para uma das crianças com NAS, cujo interesse específico pelo alfabeto lhe permitiu acompanhar e participar na canção.

Com o intuito de dar visibilidade, foi proposta a gravação de um *videoclipe*, que gerou grande entusiasmo e envolvimento, culminando na organização de um *casting* para a dramatização de uma pequena parte inicial da canção, ao qual aderiram algumas crianças voluntariamente. O restante grupo negociou, quem iria fazer os papéis iniciais de dentista e de paciente. De seguida, as crianças definiram os espaços onde queriam realizar as filmagens e participaram ativamente nas gravações, com o apoio do par pedagógico. Posteriormente, o *videoclipe* foi partilhado com as famílias e à restante comunidade educativa, tendo sido gratificante o *feedback* recebido, principalmente por parte das crianças que passaram a cantar a música diariamente (Figura 6).

**Figura 6:**

*Letra da música e gravações do videoclipe*



A próxima atividade pedagógica explorou de forma ativa e contextualizada a cavidade oral a partir do uso dos Óculos VR e da montagem de uma maquete da boca. A planificação desta atividade teve por base os interesses previamente manifestados pelas crianças, tendo sido desenvolvido um fio condutor que articulava de forma coerente diferentes áreas de conteúdo explanadas nas OCEPE: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). No início, o grupo foi desafiado a adotar uma perspetiva diferente, imaginando como seria o interior da boca se pudessem observá-la de dentro. Através das questões: “Se tivesses a possibilidade de estar dentro da boca o que verias à volta?”; “Que cores achas que existem dentro da boca?”, as crianças começaram logo a imaginar, representando num desenho. O desenho é uma forma de expressão natural das ideias das crianças, constituindo uma das linguagens utilizadas para comunicar, expressar vontades, ideais e desenvolver a criatividade (Mascarenhas et al., 2020). Esta etapa inicial promoveu a capacidade de representação mental, da visualização espacial, que são essenciais para a vida (Lopes da Silva et al., 2016). De forma auxiliar todas as crianças foram impressas várias imagens de diferentes perspetivas da boca – de lado, de frente e de dentro – de forma que as crianças que tivessem mais dificuldade, pudessem identificar com maior facilidade o que estava a ser proposto e auxiliar no momento do desenho. Estas imagens tinham sido inicialmente pensadas para utilizar junto das crianças com NAS, mas também se tornaram relevantes para o restante grupo. Seguidamente, os desenhos foram colocados num local que permitisse a visualização de todos, fomentando o valor de pertença e momentos de discussão e de comparação direta (Oliveira et al., 2024). Relativamente à liberdade com que os desenhos foram efetuados, destacou-se o comentário pertinente de uma criança que referiu: “O meu desenho é preto porque dentro da boca está escuro” (M. L.).

Neste seguimento, foram utilizados os Óculos VR, que potenciaram uma observação de forma imersiva do interior da boca. A utilização desta tecnologia revelou ser uma boa estratégia aliada aos desenhos, dado que por um lado introduziu uma dimensão inovadora à experiência e, por outro lado permitiu comparações entre as suas representações e o que visualizaram. Todas as crianças estavam entusiasmadas por utilizar e proferiram discursos como – “Uau! Estou a ver os dentes!” (A.); “Aqui a boca parece muito grande!” (M.H.). A visualização em pares favoreceu a cooperação e a confiança para a utilização deste recurso, bem como o

diálogo das crianças com as educadoras estagiárias, alinhando-se à importância da interação social no processo de aprendizagem, evidenciado por Vygotsky (cf. Capítulo I). Em consonância com as OCEPE, a tecnologia desempenhou um papel fundamental, visto que proporcionou uma experiência significativa e enriquecedora, na qual as crianças conseguiram explorar diferentes representações da realidade, de forma autónomo e interativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Após a visualização do interior da boca, o grupo foi incentivado a construir uma maquete em grande escala da cavidade oral. Os dentes foram previamente elaborados pelas crianças a partir de garrafas de plástico, pintadas com tinta branca. De forma a conseguirem realizar a sua montagem, foi realizado um jogo de correspondência – associação do numeral à quantidade e associação da letra maiúscula à respetiva letra minúscula – dado ser um interesse evidenciado pelas crianças (cf. Capítulo II) (Figura 7).

Importa destacar que a construção da maquete constituiu um desafio para a díade, sobretudo no que diz respeito à organização dos materiais. Apesar de o grupo ter conseguido estabelecer as associações e concluído a maquete, fruto de uma eficaz entreaajuda e trabalho colaborativo entre as crianças, o excesso de materiais em cima da mesa gerou um certo ruído visual. Com vista à melhoria e enriquecimento da atividade, as letras e os números já podiam estar previamente colados na cartolina, permitindo uma abordagem mais organizada e autónoma. Para tal, a atividade podia ter sido realizada em dois pequenos grupos – um grupo debruçava-se na correspondência das letras e o outro na dos números – enquanto as outras crianças praticavam atividades de escolha autónoma, havendo uma maior estruturação da atividade.

**Figura 7:**

*Utilização dos Óculos VR e construção da maquete tridimensional da boca*



Importa salientar que, numa fase inicial do projeto, o par pedagógico tinha a intenção de implementar a prática regular da escovagem dos dentes na rotina diária. Contudo, face às características socioeconómicas do grupo, esta iniciativa num primeiro momento revelou-se inviável. No entanto, a orientadora cooperante informou a díade que, posteriormente, receberiam a visita de enfermeiras, no âmbito de uma iniciativa promovida pela Câmara Municipal do concelho onde se localizava a instituição. Nessa visita foram distribuídos *kits* compostos por uma escova e pasta dos dentes, o que possibilitou a concretização diária desta prática, tão importante para promover hábitos de higiene oral.

Relativamente ao 2º projeto, que será apresentado, pode-se considerar que um aspeto que o despoletou foi a decisão de o par pedagógico ter introduzido câmaras fotográficas na sala de atividades. Esta decisão proveio da observação do grupo, pois foi possível constatar que ao registar fotograficamente as diferentes áreas da sala de atividades, as crianças demonstravam um interesse particular em visualizar as imagens capturadas. Tal curiosidade intensificou-se quando a díade levou para o contexto educativo uma câmara fotográfica profissional, à qual o grupo reagiu com entusiasmo, colocando algumas questões e apresentando um interesse genuíno em compreender o seu funcionamento. Dada a impossibilidade de disponibilizar uma câmara fotográfica para cada criança, o grupo democraticamente decidiu o par de crianças que ficaria responsável pela sua utilização. Assim, ficou estabelecido que os presidentes (MEM), ficariam responsáveis durante aquela semana e na seguinte seria atribuída ao próximo par, em articulação com a habitual rotina de rotação do "Mapa de tarefas" (cf. Capítulo II).

Por conseguinte, a introdução das câmaras fotográficas digitais teve como principal intencionalidade pedagógica convidar as crianças a mostrarem o mundo através dos seus próprios olhos e compreender como é que as crianças observavam, expressavam e registavam visualmente algumas atividades e momentos, trazendo a sua voz – não dita, mas revelada através desta tecnologia. Por outras palavras, pretendíamos valorizar o que as crianças faziam e perceber os seus olhares e, por isso, era relevante o registo fotográfico (Walters, 2006). Assim, o par pedagógico inspirado no fundamento de que “a criança não seja apenas consumidora, mas também produtora (fotografar, registar, etc.) alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93), foi

proposto a utilização das câmaras fotográficas em contexto educativo como recurso de aprendizagem. A fotografia permite que o olhar da criança seja expresso sem as limitações inerentes, por exemplo, à linguagem ou ao desenho, sendo uma forma de comunicação visual. Mais que um simples registo é um recurso de aprendizagem, que pode motivar para um olhar mais atento, mais curioso, mais seu (Wong, 2020).

Tendo em consideração que grande parte das crianças não se encontravam familiarizadas com o uso de uma câmara fotográfica, numa fase inicial, foi necessário realizar uma explicação e exploração desta tecnologia. Durante este processo, o grupo compreendeu a intenção da utilização deste recurso, bem como o manuseamento e funcionamento básico por detrás de uma câmara digital – por exemplo, aceder ao menu, captar as imagens pela câmara frontal, visualizar as fotografias pelo visor digital, colocar a carregar e proceder à transferência das imagens para o computador da sala de atividades. Foram desenvolvidas várias competências fundamentais, visto que, ao olhar através da lente, a criança aprende a olhar para o outro e para o espaço à sua volta e no simples gesto de pressionar o botão, é despertada a sensibilidade da criança para o mundo que a rodeia. Todos estes procedimentos foram colocados em prática e realizados, gradualmente, de forma autónoma no decorrer do projeto.

Comparativamente ao projeto anteriormente desenvolvido, também este surgiu num momento de partilha numa reunião de conselho, tendo sido neste contexto que a criança B. questionou: “Como se fazem fotografias?”. Dado o interesse do restante grupo em aprender e pesquisar mais sobre o assunto, voluntariamente algumas crianças quiseram começar a desenvolver este projeto, tendo sido formado um pequeno grupo (B., I., F.S., E., W.), cuja intenção foi novamente, registada no “Diário do Grupo” e na “Lista dos Projetos”. Iniciou-se o processo de compreender os saberes que as crianças já tinham e o que queriam descobrir, no qual foi constatado que as crianças sabiam que estes aparelhos permitem tirar fotografias e por vezes vídeos (I.), que existem outros dispositivos que permitem tirar fotografias - "o telemóvel" (F.S.), "os tablets" (B.) e "o computador" (I.) e ainda que “todas as fotografias são a cores” – visão partilhada por várias crianças (W., B. e F.S.).

Já relativamente ao “o que queremos saber”, a criança B. estava bastante intrigada sobre “como se fazem fotografias?”, ou seja, como é que era possível a fotografia aparecer na câmara fotográfica. Tendo surgido outras questões igualmente pertinentes: “Como é que as fotografias saem da câmara?” (F.S.) e “Porque é importante tirar fotografias?” (I.). Com o intuito de aprofundar a sua pesquisa, o grupo recorreu ao computador, utilizando as plataformas digitais *Google* e o *Youtube*. Através destas ferramentas, as crianças acederam com apoio da díade a conteúdos visuais e informativos que lhes permitiram aprender mais, esclarecer algumas dúvidas e ampliar os seus conhecimentos de forma autónoma e significativa, conseguindo dar resposta às suas questões (cf. Capítulo I).

Com o objetivo de alargar os horizontes do grupo relativamente à fotografia, as educadoras estagiárias organizaram uma visita ao Centro Português de Fotografia (CPF) no Porto. Esta experiência proporcionou às crianças o contacto direto com um vasto património fotográfico e uma extensa coleção de câmaras fotográficas – algumas pertencentes ao século passado, robustas e mecânicas e uns modelos mais atuais e compactos - "Esta câmara deve de ser muito antiga porque é grande e feita de madeira" (M.L.); "Olha tem luz!" (N.). Durante a visita, o grupo revelou curiosidade ao observar que, antigamente, as fotografias eram exclusivamente a preto e branco enquanto, atualmente, são a cores, exceto quando se opta pela aplicação de algum filtro digital - "Uau!!! Tantas fotos sem cor" (A.). Estas constatações levaram a uma reflexão por parte do grupo sobre a evolução dos dispositivos fotográficos, nomeadamente a notável redução de tamanho das câmaras e o aumento das suas funcionalidades, discutido à posteriori na sala de atividades.

Numa das salas encontrava-se a exposição da fotógrafa Bárbara Morais com uma coleção de fotografias elaboradas a partir de técnicas fotográficas alternativas. Esta exposição, em particular, captou a atenção das crianças por apresentar fotografias impressas em elementos da natureza, mais concretamente, em folhas – técnica de fitotipia. As crianças ficaram fascinadas com estas obras dado que nunca tinham visto algo semelhante, revelando o carácter inovador das fotografias desta artista e nas técnicas escolhidas para a sua exposição.

Os conhecimentos construídos durante a visita e das pesquisas efetuadas foram partilhados, por decisão do grupo do projeto, numa apresentação em formato *PowerPoint*, elaborada com o apoio da díade, com os dados recolhidos ao longo das suas pesquisas de forma a partilharem com as restantes crianças do grupo. Entre as descobertas destacadas pelas crianças, salienta-se o reconhecimento da importância da luz no processo fotográfico, essencial para a obtenção e qualidade das imagens, bem como a constituição e funcionamento de uma câmara fotográfica, que permitiu responder à pergunta mote do projeto. Para além destes aspetos, perceberam o valor da fotografia no registo de momentos significativos, tendo a liberdade para a captação de imagens de acordo com os seus interesses. No entanto, esta liberdade é exercida com responsabilidade, especialmente quando se trata de fotografar outras pessoas, reconhecendo a importância do respeito e do consentimento neste contexto, emergindo uma reflexão ética sobre o ato de fotografar (cf. Capítulo II).

Adicionalmente o par pedagógico descobriu que a mãe da criança E. tinha como *hobbie* tirar fotografias e possuía diferentes câmaras. Esta descoberta abriu a oportunidade de envolver a comunidade educativa no projeto e, por isso, posteriormente foi realizado um convite para que esta mãe realizasse uma atividade na sala de atividades que resultou na experimentação de dois tipos de câmaras fotográficas – analógica e digital – e algumas das suas características e técnicas de tiragem de fotografias: foco, desfoco e enquadramento. Esta atividade foi enriquecedora uma vez que estabeleceram ligações com a visita e com o que descobriram, por exemplo, ao verem concretamente o espelho dentro da câmara compreenderam o processo da reflexão da luz, reforçado noutra experiência por parte da díade.

Um aspeto que a díade considerou pertinente explorar como ponto de partida para novas explorações foi a exposição da fotógrafa Bárbara Morais, que permitiu uma abordagem à fotografia criativa e sensorial. Em consonância com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o meio envolvente deve de ser promovido pelo educador como um espaço de aprendizagem que favorece o desenvolvimento de competências múltiplas (cf. Capítulo I), também Neto (2020) considera que a infância é marcada pelas experiências em contacto com a natureza. Portanto, as crianças foram convidadas a participar na recolha de elementos naturais numa saída ao exterior da instituição, com recurso a *totebags* fornecidas no início do ano letivo.

Entre os elementos naturais recolhidos pelas crianças encontravam-se folhas, flores, paus, bugalhos, trevos, bolotas e relva, selecionados com base no interesse e curiosidade das próprias crianças, contribuindo para uma ligação afetiva e exploratória, despertando a curiosidade e a capacidade de observação do meio envolvente (Lopes da Silva et al., 2016).

No dia seguinte, numa fase inicial, o grupo dirigiu-se para o espaço exterior da instituição com os elementos naturais previamente recolhidos. Ao chegarem ao exterior, as crianças depararam-se com o espaço delimitado por cordas percebendo que a proposta pedagógica se desenrolaria dentro daquela área. Esta estratégia foi utilizada para ajudar principalmente as crianças mais novas e as com PEA, a compreenderem a dimensão do espaço e reduzir distrações, dado que este espaço está associado ao brincar e à exploração livre. Assim sendo, foram estimuladas a organizar os elementos recolhidos, agrupando-os de acordo com as características dos elementos. Através de questões orientadoras, o par pedagógico procurou estimular a observação atenta e o raciocínio lógico: "Quais são os elementos que conseguem observar? Como poderiam ser organizados? De que forma se distinguem entre si?". Estas questões foram fundamentais uma vez que, favoreceram a reflexão e a tomada de decisões por parte das crianças, promovendo competências de classificação e análise.

Durante este processo, a criança F. M. sugeriu: "Podemos rodear com este fio!", esta sugestão possibilitou, por um lado, uma maior visibilidade e delimitação dos conjuntos e, por outro, permitiu fechar o espaço de cada elemento natural agrupado. Este era um objetivo previamente definido pela díade, mas ao ser sugerido por uma criança tornou ainda mais relevante o seu uso. É igualmente de salientar, o tempo concedido a cada criança para pensar sobre os critérios de classificação dos elementos recolhidos, respeitando o seu ritmo de exploração e raciocínio. De acordo com Castro e Rodrigues (2008), este passo é essencial para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para uma boa compreensão dos dados a analisar. As crianças foram encorajadas em todo o processo de modo a usarem diferentes critérios para agrupar e separar os elementos naturais, para compreenderem as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um conjunto ou a outro e, ainda, quantificar o número de elementos (Castro & Rodrigues, 2008; Lopes da Silva et al., 2016). As crianças formaram 5 conjuntos: folhas, flores, paus, bugalhos e bolotas. No final, as

crianças andaram à volta do espaço delimitado, permitindo uma maior visibilidade de todas para observar os conjuntos formados, o que refletiu a preocupação da díade para dar oportunidade a que todas as crianças pudessem ver o resultado.

Contudo, a mestranda considera que de forma a melhorar esta prática, ainda que a noção de conjunto tivesse sido apresentada, podia ter ganho mais profundidade se fosse mais explorada pelo par pedagógico, especialmente junto das crianças mais novas, através da exploração individualizada e dirigida a cada um dos conjuntos. A utilização deste espaço foi benéfica, uma vez que o espaço exterior é igualmente um espaço educativo devido às suas “potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), merecendo da parte do educador a mesma atenção, comparativamente à sala de atividades.

Assim, após esta primeira etapa da atividade tornou-se crucial a mudança do espaço, regressando para a sala de atividades, para uma exploração mais pormenorizada destes elementos. A utilização de caixas revelou-se essencial para transportar os elementos naturais para a sala de atividades, garantindo a sua organização e facilitando a continuidade da atividade seguinte. A exploração dos elementos da natureza foi realizada com recurso a lupas, pinças, pipetas e água, que permitiram às crianças observar com maior detalhe características físicas como a textura, a cor, a forma, o cheiro e a resistência. Esta abordagem estimulou o levantamento de hipóteses, a identificação de semelhanças e de diferenças, o que desperta, por sua vez, a “curiosidade, o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

A gestão do espaço com a utilização de uma mesa, revelou ser uma estratégia que facilitou não só a manipulação destes materiais, bem como promoveu a concentração e cooperação. Apesar do número reduzido de lupas e pipetas as crianças aguardaram com paciência a sua vez para a utilização destes utensílios, demonstrando atitudes de respeito e de colaboração umas com as outras, o que evidenciou o elevado nível de envolvimento e interesse na atividade. Esta experiência possibilitou uma exploração mais aprofundada das características dos elementos recolhidos, que estimula “oportunidades para refletir, compreender e

conhecer as características e as transformações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 90) - "A flor com a lupa fica maior"(L.); "Já viste a cor do pau com a água fica diferente. Fica mais escuro" (F.S.) (Figura 8).

**Figura 8:**

*Exploração e agrupamento dos elementos da natureza*



A atividade culminou na criação de quadros com recurso a folhas de acetato, utilizando os materiais naturais e canetas posca, introduzindo uma forma alternativa de produção de imagem inspirada na exposição da fotógrafa Bárbara Morais, que interliga com a experiência vivenciada na visita ao CPF. Inicialmente, a intenção da díade era realizar uma atividade de cianotipia, no entanto dado o entrave da disponibilidade e custo dos materiais não foi possível a sua realização. Todavia, esta abordagem permitiu às crianças expressarem-se esteticamente e experimentarem uma técnica pouco convencional. Este momento foi introduzido com uma breve apresentação da fotógrafa e das suas obras, de forma a relembrem o que visualizaram na exposição.

No momento da apresentação, foram identificadas algumas oportunidades de melhoria, uma vez que foram utilizadas folhas de acetato, poderia ter sido promovida uma exploração mais pormenorizada das características deste material em comparação com as folhas de papel, mais conhecidas e utilizadas pelas crianças – nomeadamente quanto à transparência, ausência de cor e resistência. E, portanto, esta era uma oportunidade para “aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece” com o que ainda tem para descobrir (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). A organização da atividade em dois pequenos subgrupos revelou-se uma estratégia eficaz pois permitiu um maior envolvimento e concentração na atividade, enquanto as restantes crianças usufruíam de atividades de escolha autónoma, igualmente importantes para o seu desenvolvimento. Esta organização facilitou a autonomia das crianças para a

utilização dos elementos da natureza e das canetas posca o que reflete numa pedagogia centrada na criança e nas suas necessidades.

Durante este processo cada criança apropriou-se dos elementos naturais de forma única: algumas optaram por utilizar as folhas e flores inteiras, enquanto outras selecionaram apenas as pétalas, revelando diferentes formas de olhar e interpretar os elementos disponíveis. As composições resultantes destacaram-se pela criatividade e diversidade, devido ao posicionamento singular dos elementos nas folhas de acetato e à utilização de diferentes formas das canetas posca. Algumas crianças utilizaram estas canetas para contornar os elementos naturais, outras expressaram-se livremente adicionando pequenos detalhes nas folhas de acetato, ou ainda desenharam diretamente nas folhas e flores, inspirados nas obras da fotógrafa. Os elementos foram fixos à folha de acetato com fita cola dupla e posteriormente, para unir as duas folhas de acetato foi utilizada fita cola de papel nas margens, criando uma espécie de moldura e de seguida passada por uma fonte de calor – ferro de engomar – garantindo a preservação e adesão dos elementos naturais colocados e conferir durabilidade. No final, o grupo procedeu à escolha do local de exposição das suas criações, valorizando a importância das suas ações e o produto das aprendizagens – “Nas janelas para conseguirmos ver lá fora” (M.C.) (Figura 9).

**Figura 9:**

*Criação de quadro com folhas de acetato inspirados no trabalho da fotógrafa Bárbara Morais – CPF*



É de ressaltar que, tendo em conta a alteração da área das ciências na sala de atividades (cf. Capítulo II), no final da atividade, os elementos naturais foram organizados num móvel acessível, com o intuito de estimular o interesse das crianças por este espaço. Nos dias seguintes, observou-se que as crianças recorriam a esta área durante as suas atividades de escolha

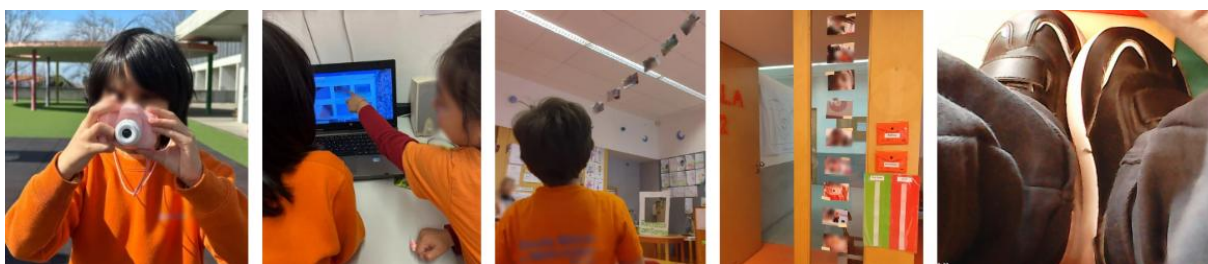
autónoma, no qual realizavam as suas próprias experiências recorrendo aos utensílios e aos elementos da natureza, que demonstra o impacto que esta atividade teve no grupo e o benefício de ter havido uma alteração quanto à sua disposição na sala de atividades.

No que concerne à divulgação dos projetos (fase IV - MTP) (cf. Capítulo I), as crianças organizaram uma exposição com as fotografias capturadas ao longo do seu percurso. Cada criança teve a oportunidade de selecionar três fotografias da sua pasta, presente no computador da sala de atividades. Este momento permitiu não só apoiar a criança na justificação da sua escolha, expressando o motivo pelo qual aquelas fotografias deviam de ser partilhas com o restante grupo e as famílias: "Foi o livro que vocês contaram ontem e eu gostei muito" (B.); "Porque é aquilo que eu vejo" (A.) (última fotografia do friso da Figura 10), como também revelou-se rico, dado que potenciou a reflexão sobre o olhar e a valorização da expressão pessoal (Walters, 2006), possibilitando à educadora em formação conhecer as singularidades e preferências de cada criança, tendo sido um momento importante.

A sala de atividade transformou-se numa exposição fotográfica, onde cada imagem representava um instante significativo e um olhar único sobre o mundo. Complementarmente, a díade convidou as famílias a irem à sala de atividades e preparou uma apresentação com registos fotográficos recolhidos ao longo da PES. Esta partilha, fruto do trabalho conjunto da equipa educativa, valorizou o percurso das crianças e dos projetos desenvolvidos, promovendo o envolvimento das famílias e da comunidade, permitindo às crianças perceberem a ligação entre os contextos, valorizando as suas aprendizagens, sobretudo quando os seus trabalhos são partilhados e discutidos nestes momentos de comunicação (Mata & Pedro, 2021) (Figura 10).

**Figura 10:**

*Escolha das fotografias e divulgação. Última fotografia do friso fotografada pela criança A.*



Deste modo, os dois projetos desenvolvidos revelaram-se significativos para as crianças e gratificantes para a mestranda, pelas experiências e pelo impacto visível nas suas aprendizagens e envolvimento. A articulação curricular das diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, permitiu uma abordagem integrada das aprendizagens, destacando-se uma maior incidência na Área do Conhecimento do Mundo, sistematicamente articulada com as outras áreas de conteúdo. O projeto sobre a dentição assumiu especial relevância, tendo sido escolhido pelo grupo como tema central para a elaboração de um teatro como peça de final de ano, integrando a música: *“Vymyty Zuby”*. A sua partilha numa visita à turma do 2º ano (cf. Capítulo II), proporcionou uma experiência particularmente relevante, ao permitir ao grupo conhecer um novo contexto escolar, realizar algumas questões, sentar-se nas cadeiras e estabelecer comparações entre ambas as salas, com vista à promoção de uma transição educativa mais equilibrada entre a EPE e o 1º CEB.

Adicionalmente, relativamente ao projeto da fotografia a díade verificou que as crianças naturalmente tiravam fotografias aos momentos e experiências do seu interesse individual, refletindo as suas preferências e o modo como se relacionavam com o quotidiano neste contexto, que enriqueceram as suas aprendizagens (Walters, 2006). Ademais, foi constado durante a divulgação do projeto que as crianças, ao entrarem na sala de atividades ficaram bastante felizes por verem as suas fotografias expostas e apressadamente foram mostrar às famílias – “Aquela fui eu que tirei!!!” (M.I.).

No entanto, em ambos os projetos, a mestranda destaca o modo como estes permitiram às crianças explorar, experimentar, criar, brincar e partilhar, destacando-se a importância de práticas pedagógicas intencionais que valorizam a escuta ativa das crianças, centradas nos seus interesses, tendo isto sido compreendido através das entrevistas semiestruturadas elaboradas às crianças e à orientadora cooperante. Por conseguinte, a MTP foi fulcral para o percurso de aprendizagem colaborativa, no qual a criança traçou os seus rumos tendo sido valorizadas e respondidas as suas necessidades (Vasconcelos et al., 2011).

Deste modo, este percurso permitiu a mobilização de saberes e estratégias que contribuíram, por sua vez para a construção de uma identidade profissional em permanente crescimento.

## 4. METARREFLEXÃO

A reflexão constitui uma das ferramentas mais poderosas do ser humano, pois permite pensar em momentos positivos, mas também compreender as dificuldades vividas de forma a produzir conhecimento, ultrapassá-las e transformá-las em oportunidades de crescimento, contribuindo para a construção da identidade pessoal e profissional (Amado, 2014). Deste modo, à medida que se aproxima a conclusão desta etapa formativa, tão crucial para a mestranda, pois habilita ao perfil duplo docente na EPE e no 1º CEB, torna-se imprescindível uma análise profunda e reflexiva sobre o percurso experienciado ao longo da PES, considerando os desafios, aprendizagens, valores e o crescimento a nível pessoal e profissional.

Este percurso pode ser descrito por muitas palavras, mas nenhuma seria tão significativa como a palavra transformação. Mais do que um percurso desafiante esta etapa constituiu uma verdadeira viagem para o seu crescimento pessoal e profissional, uma vez que houve sempre a procura pela melhoria, em saber mais, em investigar e, muitas das vezes, reinventar-se no meio das dificuldades. Esta procura pela transformação permitiu-lhe crescer e amadurecer sobre a forma como vê a docência, as crianças e a si própria como educadora e professora em formação.

No entanto, nada seria possível sem a colaboração e apoio de todos os intervenientes deste processo. Um dos fatores que a mestranda leva para a sua caminhada é que as relações humanas são o alicerce da educação – não caminhamos sós, todo o trabalho é realizado por/para/com pessoas, que se ensina e se é ensinado constantemente. Consequentemente, uma das principais vantagens da PES foi ter a oportunidade de colaborar com um par pedagógico que facilitou todo o processo, pela entreatajuda, pela partilha de ideias que permitiram propostas cada vez mais entusiasmantes, inovadoras e motivadoras, adequadas ao grupo/turma. Além disso, demonstrou a importância do trabalho coletivo na docência, onde o diálogo e a cooperação são fundamentais para o sucesso educativo evidenciado. Adicionalmente, a boa ligação com as crianças de ambas as valências, facilitou a criação de ambientes favoráveis e de bem-estar, revelando-se um fator fulcral na sua caminhada.

Por conseguinte, cada criança foi reconhecida como tendo um potencial único, no qual o papel desta futura profissional foi potenciar ambientes propícios de forma a dar asas a que esse potencial se florescesse. Destaca-se os paradigmas educativos mobilizados no decorrer da PES, assentes numa visão socio construtivista e humanística com vista a uma sociedade mais justa, equitativa e democrática (Oliveira-Martins et al., 2017). Sem dúvida que houve a necessidade de recorrer a metodologias ativas devido às suas grandes potencialidades, pois posicionou a criança no centro deste processo e promoveu a construção de aprendizagens significativas. Importa salientar a relevância da MTP, amplamente explorada pela mestranda em ambas as valências, dado que promoveu a autonomia, a participação ativa, tendo em conta os interesses e curiosidades, através da problematização de situações reais evidenciadas/trazidas pelas crianças (Vasconcelos et al., 2011). Paralelamente, a Metodologia I-A, permitiu um acompanhamento contínuo e ajustado às necessidades das crianças e a adoção de uma postura crítica e indagadora que potenciou o desenvolvimento de uma profissional mais reflexiva ao longo da PES. No início, a implementação de metodologias ativas revelou-se desafiante no 1º CEB, uma vez que os alunos trabalhavam maioritariamente de forma individualizada (cf. Capítulo II). No entanto, a díade assumiu este desafio, incentivando, progressivamente os alunos a entreajudarem-se, a partilharem ideias, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e significativo.

Considerando estes pressupostos, a mestrada planificou sempre tendo por base os interesses e necessidades das crianças e, para tal, recorreu a diversos materiais e recursos, desde o analógico ao tecnológico, convicta de que a criatividade é um ponto fulcral da profissão docente. Numa fase inicial, a planificação revelou-se uma dificuldade, uma vez que levavam a mestranda a questionar-se regularmente: Que tipo de atividades podem ser verdadeiramente significativas para cada uma das crianças? De que forma pode dar resposta à diversidade de necessidades verificadas nas crianças? Estas interrogações foram um motor reflexivo da professora/educadora estagiária, permitindo-lhe afinar estratégias, aprofundar conhecimentos e fortalecer a sua intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, um dos desafios mais significativos na EPE foi promover uma diferenciação pedagógica que efetivamente favorecesse a participação das crianças com PEA (cf. Capítulo

II). Inicialmente, este processo revelou-se exigente, uma vez que requer um conhecimento aprofundado das especificidades e características das crianças. Com o tempo, através da observação e da escuta atenta, a mestranda foi compreendendo e adaptando estratégias. Estas crianças, em algumas propostas, optavam por não realizar a atividade no momento, devido ao excesso de estímulos sensoriais e sociais, realizando-as mais tarde, em momento de escolha livre, de forma autónoma e espontânea sem qualquer intervenção por parte da díade, movidas apenas pelo prazer de experimentar e brincar. Assim, uma das aprendizagens que a mestranda leva para a sua vida profissional é que as atividades não têm de ser iguais para todos, nem tão pouco realizadas ao mesmo tempo. A aprendizagem não ocorre de forma homogénea, cada criança tem o seu tempo e ritmo. Inspirada por esta experiência, passou a estruturar atividades mais flexíveis nas quais as crianças iam realizando, em pequenos grupos, ao seu ritmo, surgindo o educador como guia e facilitador.

Assim, houve a procura de práticas pedagógicas dinâmicas, que colocaram as crianças em realidades distintas, proporcionando novas experiências e aprendizagens através do brincar. Aliada a estas questões, durante a ação, também a gestão do tempo se tornou um desafio, mas gradualmente foi melhorando tendo por base os documentos orientadores e os seus fundamentos, mas igualmente, a capacidade de escuta pelo tempo e ritmo das crianças, tendo sido valorizada a flexibilidade quer na organização dos conteúdos, quer nas planificações e no tempo. No entanto, todos os desafios vivenciados revelaram-se cruciais para o processo de crescimento da mestranda, pois no final os projetos desenvolvidos no 1º CEB e na EPE, fruto de muito empenho, lágrimas e alegrias, mostraram-se gratificantes. A mestranda testemunhou não apenas a alegria das crianças com o desenvolvimento dos projetos, mas também o impacto das aprendizagens construídas e, certamente, duradoras.

Por conseguinte, a mestranda leva consigo que ensinar, é antes de tudo cuidar, escutar e valorizar de forma que a criança possa aprender (Lopes da Silva et al., 2016), dado que o papel de um professor e educador para além de potenciar aprendizagens é também, inspirar, orientar e acreditar no potencial de cada criança. Deste modo, enquanto educadora e professora que pretende ser, é necessário que seja atenta, comprometida e reflexiva, mas também, flexível, criativa e próxima do outro. Alguém que procura sempre saber mais, que se

desafie a si mesma e às crianças para aprender e que acredita na educação como uma força transformadora. Este perfil duplo docente oferece uma visão integrada e contínua de um processo educativo, que reconhece a importância de uma atuação articulada e sensível às transições que fazem parte da vida humana, promovendo uma educação lúdica e intencional que valoriza o brincar, a participação ativa e os contextos socioculturais da criança.

Este perfil embora exigente, é profundamente enriquecedor, pois permite acompanhar o processo educativo desde os primeiros anos de vida, assegurando uma intervenção educativa mais holística, sensível e humanizada. Educar é um compromisso com o futuro (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022). E, por isso, a mestranda termina este percurso com a seguinte frase:

*“A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” – Paulo Freire.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas. (2021-2025). *Projeto Educativo*. República Portuguesa/Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alves, M., & Ketele, J. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw Hill.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. C. (2018). *Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Direção-Geral de Educação.
- Bacich, L., Moran, J., Bizerra, A., Fernandez, A., Senna, C., Assumpção, C., Rosa, D., Sanada, E., Mendonça, H., Silva, I., Thadei, J., Valente, J., Rocha, J., Andrade, J., Sartori, J., Ganzela, M., Lorenzin, M., Gonçalves, M., Morais, S., & Silva, V. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf)
- Barbosa, E., & Moura, D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico Do Senac*, 39(2), 48-67.
- Bento, I., & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19445>

- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandebroek, M., & Whalley, M. (2024). *EECERA ethical code for early childhood researchers*, *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1998). *O processo da Educação*. Nova biblioteca 70.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
- Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO.
- Coutinho, P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almeida. S. A.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3(6), 35-52.

- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema, Pelotas*, 14(1), 268-288.  
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347-372.
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Sumativa*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In *Formação Inicial de professores. In CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.), Estado da educação*, 192-222. Conselho Nacional de Educação (CNE).  
<https://hdl.handle.net/1822/52390>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação: Temas & Problemas*, (12 e 13), 27-40.  
<https://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/12>

- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola-Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Graça, V. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/89807>
- Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M., & Alves, V. (2023). A Metodologia de Rotação por Estações: Uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 101-106. <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/240>
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto Editora.

- Marques, R. (2002). A Pedagogia de Jerome Bruner. In Marques, R. *História Concisa da Pedagogia*. Plátano Editora.
- Mascarenhas, D., Montenegro, A., Martinho, M., & Maia, J. (2020). Representações gráficas em formas de quadros por crianças na educação pré-escolar. *Sensos-e*, 7(1), 26-45. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3551>
- Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. Artesanato Educacional.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, 41-50.
- Moran, J. (2015). Mudando a Educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2. [mudando\\_moran.pdf](#)
- Moran, J. (2017). *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. 23-35.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & I. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Neves, I. (2019). A aprendizagem por projetos na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 7(6), 37-50.

- Niza, S. (2014). O Movimento da Escola Moderna. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 142-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2022). Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar. In *A Metamorfose da Escola*, pp. 10-20. SEC/IAT.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. H. (1995). *Profissão Docente*. Porto Editora.
- Oliveira, A. P., Lopes, Y., & Oliveira, B. (2020). A importância da música na educação infantil. *Revista Educação & Ensino*, 4(1), 46-61.
- Oliveira, M., Gomes, B., Anastácio, C., & Fochi, P. (2024). *Documentar e Avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: Investigando a prática na Formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância | Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Aberto*, 30(100), 155-130.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Editorial Presença.
- Pereira, M., & Brazão, P. (2013). Evolução curricular em Portugal: Relações e Tensões. In A. Mendonça. (Org.). *O futuro da escola pública* (pp. 164-276).

- Pereira, A., & Peruzza, A. (2002). Tecnologia de Realidade Virtual Aplicada à Educação Pré-Escolar. *XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UNISINOS*.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Texto Editores.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º ciclo: Que perspectivas? In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges*, 401-410. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.22/6401>
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum*, 2(2), 2-17. <http://dx.doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9855>
- Reis, M., & Lima, A. (2011). *A implementação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental*. XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. (2011). A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de Matemática no Ensino Básico. In *Actas do CIST12011 – 6.ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 440-445. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação. <https://hdl.handle.net/1822/12920>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreia Diálogos*, 5(1), 35-46.

- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção-Geral de Educação (DGE).
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projetos. *Escola Moderna*, 6(5), 5-14.
- Rodrigues, A. L., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, S. (2016). *O papel do professor cooperante na formação inicial de professores*. Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Editorial Caminho.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, C., & Graça, V. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB. In Santiago, A., Gonçalves, A., Marques, M., & Bento, M. (Eds.), *Livro de atas do VII Encontro de Investigação e Práticas em Educação*, 176-188. Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.  
<https://portaberta.uminho.pt/individual/cv-t-3c47e16bfc10df064c2769639c38b098>
- Silva, T., & Freire, A. (2022). Utilização do Óculos de Realidade Virtual como proposta pedagógica para o ensino fundamental.  
<https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/723>
- Sousa, F. (2018). O currículo para a Educação Pré-Escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 24-44.

- Souza, P., & Andrade, M. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial*, 9(1), 03-16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>
- UNICEF. (s.d.). *Educação*. <https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/%C3%A1reas-de-actuacao/educacao/>.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, M., & Pereira, H. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111-126. ESE de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/701>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walters, K. (2006). *Capture the moment: Using digital photography in early childhood settings*. Early Childhood Australia - Research in Practice Series, 13(4).
- Wong, K. M. (2020). How Do Young Children Learn about Photography? *Journal of Education and Human Development*, 9(1), 103-110. American Research Institute for Policy Development.

## DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 79, 1ª Série de 22/04/2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, 1ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação (2012). Diário da República n.º 149, 1ª Série de 02/08/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-115653798>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República n.º240, 1ª Série de 12/12/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

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

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

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

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/oc\\_1\\_tic\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português, 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática, 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_2.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf)

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34, 1.ª Série A de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

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).

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.

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

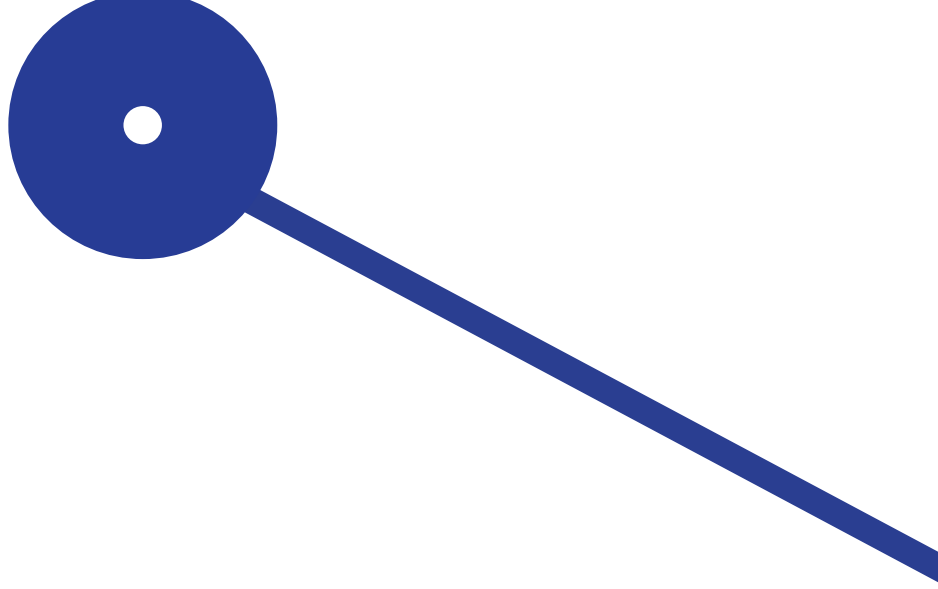


ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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



**Relatório de Estágio**  
Natacha Raquel Maia Vieira