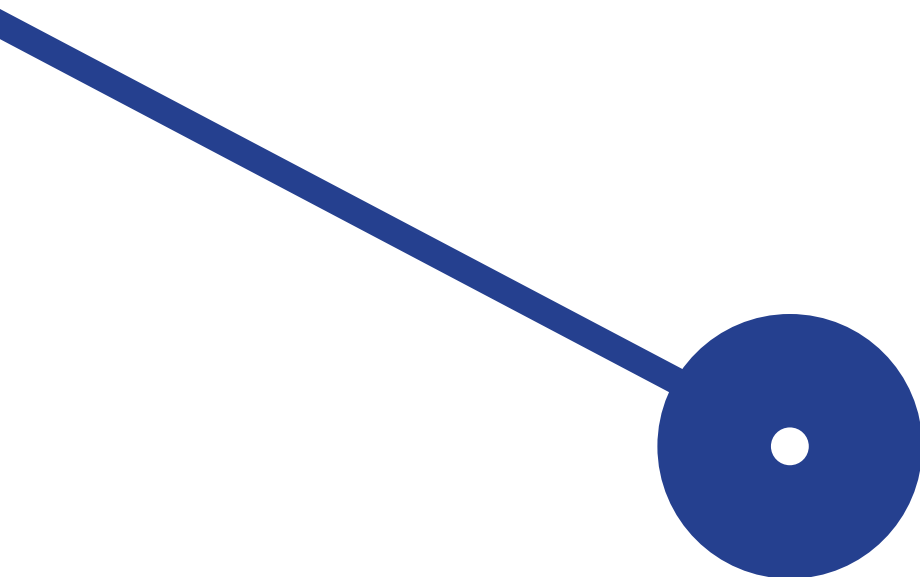




Relatório de Estágio

Mariana Abigail Ferreira Mendes

2024/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Abigail Ferreira Mendes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, Julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Abigail Ferreira Mendes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, Julho de 2025

“Não to mandei eu? Esforça-te e tem bom ânimo; não pases, nem te espantes, porque o
Senhor teu Deus, é contigo, por onde quer que andares”

Josué 1:9

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, houve alguém que esteve sempre presente, mesmo quando o caminho parecia incerto: Deus. Nem sempre os sonhos se alcançam com facilidade, mas com fé, esforço, dedicação e esperança, tudo se torna possível. A Ele agradeço profundamente, pois foi o meu alicerce em todos os momentos. Como diz uma canção que tantas vezes eu canto: “Os meus pés estão firmes / Porque o meu chão / É a palma de Sua mão”. Foi neste chão seguro que caminhei até aqui, certa de que mesmo quando tudo parecia impossível, Ele estava a preparar algo ainda melhor do que aquilo que eu esperava.

Agradeço, com todo o amor, à minha mãe Rosa, pelo seu exemplo de bondade, humildade e sabedoria. Obrigada por nunca desistires de mim, pelas tuas orações constantes e por seres a minha força quando tudo parecia desabar. Ao meu pai Serafim, agradeço pelas palavras de conforto e pela serenidade com que me lembrava todos os dias que tudo passa e tudo se resolve. A ambos, o meu mais profundo agradecimento por tornarem possível esta formação e por me ajudarem a carregar o peso das exigências deste percurso.

Às minhas irmãs, Débora e Joana, por cada palavra de ânimo e cada gesto de afeto. Pelo apoio incondicional e por me lembrarem, tantas vezes, a razão pela qual como tudo começou e o porquê de ter escolhido esta profissão.

Ao Ismael, o meu noivo, obrigada por estares sempre ao meu lado, com paciência, compreensão e um coração sempre disponível. Obrigada por me apoiares até nos momentos em que o cansaço era mais forte do que eu. Obrigada por orares por mim, por nós, e por me lembrares, com a tua sabedoria e racionalidade, que tudo tem um propósito, que Deus não age por acaso, e que o melhor está sempre por vir.

Aos meus amigos, de infância e da vida, agradeço o carinho, as mensagens encorajadoras, os abraços apertados e a presença constante. Um agradecimento especial à Sara – a minha Sarinha – por seres a amiga de todos os dias, todos os momentos, e por fazeres nascer sorrisos mesmo quando só me apetecia chorar. Obrigada por me conheceres ao ponto de bastar um olhar teu para me perceberes. A tua amizade é um presente.

Ao meu par pedagógico, Rafaela, pela companhia, partilha e apoio ao longo deste percurso, mesmo sendo repleto de desafios e obstáculos para ambas. Acima de tudo apoiámo-nos mutuamente e, juntas, conseguimos conquistar cada etapa deste caminho.

Agradeço às supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, pelas partilhas maravilhosas sobre as suas práticas, que tanto contribuíram para o meu crescimento profissional como pessoal. O meu sincero agradecimento por, mesmo com o tempo a correr, nunca deixarem de me orientar com cuidado, atenção e palavras de confiança. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

Por fim, mas com especial carinho, agradeço às crianças que fizeram parte desta jornada. Foram elas o verdadeiro motor deste caminho. Com elas aprendi, por elas me esforcei, e para elas procurei dar sempre o melhor de mim. Cada sorriso, cada descoberta, cada partilha vivida tornou este percurso mais bonito e cheio de sentido. Estas crianças não foram apenas parte do meu estágio – foram parte da minha vida. A elas, um eterno obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, incorporada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Conforme previsto no Decreto-Lei nº 79/2014 (2014), garante a qualificação profissional para lecionar nas duas valências de ensino. Por conseguinte, a colaboração e a cooperação assumiram um papel central ao longo da prática, reforçando o trabalho em díade-supervisoras, díade-orientadoras cooperantes na construção do perfil profissional. Do mesmo modo, as interações e o envolvimento nos projetos com as famílias-comunidade-escola, foram cruciais para o crescimento pessoal e profissional da futura docente. Com esta colaboração, foi possível desenvolver dois projetos de intervenção, baseados na Metodologia de Trabalho de Projeto. Todas as propostas desenvolvidas foram sustentadas pelos documentos orientadores curriculares em vigor, procurando garantir aprendizagens através de atividades com intencionalidade pedagógica. As intervenções pedagógicas consistiram na utilização de metodologias ativas (como a Aprendizagem Cooperativa sustentada numa abordagem socioconstrutivista), onde a criança ocupa o papel principal de toda a ação e mantém-se ativa no seu processo de aprendizagem. Importa referir a utilização da Metodologia de Investigação-Ação, assente nos princípios de observação, planificação, ação, reflexão, divulgação e avaliação, permitindo a reflexão e a melhoria contínua das práticas, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Metodologias ativas; Metodologia de Trabalho de Projeto; Metodologia de Investigação-Ação.

ABSTRACT

This report is part of the curricular unit of Supervised Educational Practice, included in the second year of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. As established by Decree-Law No. 79/2014, it ensures professional qualification to teach in both educational levels. Consequently, collaboration and cooperation played a central role throughout the practicum, strengthening the work developed in supervisor dyads and cooperating mentor dyads in shaping the professional profile. Similarly, the interactions and involvement in projects with families, the community, and the school were crucial to the personal and professional development of the future teacher. Through this collaborative work, it was possible to implement two intervention projects based on the Project Work Methodology. All the proposed activities were supported by the current curricular guidelines, seeking to ensure meaningful learning through pedagogically intentional activities. The pedagogical interventions consisted of the use of active methodologies (such as Cooperative Learning grounded in a socioconstructivist approach), in which the child takes on the central role in all actions and remains active in their learning process. It is important to highlight the use of the Action Research Methodology, based on the principles of observation, planning, action, reflection, dissemination, and evaluation. This approach enabled ongoing reflection and continuous improvement of practices, as well as the development of a professional identity.

Keywords: Cooperative Learning; Active Methodologies; Project Work Methodology; Action Research Methodology.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Características dos grupos cooperativos de Johnson e Johnson (1994), adaptado de Lopes et al., 2018	13
Figura 2 - Potencialidades educativas, materiais e critérios de arrumação das áreas de aprendizagem da sala do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al., (2016).....	39
Figura 3 - Método da Mesa Redonda e Votações para o tema	48
Figura 4 - Escolha do nome do grupo e elaboração do cartaz representativo	49
Figura 5 - Ambiente imersivo - O museu.....	51
Figura 6 - Puzzle Numérico.....	52
Figura 7 - Atividade investigação/pesquisa.....	54
Figura 8 - Educação Artística - Artes Visuais.....	55
Figura 9 - Leitura do livro	56
Figura 10 - Slogan "A viagem do Lobo"	57
Figura 11 - Copos de progresso e Copos Coloridos	59
Figura 12 - Método 2 Verdades e 2 Mentiras (Kagan, 1994)	60
Figura 13 - Massa caseira para as cerâmicas	61
Figura 14 - Realização da cerâmica	62
Figura 15 - Atividade 2 Verdades e 2 Mentiras com as famílias	63
Figura 16 - Apresentação das músicas e coreografia com as famílias	63
Figura 17 - Temas explorados nas semanas.....	66
Figura 18 - Início do projeto da horta.....	68
Figura 19 - Atividade do menino com as flores no cabelo	69
Figura 20 - Atividade: "O Ovo Cabeludo"	70
Figura 21 - Painel da natureza.....	71
Figura 22 - Segundo momento da preparação da horta	72
Figura 23 - Construção da Horta.....	73
Figura 24 - Continuação da horta - Elaboração de outro espaço.....	74
Figura 25 - Placas identificativas e cuidar da horta	74
Figura 26 - Placa identificativa da Horta Os Corações Verdes	75
Figura 27 - Criação de folhas de papel.....	77
Figura 28 - Registo do papel reciclado	77
Figura 29 - Preparação para a divulgação do projeto	78

Figura 30 – Divulgação do projeto 79

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à família
- AC – Aprendizagem Cooperativa
- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular
- CAF – Componente de Apoio à Família
- CC – Componentes do Currículo
- CEB- Ciclo do Ensino Básico
- DGE – Direção Geral da Educação
- DL – Decreto de Lei
- ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- EPE – Educação Pré-Escolar
- I-A – Investigação-Ação
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- OC – Orientadora Cooperante
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PE – Projeto Educativo
- PEP – Pedagogia-em-Participação
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- RE – Relatório de Estágio
- SASE – Serviço de Ação Social Escolar
- TEA – Tempo de Estudo Autónomo
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC – Unidade Curricular
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: CAMINHOS E REFLEXÕES	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CEB.....	16
1.3. ESPECIFICIDADES DA EPE.....	21
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ..	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO.....	27
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CEB.....	29
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NA EPE	36
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
3. PERCURSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS.....	46
3.1. PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1º CEB	46
3.2. PERCURSO EDUCATIVO NA EPE.....	64
METARREFLEXÃO.....	80

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

De acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, este relatório tem como objetivo refletir de forma fundamentada o percurso profissional formativo que conduz à qualificação de mestre com perfil duplo de docência. Com base numa perspetiva reflexiva e em constante evolução, pretende-se aqui apresentar, de forma fundamentada, o percurso formativo desenvolvido pela mestranda ao longo da prática educativa. O mestrado prepara os docentes com um perfil duplo, o que ajuda a compreender melhor as especificidades de cada etapa educativa. Desta forma, oferece uma visão global do desenvolvimento da criança, permitindo aos professores desenvolver competências para gerir com sucesso as transições entre estes níveis, como será explicado ao longo deste relatório.

A PES, sustenta-se em referenciais teóricos e legais fundamentais que orientam a ação docente, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagem Essenciais (AE) e as Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Estes documentos entre outros documentos legais, estabelecem os princípios pedagógicos, as competências a desenvolver e os objetivos de aprendizagem adequados a cada etapa educativa, garantindo uma intervenção educativa estruturada, coerente e centrada nas especificidades das crianças. A articulação entre estes referenciais contribui para uma prática formativa que respeita as especificidades dos contextos e promove uma formação inicial aprofundada.

Destaca-se que, durante toda a PES e no decorrer deste relatório, foram rigorosamente respeitadas as questões éticas, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos dados e informações recolhidas dos participantes. No decorrer do estágio, cumpriram-se todas as normas de conduta profissional e moral, tanto no que diz respeito à ética – agindo com respeito, responsabilidade e justiça – como à deontologia, cumprindo as obrigações específicas da

profissão, como manter a confidencialidade, respeitar os direitos das crianças e agir de forma profissional e colegial entre pares-famílias-comunidade.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos com os respectivos subcapítulos, interligados entre si, com o propósito de refletir o percurso experienciado ao longo da PES, culminado na metarreflexão. O primeiro capítulo, está organizado em três subtemas. O primeiro, intitulado *Docência Contemporânea: Caminhos e Reflexões*, apresenta um enquadramento teórico e legal sobre a história da educação antes da revolução do 25 de Abril de 1974, refletindo sobre o atual papel de ser professor, assim como alguns caminhos e reflexões a seguir. Este subcapítulo tem como objetivo olhar numa perspetiva comum referente às duas valências educativas. O segundo subcapítulo diz respeito às especificidades do 1ºCEB e o terceiro subcapítulo às especificidades da EPE.

O segundo capítulo, *Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação*, encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo o primeiro voltado à caracterização geral da instituição cooperante, o segundo direcionado para a caracterização do ambiente educativo presenciado no 1ºCEB e o terceiro à caracterização da EPE. O quarto subcapítulo, corresponde à metodologia de investigação utilizada ao longo de todo o percurso da PES, isto é, a Metodologia de investigação-ação (I-A).

O terceiro e último capítulo, *Percursos educativos desenvolvidos* foca-se na descrição e reflexão das práticas pedagógicas adotadas. No que concerne ao 1ºCEB são analisadas e refletivas as etapas da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) adotadas no projeto “De mãos dadas com a arte: à descoberta de tons e texturas”. Relativamente à EPE, são também descritas e analisadas as etapas do projeto “A Horta dos Corações Verdes”, entre outras atividades relacionadas.

Para concluir este relatório, a mestranda apresenta a sua *Metarreflexão*, analisando as ações realizadas antes, durante e após o seu processo formativo até ao momento. Destaca as dificuldades sentidas ao longo do percurso pedagógico, assim como as estratégias utilizadas para as contornar, evocando as aprendizagens mais relevantes e significativas de todo o processo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo encontra-se organizado em três subtemas: primeiro intitulado Docência Contemporânea: Caminhos e Reflexões, onde é possível revisitar através de um enquadramento teórico, os paradigmas pedagógicos, práticas educativas atuais e o perfil duplo docente. No segundo subtema é analisado, de forma detalhada, a especificidade da valência do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), tendo sido a valência pela qual a mestranda iniciou o seu estágio. O terceiro e último subtema, a Educação Pré-Escolar, outra das valências de duplo perfil, é igualmente apresentado de forma pormenorizada as suas particularidades.

1.1. DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: CAMINHOS E REFLEXÕES

Antes do 25 de abril de 1974, a escola portuguesa seguia um modelo de ensino tradicional, centrado na aquisição de conhecimentos, através do método expositivo. Sendo esta uma visão transmissiva, o aluno acabava por assumir um papel passivo, enquanto o professor era o detentor absoluto da informação. Contrariamente a esta visão Dewey (1979) reforçava a importância de os alunos serem incentivados a explorar, a questionar e a descobrir por si mesmos, em vez de serem meros recetores passivos de conhecimento transmitido pelo professor.

À semelhança da perspectiva de Dewey (1979) a educação em Portugal também tem sofrido algumas transformações significativas ao longo das últimas décadas. Com a democratização do ensino após a Revolução dos Cravos, a educação passou a ser compreendida como um direito fundamental, assente na igualdade de oportunidades e na valorização do papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem (Delors et al., 1996).

É esperado que o professor desempenhe o papel de mediador, orientador e facilitador, criando um ambiente que incentive o aluno a construir o seu próprio conhecimento de forma autónoma, crítica e ativa, o que não se evidenciava antes do 25 de abril. Neste sentido, ensinar é " fazer aprender alguma coisa a alguém" (p. 96), destacando o papel do professor na orientação e no apoio do processo de aprendizagem (Roldão, 2007).

Nesta linha de pensamento destaca-se Piaget, Vygotsky, Dewey e Bruner, cujas teorias serão abordadas mais detalhadamente, uma vez que, contribuem para a desconstrução da educação transmissiva, valorizando uma aprendizagem mais ativa e participativa.

A perspectiva construtivista de Piaget, destaca o papel ativo da criança na construção do conhecimento, centrando-se “no estudo de um setor particular”, ou seja, no sujeito, que se “estende muito além do nascimento” (Piaget & Inhelder, 2003, p. 8). O seu desenvolvimento ocorre num processo contínuo que é descrito por uma sequência de estádios. Deste modo, entre os 3 e os 10 anos, idades abrangidas pela EPE e pelo 1.º CEB, as crianças encontram-se na transição do período pré-operatório (2-7 anos), tendo um pensamento intuitivo e egocêntrico. O estádio das operações concretas (7-11 anos), ocorre o início do pensamento lógico e racional. Todavia, os estádios mencionados são apenas orientações, as quais não correspondem necessariamente ao nível de desenvolvimento de todas as crianças, sendo que a transição entre estádios de desenvolvimento ocorre de forma gradual (Pessanha, et al., 2010; Piaget & Inhelder, 2003).

Embora Piaget reconheça a importância do ambiente no desenvolvimento, é Vygotsky quem aprofunda e defende a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são fortemente influenciados pelo meio, sendo que a educação tem “um papel transformador do homem e da humanidade” (Pimentel, 2007, p. 222). Desta forma, o autor defende que o desenvolvimento das crianças depende da interação com outras pessoas e com o meio, sendo essencial o diálogo e a cooperação para estimular o pensamento reflexivo. Reforçando esta ideia Silva et al., (2018), convocam a Aprendizagem Cooperativa (AC), uma vez que os alunos aprendem “juntos a cooperar para aprender e para aprender a cooperar, ajudando-se mutuamente durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem” (p. 15).

Ao longo da prática educativa, a díade tem recorrido à AC, considerando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proveniente da teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1978). Segundo o autor, a ZDP refere-se àquilo que o aluno consegue fazer sozinho e ao que consegue realizar com ajuda de um adulto ou pares mais experientes (Coll et al., 2001). Este conceito destaca o potencial da interação entre pares para a progressão simultânea de competências cognitivas e socioemocionais.

Da mesma forma, Bruner (1973) defende que a aprendizagem deve ser ativa e progressiva, permitindo ao professor guiar as crianças nas descobertas e adaptando o ensino às suas necessidades para que a sua aprendizagem tenha significado. O mesmo autor reforça também a importância de ser oferecida uma variedade de experiências para estimular diferentes modos de representação do conhecimento, designadamente: motor, icónico e simbólico, possibilitando às crianças a ligação entre os diversos assuntos. Bruner destaca a relevância do *feedback*, como fator necessário para o progresso da aprendizagem (Barros & Pessanha, 2010), relevância também sentida pela díade ao longo da PES.

Já Dewey (2002) refere que a educação deve ser centrada nas experiências das crianças, promovendo uma aprendizagem ativa e reflexiva, onde estas são fundamentais. A escola deve proporcionar um ambiente dinâmico e flexível, interligando as ações do quotidiano da criança e permitindo-lhe compreender o mundo à sua volta. Dewey (1979) defende o papel de um docente reflexivo, analisando as suas práticas e decisões, com o objetivo de proporcionar uma educação formativa e simultaneamente democrática. Da mesma forma, Oliveira-Formosinho et al., (2007), evidenciam que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 14). Destacam ainda a centralidade dos alunos num papel de protagonistas do seu processo de aprendizagem, devendo o professor dar voz a todos. Desta forma, privilegia-se a sua participação através da expressão e da comunicação. A Pedagogia da Participação (PEP) é por eles valorizada por se tratar de uma prática reflexiva e estar em constante processo interativo de diálogo com a sociedade, as crianças e suas famílias. Deste modo, a conceção e a prática pedagógica assumem um papel fundamental na concretização de uma educação inclusiva, equitativa e orientada pelas necessidades individuais de cada criança (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

A educação é amplamente reconhecida como um direito fundamental, que deve atender a todos de forma inclusiva e proporcionar oportunidades criativas. Isto não implica um método igualitário, mas é necessário garantir que todas as crianças têm acesso equitativo à aprendizagem, oferecendo-lhes todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento e sucesso pessoal (UNESCO, 2022).

Como consequência da mudança política e social despoletada no dia 25 de abril de 1974, foram implementadas várias medidas legislativas com o intuito de modernizar o sistema educativo em Portugal, de maneira a garantir que a educação fosse um direito universal e acessível para todos. A Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986, (1986) surgiu para criar um sistema educativo mais inclusivo, de maneira a que todos os portugueses tivessem “direito à educação e à cultura”. Semelhantemente, a Lei constitucional n.º 1/82 foi outro marco crucial no reconhecimento da educação como um direito essencial de todos os cidadãos. A partir desta lei, procurou-se garantir que todos tivessem igualdade de oportunidades para desenvolver as suas capacidades – não só em termos de competências cognitivas, mas também sociais e emocionais, promovendo uma sociedade mais justa e equilibrada (Lei Constitucional n.º1/1982, de 30 de setembro, 1982).

No que diz respeito à criança, e de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, a inclusão parte da crença que “a educação é um direito humano” e o fundamento para uma sociedade mais justa (UNESCO, 2022, p. 106). Este, entre outros direitos, continuam a ser convocados em documentos mais atualizados. Assim, tanto o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), como o Decreto-Lei n.º55/2018 (2018) reforçam o direito à educação inclusiva – independentemente das condições pessoais, sociais ou culturais de cada criança. A educação é um direito fundamental e a escola deve ser um espaço onde todos se sentem incluídos. Deste modo, cabe à escola assegurar a equidade de oportunidades para todas as crianças – considerando os seus ritmos, competências e contextos, sem fazer qualquer distinção baseada em fatores económicos, culturais ou sociais. A este respeito, Lopes da Silva et al. (2016) bem como Oliveira-Formosinho et al., (2007), destacam a importância de entender cada aluno no seu contexto e adaptar as práticas às suas necessidades. O professor deve, então, criar ambientes que promovam a igualdade de oportunidades, colocando a criança no centro da sua aprendizagem e atribuindo-lhe um papel ativo através de “ouvir, participar e exercer controle sobre sua vida” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 17).

Para além dos alunos, o professor também assume um papel ativo e dinâmico, devendo escutar as necessidades das crianças e estar disponível para apoiá-las com uma atitude positiva, e metodologias criativas e rigorosas. Ao ser mediador do processo de aprendizagem, reconhece as capacidades e potencialidades das crianças estimulando-as a investigar (Pérez et al., 2009).

A existência de uma relação próxima entre a família e a escola é também outro fator crucial para o bem-estar e aprendizagem da criança. Em conformidade com este fator, o par pedagógico planeou ações para que a família fosse envolvida diretamente nas atividades pedagógicas realizadas, como é enunciado no Capítulo 2. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a), ao tornar-se as experiências familiares como parte integrante do processo educativo, estabelece-se um pilar fundamental para a criação de um ambiente que valoriza as experiências individuais, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

Do mesmo modo, Hohmann & Weikart (2011) reforçam a ideia da influência da família no meio escolar:

“Nós queremos que as crianças saibam quem são – que estejam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem. Se desempenharmos bem os nossos papéis enquanto progenitores e adultos carinhosos e apoiantes, levaremos as crianças a perceber como são as suas próprias famílias e aprender através das famílias das outras crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100)

Por último, no que diz respeito ao perfil duplo docente, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, vem conferir o grau de “mestrado conjunto em Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados” (p. 2820). Sustentado neste decreto surge a alteração ao plano de estudos no Despacho n.º 7799/2022, de 8 de junho de 2022, “conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p. 219), que ocorre na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O perfil duplo docente pretende garantir uma transição harmoniosa e coerente no percurso educativo das crianças, promovendo a continuidade pedagógica e o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Nóvoa (2011), é importante as crianças sentirem-se seguras para explorar e desenvolver as suas capacidades, contribuindo para o seu crescimento global. Reforça-se ainda a possibilidade de promover uma educação holística, onde os docentes desempenham um papel importante na construção conjunta do conhecimento, mas também na promoção do desenvolvimento global das crianças nas fases iniciais da escolaridade.

Neste seguimento, o desenvolvimento da prática docente e a educação devem ser organizados com base nos “quatro pilares” essenciais para o desenvolvimento holístico da criança: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (Delors et al., 1996, p. 101).

Deste modo, é de extrema relevância relacionar as quatro dimensões da profissão docente, descritas no Decreto-Lei n.º 240/2001, com os “quatro pilares” da educação (Delors et al., 1996). Note-se que o docente deve recolher informações do ambiente para o seu próprio desenvolvimento profissional, aprendendo enquanto ensina, uma vez que a formação contínua do docente tem um impacto direto na preparação das crianças para a vida.

A primeira dimensão aborda a vertente “profissional, social e ética”, destacando o papel do docente como o mediador das aprendizagens curriculares de acordo com o contexto em que atua (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta está relacionada com o “aprender a conhecer” que diz respeito à compreensão e à descoberta que as crianças realizam acerca do mundo que as rodeia para que possam interagir com os outros, desenvolvendo a atenção, o espírito crítico, a memória e o pensamento (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1996).

Relativamente à segunda dimensão – “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” – espera-se que o docente possibilite aos alunos aprendizagens contextualizadas, promovendo o “aprender a fazer” – “learning by doing” (Dewey, 1903). Espera-se também que ensine como atender às necessidades das crianças ou jovens, como compreender e como agir em diversos contextos, tirando proveito das oportunidades educacionais ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1996).

A terceira dimensão, “a participação na escola e de relação com a comunidade”, diz respeito à prática integrada do docente nas várias dimensões da instituição e no meio envolvente. Assim como refere Delors et al., (1996), um “contexto igualitário (...) com objetivos e projetos comuns” (p. 97) permite às crianças compreender a importância do “aprender a viver juntos”, através da cooperação e do estabelecimento de interações positivas com os outros.

Por fim, a quarta dimensão foca-se no “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, no qual o docente deve incluir reflexões individuais e coletivas sobre as práticas educativas, numa perspetiva de aprendizagem contínua ao longo da sua vida. Assim, estará a proporcionar às crianças a construção sucessiva da sua personalidade, bem como uma forma de ser e estar de um indivíduo e membro de uma comunidade (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Deste modo, o educador/professor encontra na diferenciação pedagógica uma possível resposta às necessidades e interesses dos alunos. Esta é compreendida como um processo que coloca o aluno/criança no centro da aprendizagem, ajustando as práticas às necessidades de cada uma e respeitando-as nas suas diferenças quer elas sejam físicas, sociais, cognitivas ou culturais (Tomlinson, 2008). De acordo com a mesma autora, esta refere um ambiente educativo com ensino diferenciado que “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias de desenvolver soluções” (p. 13), permitindo que cada aluno alcance uma aprendizagem significativa. Esta abordagem, que reflete uma perspetiva inclusiva, tem como objetivo oferecer a cada criança “situações fecundas de aprendizagem” (p. 9), procurando atenuar desigualdades e, ao mesmo tempo, aumentar a qualidade educativa – que deve ser rigorosa, relevante e complexa (Perrenoud 1996, como citado em Perrenoud, 2000).

A diferenciação pedagógica requer que o docente consiga atender à diversidade presente na sala de aula – quer seja através de um acompanhamento próximo para as crianças que enfrentam maiores dificuldades, quer às que progridem mais rapidamente (Perrenoud, 2004; Tomlinson & Allan, 2002). Observe-se que esta prática não se limita a percursos exclusivamente individuais, uma vez que, para uma pedagogia construtivista, é necessário valorizar as interações entre os pares, para uma evolução dos mesmos (Tomlinson, 2008). Por conseguinte, Cadima et al. (1997), refere que “numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe” (p. 14). Para haver uma educação diferenciada é preciso ajustar os conteúdos e estratégias perante as características de cada criança, assim como adaptar materiais e recursos para que cada uma possa ter uma aprendizagem significativa e eficaz (Tomlinson, 2008).

A diferenciação pedagógica é uma prática que respeita a diversidade colocando a criança no centro da aprendizagem. Como refere Tomlinson (2008), as crianças “têm muitas coisas em comum uma vez que são seres humanos porque são todos crianças, mas também têm diferenças importantes” (p. 13). Para que tal aconteça o professor deverá recorrer à implementação de práticas inovadoras que favoreçam uma aprendizagem integrada, sendo que as metodologias devem ser “colaborativas e problematizadoras, sempre centradas no aluno e nos seus processos de aprendizagem” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 886).

Ao promover uma abordagem pedagógica motivadora e inclusiva é essencial que o professor/educador tenha presente e operacionalize a articulação curricular. Esta é essencial para a aquisição de saberes significativos, embora ainda enfrente alguns desafios na estrutura atual do sistema educativo, tal como refere Leite (2012), “os currículos escolares continuam a privilegiar uma organização fundada nas disciplinas” (p. 88). Contudo, a articulação curricular é exequível na escolha de práticas pedagógicas que promovam a ligação entre as áreas do saber e integrem conceitos essenciais com recurso a metodologias ativas. Como sublinham Bacich e Moran (2017) estas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (p. 2).

No plano organizacional do processo educativo, a articulação curricular constitui-se uma abordagem que assegura a organização sequenciada de saberes, categorizada em três conceitos: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Estas categorias refletem diferentes níveis de integração e cooperação entre as áreas do conhecimento (Leite, 2012). No que concerne à multidisciplinaridade, a mesma caracteriza-se por envolver várias áreas de conhecimento em torno de um tema comum, sem que exista uma articulação entre elas, desde que as estratégias e objetivos de cada uma se mantenham (Leite, 2012). Já a interdisciplinaridade é uma forma de organizar o ensino, no qual duas ou mais áreas de conhecimento estão interligadas com foco no mesmo tema ou problema, proporcionando uma visão geral das situações “(influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base)” (Leite, 2012, p. 88). Por fim, a transdisciplinaridade junta-se num único olhar, ou seja, as áreas de conhecimento deixam de ser vistas de forma isolada e passam a abranger todas as áreas de conteúdo (Leite, 2012). No Decreto-Lei nº 55/2018, (2018), salienta a importância das aprendizagens de “natureza transdisciplinar”, sendo que estas promovem a aquisição de diferentes competências, quer em termos teóricos quer em termos práticos, assim como desenvolvem o “conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (p. 2931). Considerando o que foi referido, as aprendizagens consideram-se mais relevantes e significativas quando há uma articulação de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, ou seja, as áreas curriculares não surgem de forma isolada, mas sim de forma articulada potenciando o envolvimento dos alunos na construção dos seus conhecimentos.

A articulação curricular torna-se mais facilitadora no regime de monodocência. Esta define-se pela articulação de um grupo de alunos/crianças à responsabilidade de um único docente, que segundo Silva (2005), implica “uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto a nível das aprendizagens académicas sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (p. 4). Desta forma, permite ao docente desenvolver o currículo de forma articulada e abrangente (Decreto-Lei n.º 55/2018). Por conseguinte, a articulação curricular relaciona diferentes áreas do saber, ajudando as crianças a entenderem os conteúdos de forma integrada, prática e relevante, em vez de acontecer de uma forma isolada.

Num contexto de monodocência, a mestrandia considera crucial o recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Kilpatrick (1965), defensor da necessidade de reformular os métodos pedagógicos e de preparar os indivíduos para uma sociedade marcada pela globalização e pela constante mudança, promoveu esta metodologia, “na sequência do movimento de educação progressista, associado ao pensamento de John Dewey e defendeu o experimentalismo, bem como a preocupação em associar a educação a objetivos pragmáticos” (Knoll, 1997, citado por Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 1).

A MTP defendida por Dewey e Kilpatrick tem como principal objetivo centrar-se na resolução de problemas da realidade. Este objetivo é relevante para as crianças na medida em que lhes proporciona a oportunidade de realizarem atividades significativas e motivadoras; fundamentadas na pesquisa, descoberta, reflexão e diálogo, permitindo-lhes resolver os problemas previamente definidos (Kilpatrick, 2007; Dewey, 2010; Abrantes et al., 2002).

A MTP, orientada para a resolução de problemas promove o envolvimento de docentes e de crianças em todo o processo de pesquisa, conforme detalhado no Capítulo 3 para os projetos desenvolvidos em contexto de EPE e de 1.º CEB. Ambos partiram dos interesses das crianças, fomentando a sua participação ativa e mobilizando, por sua vez, competências importantes que contribuíram para o seu desenvolvimento holístico. Entre as competências mobilizadas, destacam-se o trabalho cooperativo, a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, o sentido de responsabilidade e a entreatajuda (Silva et al., 2018).

A MTP desenvolve-se em quatro fases principais: a primeira é a definição do problema, onde as crianças criam uma base de trabalho comum, partindo das suas ideias, interrogações,

experiências e conhecimentos prévios sobre o tema (Katz & Chard, 1997). A segunda fase corresponde à planificação, onde, em conjunto com o docente, elaboram mapas conceituais, definem as etapas do projeto, e os recursos necessários (Vasconcelos et al., 2012). A terceira etapa - a execução - é caracterizada pelo estímulo dado pelo docente para “o uso independente das competências que as crianças já possuem” (p. 105) proporcionando-lhes segurança para expressarem os seus conhecimentos e necessidades, enquanto recolhem informações, ajustam os mapas conceituais previamente elaborados, e registam o que descobriram (Katz & Chard, 1997).

Por fim, na fase de divulgação e avaliação conhecida como “a fase da socialização do saber”, as crianças analisam as aprendizagens, partilham-nas com a família e com toda a comunidade educativa, e podem até identificar novos problemas que decorreram do trabalho realizado. É ainda fundamental que o docente reflita sobre os seus registos de avaliação, de forma a compreender o progresso de cada criança e a melhorar a sua prática pedagógica (Vasconcelos et al., 2012).

Com a mesma importância da MTP, as metodologias ativas assumem um papel importante e significativo, distinguindo-se do ensino tradicional ao responderem às necessidades e interesses dos alunos na era digital (Bacich & Moran, 2018). Estas metodologias surgem de forma a “redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo, da certificação” (Moran, 2019, p. 12). Segundo Moran, como citado em Terçariol e Afecto (2024) “é preciso reinventar a educação, analisando os riscos e as contribuições resultantes da interação com a cultura digital, justificando-se, desse modo, a argumentação que incide sobre abordagens e experiências metodológicas ativas” (p. 836). Deste modo, é fundamental que os educadores de infância e professores do 1.º CEB estejam despertos para as necessidades e interesses das crianças, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para a evolução dos conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e até mesmo tecnológicos. Estas últimas são especialmente necessárias devido à exigência crescente de atualização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (Conselho Nacional de Educação, 2017).

As TIC, “enquanto área de integração curricular transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2940), combinadas com as metodologias ativas facilitam e enriquecem as aprendizagens, fazendo com que o professor

assuma um papel “facilitador, permitindo que o estudante desenvolva o processo de aprender por meio de experiências e desafios (...) em diferentes contextos” (Quarto et al., 2020, p. 934). Importa enfatizar a sua mobilização ao longo da PES como uma ferramenta de grande potencial por permitirem promover “uma aprendizagem significativa, construída e colaborativa” (Bernini, 2017 citado em Machado et al., 2018, p. 102).

Deste modo, as metodologias ativas podem ser enriquecidas através da tecnologia educativa, tal como ocorreu na PES. Uma das metodologias mobilizadas foi a AC, enquanto “metodologia educativa inovadora, com o potencial necessário para mudar as práticas pedagógicas nas escolas da educação pré-escolar e do ensino básico” (Silva et al., 2018, p. 3). A AC baseia-se no paradigma socioconstrutivista colocando a interação entre pares no centro da sua abordagem pedagógica (Silva et al., 2018). Contempla um conjunto métodos adequados a cada nível de escolaridade, sendo que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos, promovendo uma aprendizagens ativa e estruturada. Contudo, para o seu bom funcionamento, torna-se fundamental conhecer as suas características. Conforme Johnson e Johnson (1994): a interdependência positiva, que implica que os membros do grupo dependam uns dos outros para atingir objetivos comuns; a responsabilidade individual e de grupo, garantindo que cada elemento é responsável pelo seu contributo e pelo sucesso do grupo; a interação estimuladora face a face, que promove a comunicação direta e o apoio mútuo entre os participantes; as competências interpessoais, cruciais para o trabalho cooperativo eficaz e a avaliação grupal e individual em todas as vertentes, que permite monitorizar o progresso e reforçar a aprendizagem.

Figura 1

Características dos grupos cooperativos de Johnson e Johnson (1994), adaptado de Lopes et al., 2018



Para que os grupos trabalhem de forma cooperativa é necessário incluir explicitamente nas práticas educativas estes cinco elementos básicos da AC, tornando-os indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Importa ainda evidenciar que, “a interdependência positiva é o coração da Aprendizagem Cooperativa” (Lopes et al., 2018, p. 17). Isto significa que os alunos, precisam de acreditar que cada um é bem sucedido se todos forem. É importante referir a existência de vários tipos de interdependência: a interdependência de objetivos baseia-se na definição clara de metas, permitindo que todos os elementos do grupo as compreendam e concretizem em grupo; a interdependência positiva de tarefas resume-se em distribuir trabalho por todos os elementos do grupo, promovendo a responsabilidade individual; a interdependência positiva de recursos consiste na cooperação entre os elementos do grupo através da partilha de materiais necessários para a realização das tarefas; a interdependência positiva de identidade centra-se nas relações pessoais entre os alunos, uma vez que, ao trabalharem juntos durante algum tempo, criam uma identidade própria para o grupo, como por exemplo, a elaboração de um logótipo que o distingue e o caracteriza como único; a interdependência de papéis consiste na atribuição de responsabilidades específicas de cada elemento do grupo, como, por exemplo, o gestor do silêncio, o gestor do tempo, o porta-voz e o secretário (cf. Capítulo 3). Esta organização fortalece o desenvolvimento do grupo, garantindo a participação ativa de todos e evitando que alguns se aproveitem do trabalho de outros; a interdependência de recompensas ou celebrações, implica reconhecer o esforço e dedicação do grupo (Lopes & Silva, 2022). Perante isto a AC, “apresenta-se como um recurso educativo poderoso, um modelo pedagógico onde o ensino e a aprendizagem são atrativos, inclusivos, participativos e motivadores, não só para quem ensina, mas sobretudo para quem aprende” (Moreira, et al., 2022, p. 11).

Neste contexto, a Gamificação revelou-se complementar à AC, enquanto metodologia ativa. A mesma foi utilizada pela díade em alguns momentos em que se pretendia reforçar a interdependência positiva de objetivos entre todos os elementos do grupo. A Gamificação é “a utilização de mecânicas baseadas em jogos, elementos estéticos e pensamento próprio dos jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 12) [tradução livre]. Através da introdução de métodos de AC com recurso a jogos – como a atribuição de pontos, níveis ou recompensas – procurou-se fomentar o envolvimento ativo dos alunos, aumentar a sua motivação e tornar a experiência de aprendizagem mais significativa e desafiante.

Do mesmo modo, a PEP, enquanto metodologia ativa, tem como objetivo principal, promover aprendizagens significativas através do envolvimento contínuo e participativo das crianças, reconhecendo os seus direitos e a importância do acompanhamento do docente. Esta metodologia pedagógica, proporciona momentos no qual as crianças têm a liberdade de partilhar, explorar e aprender a construir significados em conjunto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido, é de destacar que o envolvimento ativo das crianças, promovido pela PEP, constitui um contributo relevante para a forma como estas vivenciam as mudanças ao longo do seu percurso educativo. Tal como referem Formosinho et al. (2016), "as transições educativas podem ser, dependendo de como são vividas e apoiadas, generativas ou degenerativas" (p. 36), o que reforça a importância de práticas pedagógicas que assegurem uma experiência positiva, apoiada e continuada, ao longo das várias etapas educativas.

A proximidade estabelecida entre o docente e os alunos/crianças, através da convivência diária, torna o trabalho do docente simultaneamente desafiador e gratificante. Observe-se a importância de atender às necessidades individuais de cada um, garantindo uma abordagem holística que promova a continuidade e a transição educativa de forma eficaz (Decreto-Lei n.º46/86, 1986). Estas constituem momentos fundamentais no percurso das crianças, envolvendo mudanças que decorrem do seu crescimento pessoal e das circunstâncias do contexto (Bronfenbrenner, 1979). Estas transições devem ser geridas com base no conceito de continuidade educativa, assegurando que as aprendizagens prévias da criança são valorizadas e constituem a base para novas aquisições, promovendo a autoestima, a autonomia e o sucesso escolar (Lopes da Silva et al., 2016; Ribeiro, 2002).

Neste processo, a criança deve ser encarada como o centro do seu percurso educativo, desempenhando um papel ativo na construção do seu conhecimento, em consonância com a teoria construtivista de Piaget e socioconstrutivista de Vygotsky (Niza, 2013; Papalia et al., 2001). Cabe ao docente e às instituições educativas proporcionar uma aprendizagem contextualizada, alinhada com os interesses das crianças e adaptada aos desafios de cada etapa, assegurando que o ambiente favoreça a exploração e a apropriação do conhecimento de forma significativa (Neto, 2020). Portanto, a cooperação entre ciclos, a elaboração de um currículo integrado e o respeito pelos ritmos e potencialidades individuais das crianças são essenciais para assegurar um crescimento contínuo e equilibrado (Fabian & Dunlop, 2007; DGE, s.d.; Formosinho et al., 2016).

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CEB

Em cada ciclo de ensino, existem especificidades e alterações em relação ao ciclo precedente, sendo necessário haver uma transição harmoniosa e uma “sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global de ensino básico” (Decreto-Lei nº46/1986, 1986, p. 3070).

Por conseguinte, o 1º CEB é caracterizado por ser o ciclo onde se iniciam as aprendizagens essenciais alicerçadas num currículo obrigatório, lecionado em regime de monodocência, no qual a responsabilidade pertence a “um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” conforme é detalhado no subcapítulo 1.1. (Lei n.º46/1986, 1986, p. 3070). De acordo com o artigo 6.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, o 1º CEB desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, sendo uma etapa do sistema educativo português que se caracteriza por ser “universal, obrigatório e gratuito” (p. 3070). O ensino básico divide-se em três ciclos, sendo que o 1º CEB incorpora quatro anos de escolaridade e a faixa etária dos alunos que o frequentam vai desde os seis aos dez anos de idade.

Para orientar a ação pedagógica no 1ºCEB, existem diversos documentos estruturantes que asseguram o desenvolvimento integral dos alunos. Neste enquadramento, destaca-se o PASEO, as AE, a ENEC e os decretos-lei que lhes conferem validade, nomeadamente o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) e o respetivo Manual de Apoio à Prática (2018).

O PASEO, é um documento de referência, orientador curricular, transversal à escolaridade obrigatória, sendo considerado um apoio na gestão do sistema educativo. Apresenta um suporte humanista baseado em “princípios, visão, valores e áreas de competências” (Monteiro et al., 2017, p. 8), evidenciando as diretrizes para a articulação e integração das distintas dimensões do currículo. O PASEO tem como principal foco a formação integral de cada indivíduo, centrando-se no desenvolvimento de “valores e competências” (p. 10), permitindo-lhe ser capaz de viver em sociedade, “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10). Além disso, o documento “configura o que se pretende que os jovens

alcancem no final da escolaridade obrigatória” (p. 9), dada a relevância da continuidade de um trabalho articulado entre professores e família, de maneira a assegurar o sucesso e o bem-estar dos alunos.

No que diz respeito às AE, homologadas pelo Despacho nº 6944-A/2018 (2018), “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Direção-Geral da Educação, 2018a). Nelas são sustentados os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que todos os alunos devem ser capazes de desenvolver em todas as Componentes do Currículo (CC), tendo como objetivo de promover o desenvolvimento das áreas de competências mencionadas no PASEO (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018). Assim, as AE:

“corporizam a componente do referencial curricular que, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), visa permitir maior autonomia na flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes, afirmando-se como o referencial de base às decisões relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Costa et al., 2022, p. 16)

Por último as AE explicitam ainda o conhecimento que os alunos devem ter sobre “os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos”; e os processos cognitivos que devem mobilizar para adquirir esse conhecimento “(operações/ações necessárias para aprender) e o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu)” (Roldão et al., 2018, p. 10).

Quanto à ENEC, segundo Monteiro et al. (2017) tem como objetivo promover “a educação de qualidade como um direito humano fundamental” (p. 3) preparando os alunos para exercer um cidadania ativa e responsável, promover o desenvolvimento de competências cívicas, sociais e culturais nos alunos, capacitando-os para uma participação ativa e responsável na sociedade. Neste sentido, integra “um conjunto de deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças” (p. 2). As questões de sustentabilidade, interculturalidade, igualdade, identidade, participação democrática, inovação e criatividade estão no centro do debate atual. A escola, como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de competências, deve adaptar-se para responder aos desafios de um mundo que está em constante mudanças sociais e tecnológicas.

No sentido de dar resposta a estes desafios com reforço da operacionalização das AE em consonância com o PASEO e a ENEC surge o Decreto-Lei n.º55/2018, centrado na criação de condições para que os alunos possam desenvolver “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p. 2928). O Decreto-Lei n.º55/2018 concede às escolas Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), permitindo-lhes gerir até 25% da carga horária do currículo, de forma a adaptar-se às necessidades locais. Esta gestão permite reorganizar o tempo e os conteúdos, promover projetos interdisciplinares e aplicar metodologias diversificadas, contribuindo para aprendizagens mais inclusivas e com sentido para os alunos. Assim sendo, cabe às direções dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas optarem por uma organização e gestão curricular adaptada às necessidades específicas dos seus agrupamentos, permitindo aos professores alterar as estratégias de ensino de maneira a garantir o sucesso de todos os intervenientes. Pretende-se que este seja “um efetivo processo de mudança curricular e pedagógico, promotor do sucesso educativo alinhado num paradigma cada vez mais humanista associado à Autonomia e Flexibilidade Curricular consagrada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho” (Moreira, 2019, p. 21).

No referido Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, destaca-se a definição de um currículo para todos os níveis de ensino, com especial atenção à estrutura curricular do 1.º CEB que abrange diversas áreas. Importa referir que o artigo 6.º, do mesmo decreto, afirma que o currículo é um conjunto de aprendizagens que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do seu percurso escolar, sendo esperado que estes desenvolvam as diferentes competências definidas pelo PASEO. Segundo o Despacho n.º 5908/2017 (2017), o currículo é também apresentado como “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares” (p. 13882). O mesmo deve ser flexível, adaptando-se à diversidade e heterogeneidade dos alunos, sendo da responsabilidade do professor adaptar as suas práticas pedagógicas e as suas ações, de maneira a promover a inclusão e a equidade (Moreira, 2019).

Tomando por referência o currículo, importa visitar a matriz curricular-base do 1.º CEB fazendo a articulação curricular de forma a assegurar o desenvolvimento dos princípios, valores e áreas de competências do PASEO. A matriz curricular-base do 1.º CEB indica o número de horas dedicadas às CC ao longo da semana. As mesmas, devem ser trabalhadas de forma articulada, integrada e

globalizante por um único docente, através da monodocência, já convocada neste primeiro subcapítulo. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a matriz disciplinar dispõe de 25 horas semanais, e abrange diversas áreas de frequência obrigatória: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música) e Educação Física, bem como as componentes de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014), a disciplina de Inglês tornou-se obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, sendo lecionada por um “docente com formação específica” na área (p. 2933).

Já as áreas de estudo de Educação Moral e Religiosa, e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) passaram a ser de frequência opcional, sendo igualmente lecionadas por professores especializados na área. Destaca-se ainda que as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de TIC são identificadas como elementos de “integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2933).

Neste contexto, importa novamente convocar a diferenciação pedagógica, enquanto estratégia de adaptação ao currículo, tendo como principal objetivo atender às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo e respeitando os ritmos de cada um, colocando-a no centro da aprendizagem (Perrenoud, 2000; Tomlinson & Allan, 2002). Assim, é importante realçar conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018, (2018), a relevância de uma escola inclusiva, entendendo-a como uma oportunidade, efetivamente para todos.

Ao longo da PES, o par pedagógico assegurou a diferenciação pedagógica, adaptando as práticas às diferenças individuais de cada aluno, recorrendo à flexibilidade curricular sempre que necessário. Assim, a metodologia ativa esteve sempre presente todos os dias em sala de aula, sendo esta mais aprofundada no Capítulo 1 (subcapítulo 1.1.). Uma das metodologias utilizadas – a AC – teve como objetivo promover a participação ativa e a cooperação. Esta metodologia surge do projeto COOPERA, ao qual a díade aplicou diferentes métodos, que serão aprofundados no Capítulo 3, tais como a “Mesa Redonda”, a “Folha Giratória”, o “Verdade ou Mentira” (Kagan, 1994), e técnicas de avaliação formativa como os “Copos Coloridos” (Silva et al., 2020), a “Tabela de

pontos” (inserida na interdependência positiva de recompensa ou celebrações da AC) e os “Copos de Progresso”, estratégia concebida pelo par pedagógico inspirada nos “Copos Coloridos”.

É fundamental que as práticas desenvolvidas pelo docente em conjunto com os alunos sejam acompanhadas por um processo de avaliação formativa, onde a aprendizagem é contínua. No Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), refere que a avaliação é uma “parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (p. 2936). Para a concretização da avaliação, é esperado que o docente mobilize “técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2936). Deste modo a avaliação é:

“Um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem.” (Gómez, 2006, citado em Lopes & Silva, 2020, p. 1)

Neste sentido, pretende-se valorizar o papel do aluno como agente ativo na avaliação formativa ou mesmo sumativa. Assim, a avaliação formativa é a dimensão de avaliação mais utilizada que promove medidas pedagógicas adaptadas às especificidades dos alunos, fornecendo sempre “informações durante o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa” (Lopes & Silva, 2020, p. 6). A essas informações, dá-se o nome de *feedbacks*, uma vez que, esta avaliação só faz sentido se houver essas constantes partilhas do docente com as crianças, permitindo-lhes “rever o trabalho realizado no sentido de o reformular e/ou de o melhorar” (Fernandes, 2022, p. 20). Contrariamente, a avaliação sumativa é centrada mais no professor do que nas aprendizagens e nos alunos. Esta é também maioritariamente aplicada “num sentido bastante restrito, limitando-se, no essencial, a recolher informação, normalmente através da utilização de testes, para classificar e certificar a qualidade do trabalho dos alunos” (Fernandes, 2022, p. 24).

De facto, a avaliação formativa revelou-se a modalidade predominante ao longo da PES. Com efeito, reconhece-se que esta abordagem desempenha um papel crucial na regulação eficaz das atividades de ensino e de aprendizagem. No decorrer da PES, existiu um constante *feedback* dado aos alunos, mas também uma confiança depositada em cada um, reconhecimento de que “tanto a motivação como a autoestima” são importantes para um bom progresso e para uma aprendizagem eficaz (Lopes & Silva, 2020, p. 4).

Analisadas as particularidades e fundamentos teóricos do 1º CEB, procede-se à apresentação das especificidades referentes à EPE.

1.3.ESPECIFICIDADES DA EPE

A EPE, destinada a crianças entre os três anos e a idade que ingressam no ensino básico, e segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “tem vindo a ser considerada a primeira etapa da educação básica, na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico” (p.10). O principal objetivo desta etapa é apoiar o crescimento da criança, estimulando a sua autonomia e vontade natural de explorar. A atuação da EPE deve ocorrer em articulação e cooperação com a família, nunca no sentido de a substituir, mas sim de procurar “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670). Com essa finalidade, é essencial desenvolver ambientes educativos que promovam o bem-estar, a estabilidade emocional e experiências de aprendizagens relevantes, sustentadas por vínculos afetivos positivos (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como sustentam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a qualidade das interações entre adulto e criança depende do envolvimento intencional do educador, tendo como função escutar, motivar e apoiar cada criança, respeitando a sua individualidade e contexto.

O Artigo 10.º da Lei n.º 5/97 estabelece os principais objetivos da EPE, orientando a sua ação para o desenvolvimento geral da criança, numa perspetiva de educação democrática e promotora da cidadania. Estes objetivos incluem o direito de a criança ser ouvida, ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, a valorização da socialização em contextos culturalmente diversos, a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação, o estímulo à curiosidade, ao pensamento crítico e à comunicação através de múltiplas linguagens, tal como são consagrados pela Convenção dos Direitos da Criança 1989 citada em Lopes da Silva et al., 2016. A lei sublinha ainda a importância de assegurar o bem-estar e a saúde, bem como a deteção precoce de eventuais dificuldades de desenvolvimento. Por fim, destaca-se a relevância da participação e do envolvimento das famílias com a comunidade, reconhecendo-se o papel ativo destas no processo educativo (Hohmann & Weikart, 2011; Mata & Pedro, 2021).

Neste enquadramento, e em conformidade com os objetivos da EPE, destaca-se a importância das OCEPE, que surgem em 1997, como documento orientador da prática educativa. Expondo os objetivos globais pedagógicos defendidos pela Lei nº 5/97 (1997), as OCEPE auxiliam e orientam o educador na tomada de decisões sobre a sua prática, nomeadamente na construção e gestão do currículo. Este documento foi revisto e publicado em 2016 e organiza-se em três secções: Enquadramento geral, Áreas de conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

O Enquadramento Geral explicita os princípios orientadores da prática pedagógica, sublinhando a importância da intencionalidade educativa, da reflexão contínua e da criação de ambientes promotores de desenvolvimento. Existem três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e comunicação organiza-se em quatro Domínios fundamentais: a Educação Física, a Educação Artística, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática. O Domínio da Educação Artística, subdivide-se em quatro subdomínios, sendo estes: as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. A estruturação das áreas, domínios e subdomínios permite uma organização coerente dos conteúdos, ajustada às particularidades de cada âmbito do saber e assume uma função importante no desenvolvimento de aprendizagens diversificadas, atitudes, competências, normas e formas de agir (Lopes da Silva et al., 2016). Esta abordagem valoriza a pertinência sociocultural do currículo, enquanto promove uma aprendizagem ativa e significativa. Neste sentido, destaca-se a importância do “aprender a fazer”, sendo este um dos pilares definidos por Delors, associado à capacidade de agir com eficácia e criatividade perante situações complexas e imprevistas, incentivando o trabalho em colaboração (Delors et al., 2010). Por fim, é dada ênfase à articulação entre contextos e à continuidade das aprendizagens, valorizando as transições como momentos-chave na trajetória educativa da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

No que toca à organização do ambiente educativo, que será mais aprofundada no Capítulo 2, realçam-se alguns aspetos importantes como a gestão do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais e das interações, na medida em que influenciam o funcionamento do grupo e evidenciam as decisões pedagógicas do educador, tal como referido nas OCEPE e no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001). Estas características, como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e

os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores, Respeitam (ou não) os direitos das crianças” (p.43).

No que diz respeito à organização do grupo, destaca-se a importância das relações estabelecidas “entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” sendo esta uma “dimensão relacional” que “constitui a base do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Esta organização varia consoante a intencionalidade pedagógica do educador, sendo possível promover momentos de interação em pares, em pequenos e grande grupos. A díade valorizou a AC, optando por práticas com grupos heterogéneos. Tal como defendido nas OCEPE, “grupos que incluem diferentes idades enriquecem as interações e as aprendizagens” (p. 24).

Quanto à organização do espaço, do tempo e dos materiais, salienta-se que deve apoiar o currículo e enquadrar-se nos interesses das crianças de modo a proporcionar experiências educativas integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Conforme as OCEPE (2016), “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (p.26), pois a seleção de materiais diversificados e a sua manipulação possibilita a aquisição de inúmeras aprendizagens. Num contexto de aprendizagem ativa, esta organização deve ser pensada pelo educador (Hohmann & Weikart, 2011).

Já a gestão do tempo, deve ser flexível e sempre acordada com o grupo e com intencionalidade, proporcionando segurança e estabilidade à criança, tal como refere Lopes da Silva et al., (2016), “a rotina [...] é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças” (p. 27).

As interações pedagógicas são cruciais para o desenvolvimento das crianças, como referem as OCEPE (2016), que salientam a importância da relação entre educador e criança para fomentar a participação e cooperação no grupo. Deste modo, o educador deve proporcionar um ambiente seguro e promover a autonomia das crianças, incentivando a participação nas atividades e projetos, envolvendo a comunidade e as famílias (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Além disso, a criança é vista como intermediária entre a escola e a família, isto é, tudo aquilo que ela adquire e aprende no jardim de infância irá influenciar o meio familiar. Deste modo, estas relações irão contribuir para “o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

Relativamente às Áreas de Conteúdo, devem ser “abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva, 2016, p. 10), uma vez que a aprendizagem acontece de maneira interligada, exigindo ao educador que atue com intencionalidade nas suas práticas, isto é, que procure situações onde estas áreas se cruzem. Tal como referem Lopes da Silva et al. (2016), as áreas de conteúdo devem ser entendidas como “referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p.31). Esta perspetiva integradora do currículo é reforçada pelo Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que destaca a importância de uma prática educativa assente na observação contínua. Esta abordagem está em consonância com as OCEPE, que realçam a pertinência de uma prática educativa intencional e fundamentada, realizada “através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente” (p. 8). Portanto, cabe ao Educador adotar uma postura reflexiva e consciente, de acordo com as finalidades da sua intervenção, valorizando “o que as crianças sabem e fazem e o modo como aprendem”, atribuindo “sentido à sua ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Para haver planificação o educador precisa de “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Lopes da Silva, 2016, p. 13), sendo esta uma estratégia fundamental de recolha de informação. Além disso, não basta só conhecer bem as crianças e planear com base nessas observações, é preciso haver um registo contínuo dessas observações, pois “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (p. 13). Esta recolha de informação permite tomar decisões pedagógicas ajustadas, essenciais para uma prática diferenciada, assim como adaptar estratégias e responder intencionalmente às “características individuais de cada criança” e atender às suas singularidades (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12).

Por conseguinte, o brincar é base fundamental na EPE, pois é por meio dele que a criança mostra as suas necessidades, os seus interesses e as suas diferentes formas de aprender. Tal como afirmam Lopes da Silva et al. (2016), “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10), sendo por isso um momento de destaque para a observação e recolha de dados. Efetivamente, é no brincar que a criança conhece o mundo, comunica, resolve problemas e desenvolve competências em diversas áreas, de maneira natural

e significativa (Martins & Neves, 2020). Vygotsky (1984 citado por Martins & Neves, 2020), reforça esta mesma ideia, de que é no brincar que existe desenvolvimento do pensamento cognitivo e, como tal, deve ser uma parte intrínseca da infância.

De igual modo, a observação conduz à avaliação, que é “considerada um ciclo contínuo e articulado que envolve observar, registar, documentar, planejar e avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Mesquita et al., 2024, p. 10), recolhendo a informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Para que os dados recolhidos sejam capazes de efetivamente sustentar essas decisões, o educador, considerando as suas crenças e práticas pedagógicas, faz uso de diferentes formas de registo daquilo que observa no grupo, mas também da articulação que ao longo do tempo vai tendo com as famílias e outros intervenientes, de forma a perceber as necessidades e interesses dos mesmos. Existem muitos instrumentos de registo que podem ser utilizados assim como, o quadro de presenças, de tarefas e as regras acordadas em conjunto com o grupo. Para além disso, recorre-se ainda a registos sistemáticos de observação, bem como o uso de fotografias, vídeos ou gravações de áudio (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, a “organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui um como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (p. 14). Neste contexto, avaliar não significa fazer classificações ou juízos sobre a aprendizagem da criança, mas tem como objetivo centrar-se na “documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem” (p. 15), valorizando sempre os seus ritmos de aprendizagem e a evolução que demonstram ao longo do tempo. Assim, a avaliação na EPE assume um carácter formativo, pois é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

A prática pedagógica na EPE deve basear-se em fundamentos claros e conscientes, podendo ser orientada por modelos curriculares que traduzem princípios, valores e teorias, conforme defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), ao afirmar que “a práxis pedagógica não é uma mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita”, mas sim “uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos” (p. 15). Do mesmo modo, as OCEPE, valorizam uma prática pedagógica flexível, centrada na criança, que pode integrar diferentes metodologias e estratégias adequadas ao contexto educativo.

Durante a PES, observaram-se algumas influências de modelos pedagógicos, tal como é referido no Capítulo 2, nomeadamente o *High/Scope* e Pedagogia-em-participação, assim como a utilização da MTP. No decorrer do período de observação foi notório o grande envolvimento e participação das crianças nas rotinas e no planeamento de atividades, eram elas em conjunto com a educadora e a díade que escolhiam o que se irá fazer, acabando por valorizar a aprendizagem feita a partir da ação das crianças, isto é, o “aprender a fazer”, atribuindo-lhes também um papel ativo e contrariando os métodos por repetição e memorização. O Educador é o moderador das aprendizagens significativas, com base nas experiências estimulantes e reflexões (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007). Também no modelo valorizado pela díade no decorrer da PES, o MEM, destaca-se pela centralidade do grupo e das interações, onde todos podem ensinar e aprender em conjunto (Folque, 2014). Deste modo, a criança assume um papel ativo na construção do seu conhecimento e contexto em que vive, sendo o educador um mediador do que escuta, orientando e estimulando todo o processo (Cardona et al., 2021; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Silva et al., 2016). A Pedagogia-em-participação, de base sociocontrutivista, valoriza a aprendizagem através da vivência ativa das crianças no seu contexto, defendendo a criação de ambientes educativos ricos e intencionais, onde as diversas interações referidas ao longo deste capítulo favoreçam a construção partilhada de conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, não se considera necessário adotar apenas um único modelo, mas sim a possibilidade de todos encontrarem um ponto em comum, permitindo uma resposta mais completa às necessidades das crianças e promovendo o seu desenvolvimento holístico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a).

Por fim, em conformidade com o último capítulo das OCEPE, realça-se a importância da transição da EPE para o 1.º CEB, valorizando a articulação com os pais e famílias havendo uma intervenção ativa do educador no processo. É importante incluir a criança no processo e assegurar um acompanhamento constante, através de práticas pedagógicas intencionais e bem estruturadas, que favoreçam uma transição tranquila, devendo ser cuidadosamente pensada, dando principal atenção à observação, ao registo, à documentação, ao planeamento e à avaliação da prática (Lopes da Silva et al., 2016).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

O contexto da PES foi realizado num Agrupamento de Escolas na Área Metropolitana do Porto. Constituído por uma Escola Básica EB 2/3 (a sua sede), e uma escola básica só destinada ao 1º CEB, 8 escolas básicas com EPE e 1º CEB e um jardim de infância.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) 2021-2025 e com a sua visão, missão e valores principais, pretendia-se que todas estas instituições apoiassem e incentivassem a ideia de “escolas como locais de encontro, oportunidade e vida”. Isto quer dizer que era importante estabelecer um espaço onde as crianças e os adolescentes se sentissem incluídos e envolvidos, proporcionando-lhes condições adequadas para um crescimento equilibrado e saudável (PEAE, 2021-2025, pp. 2, 6). O respetivo documento respondia de forma pragmática ao Decreto-Lei nº54/2018 (2018) uma vez que, pretendia assegurar as necessidades e interesses de todos os alunos promovendo a inclusão, a igualdade e equidade, oferecendo uma base que conduza a aprendizagem e a participação de todos. O mesmo acontece no Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), que referencia os documentos orientadores (PASEO, AE, ENEC), assumindo a AFC enquanto política educativa que garanta a igualdade de oportunidades para todos os alunos permitindo o desenvolvimento de competências essenciais para a sua formação em geral.

Neste sentido, o agrupamento de escolas assumia o estabelecimento de ensino onde decorreu a PES como uma entidade de referência na interação com a comunidade. Destacava-se ainda por ser uma escola inclusiva que valorizava a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos; promovia a saúde e o bem-estar; incentivava relações humanizadas; respeitava as diferenças e envolvia toda a comunidade educativa nas decisões e atividades escolares (PEAE, 2021-2025, p. 3). Aquilo que sustentava o PE era o "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser", inspirados nos quatro pilares da educação, preconizados por Delors (1996). Estes princípios valorizavam o aperfeiçoamento das capacidades cognitivas, as competências práticas, as relações interpessoais e a identidade

peçoal, objetivando promover o desenvolvimento de, cidadãos críticos e conscientes que possam interagir de maneira positiva com o mundo (Delors et al., 1996; PEA, 2021-2025).

No que respeita à escola onde o par pedagógico fez a sua PES, esta englobava dois níveis de educação: EPE e o 1º CEB. A mesma possuía diferentes espaços (13 salas de aula, ginásio, cantina, gabinete da direção, biblioteca, reprografia e a sala dos professores) que se encontravam distribuídos em dois edifícios.

No primeiro edifício, existiam dois andares dedicados ao 1ºCEB. Em cada um deles encontram-se três salas de aula e casas de banho adaptadas. As três salas de cada piso tinham ainda uma área comum, que contava com um ponto de água, mesas e cadeiras destinadas às assistentes operacionais, assim como armários para guardar materiais de limpeza. Ainda neste edifício, no segundo piso, estava a biblioteca da escola, um espaço atrativo e muito procurado pelas crianças. Esta funcionava no horário escolar e possuía vários recursos disponíveis para todas as crianças e professores.

No segundo edifício existem duas áreas distintas: uma destinada à EPE e outra ao 1ºCEB. No primeiro piso existiam quatro salas, três destinadas à EPE e uma para Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que funciona no prolongamento do horário. Tem ainda casas de banho bem como um pátio equipado com jogos e brinquedos voltados para as crianças. No segundo piso existiam três salas, numa funciona uma turma do 1ºCEB, noutra a sala de professores e a última é utilizada para a Componente de Apoio à Família (CAF), oferecendo atividades para as crianças dos dois níveis educativos, fora do horário escolar e nas pausas letivas. Todos os pisos tinham um ponto de água, mesas e cadeiras (destinadas às crianças nos dias que chovia e que tinham de ficar dentro do estabelecimento de ensino). No rés-do-chão, existiam áreas comuns que faziam a ligação destes dois edifícios, a cantina e o polivalente adaptado para as aulas de Educação Física.

Relativamente ao espaço exterior, este era amplo e rodeava todo estabelecimento de ensino. Incluía um campo de futebol e basquetebol, baloiços, escorrega, zona da horta criada pelas crianças do EPE e um pomar com árvores de fruto, sendo um local onde as crianças mais gostavam de explorar. A área circundante ia ao encontro da perspetiva de Neto (2020), quando refere que a Natureza e os espaços livres têm efeitos benéficos para a saúde, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estas áreas eram apenas utilizadas sempre que o clima o permitia.

Em dias de chuva, no horário de intervalo, os alunos brincavam no polivalente, nas áreas comuns ou nas salas de aula com atividades diversificadas.

A escola era rodeada principalmente por edifícios habitacionais, existindo uma ligação próxima com a comunidade. Deste modo, as crianças sentem-se mais familiarizadas e integradas no contexto promovendo um ambiente de interação e proximidade com a comunidade local (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CEB

O par pedagógico teve oportunidade de desenvolver a PES na sala do 3.ºJUN2, uma turma constituída por 24 alunos, 18 crianças do sexo feminino, e seis sexo masculino, constituída por alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. O nível socioeconómico da turma era médio baixo, sendo que 18 alunos beneficiavam do Serviço de Ação Social Escolar (SASE). A onze crianças foi atribuído do escalão A e a sete o escalão B.

A turma era constituída maioritariamente por alunos de nacionalidade portuguesa. Contudo existiam também crianças com outras nacionalidades: brasileira (duas alunas), russa (uma aluna), escocesa (uma aluna) e venezuelana (uma aluna). Este grupo de alunos apresentava algumas fragilidades que impactavam o seu sucesso educativo. Segundo o Projeto Curricular da Turma (PCT), foram identificadas algumas dificuldades de linguagem (quatro alunos), défice de atenção e concentração (sete alunos), e questões de maturidade e ritmo de trabalho (quatro alunos). Face a estes desafios, as crianças beneficiavam de diferentes apoios educativos. Três usufruíam de 1h de apoio semanal, outros três alunos tinham apoios especializados: dois em sessões de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional (2h semanais) e outro tinha acompanhamento psicológico (1h semanal), solicitado pela Unidade de Saúde Familiar (USF). Relativamente aos alunos que privilegiavam de 1h de apoio semanal, a docente procurava responder à diversidade presente na sala de aula, apoiando tanto os que revelavam precisar mais de ajuda como aqueles que atingiam resultados mais rapidamente. Nesta perspetiva a Orientadora Cooperante (OC) adotou estratégias de diferenciação pedagógica essenciais às necessidades de cada elemento do grupo. Mantendo a unidade de aprendizagem por ela planificada, a mesma respeitava os diferentes

ritmos de aprendizagem dos alunos, ajustando as suas práticas e os recursos à particularidade de cada um, respeitando as suas diferenças (Tomlinson, 2008).

Embora a turma fosse bastante interessada e empenhada, eram visíveis alguns aspetos que poderiam vir a comprometer as suas competências interpessoais e de pequeno grupo, nomeadamente: gestão de conflitos, espera pela sua vez para falar, capacidade de concentração em atividades autónomas ou em grupo, cooperação, leitura e interpretação de enunciados e resolução de problemas. No sentido de motivar os alunos nestas áreas, encontrava-se nas paredes da sala trabalhos realizados pelos mesmos. Relativamente ao trabalho cooperativo, embora seja uma prática regular nesta sala de aula, revelava-se mais eficaz quando havia um envolvimento de prémios nomeadamente, ganhar pontos na plataforma educativa *ClassDojo*. Este sistema era utilizado para incentivar o comportamento positivo e a cooperação, atribuindo pontos aos alunos conforme as suas atitudes. A Gamificação reforça a importância de integrar elementos lúdicos nos contextos educativos, ao promover o envolvimento dos alunos e transformar tarefas rotineiras em experiências mais motivadoras e desafiantes (Kapp, 2012).

Para a resolução de conflitos na sala de aula era utilizado um diário de grupo, sendo este um instrumento do Movimento da Escola Moderna (MEM). O diário estava dividido em três colunas: “Não gostamos”, “Gostamos” e “Proponho”, dando a oportunidade aos alunos de escreverem semanalmente os conflitos encontrados no seu dia a dia na escola, relacionados com acontecimentos importantes e questões que surgissem, permitindo que cada aluno se expressasse livremente. No final da semana, na Assembleia de turma, os registos eram discutidos em grande grupo, promovendo o diálogo e a resolução de problemas em conjunto. Tal como refere Niza (1991) a Assembleia é um “momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência” (p.28) é um indicador da consciência cívica e ética da turma. Nestes momentos de discussão, os alunos, democraticamente refletem e assumem as responsabilidades das suas atitudes, desenvolvendo as suas competências pessoais e sociais (Serralha, 2009, p. 38; Formosinho, 2003).

Para além do instrumento supramencionado, existiam outros bem presentes na sala, tais como: a agenda semanal, ficheiros de TEA e uma pequena biblioteca. A TEA, utilizado pela OC, possibilita aos alunos o desenvolvimento da autonomia e a cooperação, podendo aprender a organizar-se e a respeitar o trabalho dos seus colegas. Além disso, permite ao professor acompanhar de forma

mais individualizada cada aluno e apoiar na superação das dificuldades de cada um. Este momento “destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e a leituras, à escola dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do programa” (Correia, 2014, p. 8).

A metodologia ativa mais recorrente na prática da OC foi a AC, valorizando o trabalho em grupo e a ajuda entre pares. Para além desta, foram também adotadas outras metodologias ativas, como a MTP nas suas diferentes etapas, a metodologia *Flipped Classroom*, em que os alunos estudavam previamente em casa os conteúdos enviados pela plataforma digital, para posteriormente os partilharem e explicarem ao colega (Bergmann, & Sams, 2012). Destacaram-se ainda práticas como a realização de pesquisas de campo, utilizando plataformas digitais para apoiar a exploração de conteúdos e a dramatização de conteúdos curriculares através da encenação de pequenas peças de teatro, promovendo a rotatividade dos grupos e o envolvimento ativo de todos os alunos. A professora titular da turma também recorreu a instrumentos do MEM, já acima mencionados (diário de grupo, assembleia de turma, agenda semanal, ficheiros de TEA e uma pequena biblioteca).

Para além das metodologias a que recorria, a professora titular também envolvia os seus alunos na participação de projetos como é o caso do UBBU, realizado em paralelo com a plataforma Scratch, para trabalhar o pensamento computacional (PCT, 2022-2026, p.15). Além disso, a turma integrou o projeto “UniVersos”. Este projeto seguia algumas etapas da MTP para a sua elaboração e concretização, começando pelo diálogo com os alunos, a leitura de poemas e a identificação dos seus conhecimentos prévios, integrando diferentes áreas curriculares (PCT, 2022-2026, p.15). O principal objetivo traçado pela professora titular com os alunos é desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita de poesia.

É de destacar, a avaliação formativa que revelou ser um ponto fulcral de toda a prática pedagógica desenvolvida, permitindo uma constante monitorização das aprendizagens, a adaptação das estratégias educativas e a valorização do percurso individual de cada aluno (Decreto-Lei nº55/2018, 2018; Fernandes, 2022).

Relativamente aos interesses dos alunos, estes incidiam em temas relacionados com a Educação Artística, nomeadamente: a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro. O Estudo do Meio era

outra das áreas curriculares em que demonstravam maior motivação, querendo aprender sobre o mundo que os rodeia. Na área de Português, também era notória uma grande curiosidade pela escrita de histórias, especialmente durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Deste modo, a d'Áde procurou interligar todas as áreas curriculares referidas, com a Matemática. De uma forma mais natural e integrada, foi possível observar um interesse crescente dos alunos pelos diferentes temas, tópicos e subtópicos desta área curricular.

A rotina diária contemplava diversos momentos de trabalho, quer individual, a pares ou em grupo, dependendo da intencionalidade pedagógica. Assim, também a disposição da sala variava, ajustando-se ao modelo que melhor se adaptava aos objetivos da atividade em questão. Contudo, na maior parte do tempo letivo, a sala estava organizada em “ilhas” cooperativas. Existiam seis grupos de mesas, cada uma com quatro alunos. Esta organização seguia os princípios da metodologia da AC, sustentada numa pedagogia socioconstrutivista, privilegiando os seus fundamentos (Johnson & Johnson, 1994) já elencados no subcapítulo 1.1. deste relatório. Como referido por Silva et al. (2018), a sala de aula “deve assegurar condições que facilitem a deslocação do professor aos diferentes grupos, a concentração pessoal e a interação positiva, preferencialmente face a face, para facilitar a troca de ideias e pontos de vista entre os diferentes elementos dos grupos”. Este modelo beneficia tanto os alunos como o professor, permitindo-lhe “ter acesso fácil a cada grupo” e poder “supervisionar toda a turma sem dificuldades” ajudando igualmente a prevenir diversos problemas de comportamento (Silva et al., 2018, p. 34).

Ainda no que se refere ao espaço, no centro da sala, onde os alunos passavam a maior parte do tempo, encontravam-se as mesas, cadeiras e um armário com uma pequena biblioteca, com livros e materiais como o *Super Doc*, *Super Mio*, *Robot Mouse* e um ecrã LED para decalcar desenhos e letras. Perto desta área, existia uma mesa com caixas destinadas à Matemática e ao Português, nas quais estavam incluídas as fichas para o TEA. Na entrada havia dois armários. Um destinado a guardar trabalhos e as respetivas capas dos alunos. Outro destinado à organização de materiais não estruturados e estruturados. Relativamente aos não estruturados havia frascos, cartolinas e materiais recicláveis (para a Educação Artística nas Artes Visuais), cartões de algoritmo da adição e fichas criadas pela professora titular (ligado para o tema dos Números na área da Matemática). Quanto aos materiais estruturados havia recursos como o MAB, o *Ábaco*, a *Cuisenaire*, o

Geoplano, Colar de Contas, Figuras Geométricas, sólidos Geométricos e os Blocos Lógicos (para a Matemática).

Nas paredes da sala estavam expostos materiais diversificados de apoio à aprendizagem, sobretudo de Matemática, sendo outra estratégia que proporciona um ambiente rico através de estímulos visuais. Havia também trabalhos e projetos interdisciplinares realizados pelos alunos, articulando as diferentes áreas do saber em temas como a alimentação, o outono, a organização e tratamento de dados e as Artes Visuais. Esta organização, reflete o modo como o aluno é colocado no centro, pois, ao ver os seus trabalhos expostos, sente que contribuiu para as atividades, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Esta perspetiva alinha-se com a visão de Faria (2007), que refere que:

“a principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar a criança o centro de sua pedagogia, que tem uma imagem dela e a reconhece como ativa, inventiva, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades.” (p. 281)

No que diz respeito à organização do tempo, o horário das atividades letivas começava às 9h00 e terminava às 17h30, sendo dividido em dois períodos: manhã e tarde. Durante a manhã, das 9h às 13h, os alunos estavam à responsabilidade da professora titular, sendo o tempo dividido entre as 9h e as 11h para o ensino regular, seguido de um intervalo com lanche das 11h às 11h30. As aulas retomavam das 11h30 até à 13. Seguidamente, existia uma pausa para o almoço que decorria entre as 13h e as 14h30, durante a qual os alunos tinham atividades livres no espaço exterior. Na parte da tarde, as atividades recomeçavam às 14h30 terminando às 15h30. Estas duas horas também eram aulas conduzidas pedagogicamente pela professora titular. Terminado o horário escolar, iniciavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), realizadas das 16h às 17h. Nas AEC existiam atividades de Expressão Musical, Laboratório da Criatividade e Academia da Atividade Física, todas elas lecionadas por professores contratados pelo município. Contudo, dado que a frequência às AEC não era obrigatória, apenas oito alunos da turma participavam nessas atividades.

A organização do tempo e das rotinas era planeado com base nas aprendizagens essenciais, sendo que a OC flexibilizava as horas destinadas a cada área curricular na planificação semanal, ajustando-a às necessidades dos alunos e adaptando as atividades diariamente. O trabalho diferenciado era constante, ajustando-se aos ritmos, necessidades e interesses dos alunos, por

exemplo, se uma estratégia não funcionava como esperado, a professora titular reformulava a atividade e voltava a trabalhá-la de forma mais eficaz. De acordo com Oliveira-Formosinho & Andrade (2011b), “os tempos educativos integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos” (p.72), o que implicava uma abordagem equilibrada entre o cuidado e o ensino efetivo. Estas práticas contribuíram para a criação de um ambiente de aprendizagem mais flexível, ajustado às necessidades e ao ritmo individual de cada aluno, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

Relativamente às interações aluno-aluno, é imprescindível valorizá-las e agir em conformidade com as mesmas. O grupo caracterizava-se por ser bastante sociável, carinhoso, embora, por vezes, revelasse alguma fragilidade em demonstrar empatia e compreender as emoções dos seus colegas. Em momentos de pouca entreajuda, como ilustrado no seguinte exemplo: D: “Já terminei!”; P: “É o teu par?”; L: “Ainda não, estou a ter dificuldades.”; “P: “Vocês devem ajudar-se mutuamente; se um é bom a Matemática e o outro a Português, devem cooperar”. A empatia e a entreajuda são imprescindíveis neste processo, tanto para a construção do conhecimento como para o desenvolvimento socioemocional. Como referem os autores, “as relações e interações são um meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46), sendo essencial promovê-las de forma intencional no quotidiano educativo. Assim sendo, a OC ao perceber que alguns dos alunos não estavam a cooperar com o seu par ou com o seu grupo, conforme o esperado, ajustou os grupos para a melhoria das interações dos alunos, mas também para garantir que todos pudessem crescer no processo de entreajuda e ter um melhor desenvolvimento pessoal e escolar.

Para além disto, nas interações pedagógicas realizadas em aula, a professora titular destacava-se por promover uma participação ativa entre a escola-comunidade-famílias, reconhecendo o seu papel fundamental no ensino. Apesar de não ser da responsabilidade do professor instruir as famílias ou interferir na dinâmica familiar, é evidente que a relação entre o comportamento e, por vezes, a aprendizagem dos alunos/crianças está diretamente ligada ao contexto familiar e ao meio em que estão inseridas (Bronfenbrenner, 1979). Por isso, é da responsabilidade do professor lidar com estas situações de forma positiva, para promover o sucesso no desenvolvimento dos alunos. Neste contexto, foi observado que a OC mantém uma relação próxima com as famílias e a comunidade, incentivando o seu envolvimento no percurso escolar dos alunos, nomeadamente

em projetos que se desenvolvem e que interligam a comunidade educativa com as famílias. Para facilitar esta colaboração, a professora titular utilizava meios de comunicação como o email e o *ClassDojo*, através dos quais, por vezes, enviava fotografias relacionadas com os temas abordados na sala de aula. Além disso, em alguns projetos da semana, a professora solicitava a ajuda dos familiares para participarem na aprendizagem dos alunos, como a semana da gastronomia, na qual, por exemplo, uma mãe foi convidada para preparar um prato típico da sua região, mas também a participação da comunidade, no que diz respeito à visita do Parque Biológico de Gaia. Relativamente às relações estabelecidas com a restante comunidade educativa, as atividades conjuntas em épocas comemorativas/festivas eram organizadas, maioritariamente, pela Associação de Pais da instituição.

No que concerne às relações entre a professora titular de turma e os alunos, era visível a compreensão, o carinho e o afeto que estes recebiam da professora. Assim sendo, através da observação que foi feita, foi claro, a segurança e a confiança que estes sentiam na presença da professora, mantendo sempre o respeito pela mesma. Para isso, a professora titular promovia na sala de aula diversos momentos de diálogo com os alunos, valorizando o seu papel ativo, numa perspetiva de formar cidadãos participativos e críticos (Oliveira-Martins et al., 2017). A mestranda considera que estes momentos proporcionavam oportunidades para a professora titular perceber não só o estado emocional do aluno, mas avaliar formativamente as suas aptidões pedagógicas.

Ainda neste seguimento, a relação que foi sendo estabelecida com o par pedagógico é algo que merece ser destacado. Desde o início que a turma o acolheu calorosamente, manifestando curiosidade sobre quem era, o que fazia e quanto tempo iria ficar. Com o passar do tempo, a díade teve a oportunidade de conhecer melhor os alunos, ouvindo as suas histórias diárias e acompanhando as suas conquistas. Além disso, demonstraram grande respeito pela díade, reconhecendo-as também como suas professoras. No decorrer das semanas, os alunos já começavam a procurar o par pedagógico, não só para esclarecer dúvidas, mas também para partilhar as suas vivências e os seus estados de espírito, refletindo assim a confiança que depositavam na díade.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE AMBIENTE EDUCATIVO NA EPE

O percurso vivenciado na PES, desenvolveu-se, numa segunda fase, no contexto de EPE, na “Sala Verde” com um grupo de 25 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Verificou-se que não existia nenhuma criança com NAS, mas que existia duas que usufruíam de terapia da fala e uma de terapia ocupacional. Das 25 crianças, duas eram de nacionalidade brasileira.

Observava-se um interesse no grupo em planificar atividades e expressar ideias, bem como autonomia nas rotinas diárias, na higiene pessoal, nas refeições, nas brincadeiras livres e nas atividades propostas. No entanto, eram evidentes algumas dificuldades em esperar pela sua vez para falar, tomar decisões e fazer escolhas autónomas, gerir conflitos com responsabilidade e aceitar frustrações, assim como cumprir regras. O grupo manifestava ainda o gosto por histórias, interesse por dramatizações e pelas diversas formas de expressão, prazer e motivação na realização de desenhos, pinturas e construções com materiais recicláveis, além do reconhecimento de letras e palavras simples, como nomes próprios. Por outro lado, verificavam-se dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente no controlo do pulso, recorte e manipulação de objetos, bem como no controlo corporal em deslocamentos e equilíbrios e na compreensão de conceitos relacionados com o espaço e o tempo. As crianças demonstravam curiosidade pela natureza, preocupação com o meio ambiente, na utilização consciente de recursos tecnológicos, como o computador, na exploração ativa de materiais manipuláveis e da mesa de luz. Apesar disso, revelavam dificuldades em demonstrar consciência sobre reciclagem, nomeadamente na identificação do ecoponto adequado para cada tipo de resíduo. As observações realizadas enquadram-se nas três grandes áreas de conteúdo previstas na OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016): Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo, conforme previsto nas OCEPE.

De maneira a completar esta ideia, as crianças revelavam interesses pela exploração da horta, promovendo o contacto direto com a natureza, correr na relva, escavar buracos, brincar com terra, bem como pela hora do conto, a música e as artes. Para além destes interesses gerais, algumas crianças demonstravam o gosto pela escrita (letras e palavras), assim como brincar nas diferentes

áreas, sendo a área da casinha, dos jogos, das construções e da ciência as mais frequentadas. Contudo, as crianças revelavam dificuldades na autorregulação emocional, na empatia, na autonomia, nomeadamente na escolha independente das atividades ou da área que queriam brincar, na tomada de vez para falar e na gestão de conflitos.

Relativamente à diferenciação pedagógica, a EPE procura responder às necessidades individuais das crianças, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e interesses. Para tal, a educadora cooperante recorria a estratégias flexíveis, como a diversificação de materiais, a criação de propostas abertas e a adaptação das atividades em função das características do grupo. Do mesmo modo, a planificação semanal baseava-se numa abordagem intencional, garantindo que todas as crianças tinham a oportunidade de participar ativamente e de progredir nas suas aprendizagens, sendo este momento na hora do acolhimento. Esta necessidade de garantir uma resposta a todas as crianças reflete-se no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), que estabelece a diferenciação pedagógica, ou seja, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, sustentadas na igualdade de oportunidades e capazes de corresponder à heterogeneidade do grupo, ou seja, às características de cada criança, assim como aos seus processos de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais na sala de EPE, definida pela educadora, proporcionou às crianças oportunidades educativas, permitindo que as mesmas tenham um maior controlo sobre um ambiente que lhes pertence (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, a educadora organizava o espaço consoante os interesses e necessidades do grupo, sendo observado que, muitas vezes era flexível (modificações nas áreas e materiais). Ao longo do período escolar, o grupo demonstrava novos interesses e a sua aprendizagem estava em constante evolução, o que “levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

A educadora cooperante tinha como principais influências os modelos pedagógicos *High/Scope*, *Pedagogia-em-participação* e usava alguns instrumentos característicos do MEM. Estas influências eram evidentes no espaço, uma vez que todos os projetos desenvolvidos eram expostos nas paredes da sala, e também na valorização da componente funcional da literacia, que caracteriza estes modelos, nomeadamente pela existência de uma área dedicada à iniciação à

escrita e pela exposição dos instrumentos de regulação, como as planificações semanais, o mapa de presenças, o mapa das tarefas e o mapa do tempo (Folque, 1999). Importa ainda salientar que a sala estava organizada em oito áreas de interesse, de acordo com os princípios construtivistas que sustentam a abordagem Highscope. Essas áreas estavam distribuídas pelos cantos do espaço e eram visíveis de qualquer ponto da sala (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho et al., 2013).

As áreas eram as seguintes: a Área da Expressão Plástica (Pintura), a Área da Casinha, a Área da Biblioteca, a Área dos Jogos, a Área da Ciência, a Área das Construções, a Área da Música e a Área da Escrita.

Figura 2

Potencialidades educativas, materiais e critérios de arrumação das áreas de aprendizagem da sala do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al., (2016).

Área de aprendizagem	Potencialidades educativas	Materiais disponíveis	Crítérios de arrumação
Área da Expressão Plástica	Utilização e exploração de diferentes técnicas e materiais; Desenho livre; criatividade no sentido estético.	Lápis de cor; marcadores; colas; tesouras; recortes; revistas; pasta de modelar; folhas.	Copos, cestos e caixas com material, rotulado.
Área da Casinha	Representações de situações reais ou imaginárias (jogo simbólico); Expressão de emoções e experiências através da linguagem oral e corporal.	Cozinha, mesa, cama, armário, mercearia de madeira e utensílios de plástico; Adereços e acessórios, (carteiras, colares, aventais, roupas)	Material organizado, acessível e livre.
Área da Biblioteca	Contacto com material escrito; Reconhecimento das letras e do sentido direcional da escrita; Gosto pela leitura.	Livros infantis; Enciclopédias;	Livros num só armário de fácil acesso.
Área dos Jogos	Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da concentração e criatividade; Promoção da motricidade fina;	Jogos estruturados: (Pixel Art; Blocos lógicos, Tangram, Enfiamentos, Puzzles, Cuisenaire, Figuras geométricas...).	Caixas originais e caixas reutilizáveis.
Área da Ciência	Desenvolvimento de conceções sobre o mundo social, físico e natural e a importância da sua preservação; Organização do pensamento científico (Observar, experimentar, descobrir, partilhar).	Microscópio; Gavetas etiquetadas com as ferramentas da ciência (ótica, íman, frascos, óculos); Livros com atividades de ciências; balança, casa de insetos; elementos da natureza.	Armário de madeira com gavetas de metal (rede); Mesa das experiências.
Área das Construções	Desenvolvimento do raciocínio, da concentração Promoção da motricidade fina;	Blocos encaixáveis (ex: lego, materiais de madeira e plástico encaixáveis).	Caixas plásticas, etiquetadas.
Área da Escrita	Contacto com material escrito e digital; desenvolvimento da consciência fonológica; Expressão e criatividade.	Computador; folhas de registos e lápis; mesa de luz.	Mesa para o computador.

Relativamente à organização do tempo, este era flexível e estava sujeito a alterações de acordo com imprevistos ou interesses do grupo de crianças. No entanto, é importante destacar algumas das rotinas realizadas diariamente. O acolhimento incluía momentos como a marcação da presença, do tempo meteorológico, contagem dos presentes, escolha da área, bem como todas as segundas-feiras era o dia que o acolhimento prolongava mais, dando a oportunidade de as

crianças contarem o que fizeram no fim-de-semana e o planeamento do que queriam fazer durante a semana.

A semana estava dividida em quatro áreas de exploração: segunda-feira era dedicada à história, terça-feira às experiências, quarta-feira à música, quinta-feira à ginástica e na sexta-feira à robótica. Além disso, era habitual todas as semanas, uma ou mais crianças trazer uma "saquinha das surpresas". Antes de descobrirem o que estava no seu interior, cantavam uma música relacionada e, em seguida, a criança responsável dava cinco pistas ou permitia que os colegas fizessem cinco perguntas para tentarem adivinhar a surpresa, não podia ser brinquedos, mas sim um objeto significativo e útil para alguma área. A higiene pessoal era realizada autonomamente, assim como as refeições, incentivando a responsabilidade e a independência das crianças. Por volta das 9h00 iniciava-se o acolhimento, seguidos de jogos espontâneos (brincar nas áreas) ou atividades guiadas pela educadora. Às 10h20, organizavam os materiais e realizavam a higiene pessoal antes do lanche da manhã. Depois do lanche brincavam nas áreas ou iam para o exterior, dependia do tempo. Antes do meio-dia, voltavam à higiene pessoal para depois irem almoçar e, após a refeição, regressavam ao exterior para brincar. Às 13h30, faziam novamente a higiene pessoal e bebiam água antes de entrar na sala, onde cantavam e escolhiam a área a explorar ou concluíam trabalhos pendentes. Por volta das 15h05, arrumavam os materiais, realizavam a higiene e lanchavam. Nos dias de chuva, tinham a possibilidade de brincar no exterior, utilizando as capas e galochas, sem estarem limitadas pelo estado do tempo.

Quanto aos modelos pedagógicos observados, a educadora não se regia unicamente por um modelo, utilizando vários aspetos de cada um deles. A sua abordagem era baseada em pequenos projetos (Trabalho por Projetos), permitindo que as crianças explorassem temas de forma ativa e significativa. Esta metodologia, alinhada com a perspetiva de Freire (1978), valoriza a construção do conhecimento pelas próprias crianças, em vez da mera transmissão de informação. Assim, cria-se um ambiente onde a curiosidade e a participação são essenciais, promovendo aprendizagens mais significativas e autónomas. Do mesmo modo, existia também um projeto "A brincar e a ler vamos aprender", que contava com a colaboração de uma terapeuta da fala, que se deslocava quinzenalmente às salas de EPE para dinamizar atividades promotoras de consciência linguística e fonológica. Este projeto era direcionado para as crianças de 5 e 6 anos, de forma individualizada ou em pequenos grupos, sendo que por vezes havia a oportunidade de se fazer algumas atividades, como jogos e leituras de livros, em grande grupo. Paralelamente, a educadora

cooperante integrava o projeto de *Erasmus 'Seeds Will Grow'*, em parceria com a Irlanda, a Itália e a Grécia. Este projeto tinha o objetivo de incentivar a observação da natureza, a biodiversidade, as alterações climáticas bem como a criação de uma horta pedagógica e espaços verdes educativos.

No que concerne à relação escola-família, e com base nos diálogos informais que o par pedagógico foi realizando com a educadora, de um modo geral, os encarregados de educação demonstravam interesse nas aprendizagens das crianças. A educadora estabelecia um contacto regular com os mesmos, recorrendo a e-mail, chamadas ou mensagens. Para além disso, a educadora recorria à aplicação "*ChildDiary*", que contém um portefólio digital para facilitar a divulgação das atividades realizadas e com a explicação das mesmas. Em conversa intencional com a educadora, foi possível perceber que as famílias participavam ativamente nos projetos da sala, quer quando as crianças levavam livros da biblioteca para os pais lhes lerem e assim no dia seguinte a criança explicava a história, quer contribuindo com materiais e em dinamizações de atividades e divulgações de projetos, entre outras situações.

As interações entre crianças e entre crianças e adultos no contexto de estágio revelaram-se positivas e promotoras de um ambiente de bem-estar e aprendizagem. A relação criança-criança era marcada pela entajuda e pela partilha, sendo frequente observar momentos de cooperação, tanto em brincadeiras livres como em atividades orientadas, de realçar que muitas vezes as crianças mais velhas ajudavam as mais novas, estando presente a ZPD, defendida por Vygotsky (Folque, 2014). De acordo com Folque (2014), "o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade" (p. 89), o que se refletia na forma como as crianças negociavam e debatiam entre si. A relação entre crianças e adultos também se revelou significativa, uma vez que "as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda" (Folque, 2014, p. 89). Neste sentido, a educadora cooperante e a equipa educativa respeitavam e valorizavam as opiniões das crianças, incentivando-as a terem uma participação ativa e autónoma nas dinâmicas da sala. Esta interação e trocas entre professor-criança e criança-criança, favorecem a construção de conhecimentos por meio de processos cooperativos, no qual "todos ensinam e todos aprendem" (Niza, 1996, citado por Folque, 1999, p. 6).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No contexto educativo, a investigação foi vista como uma prática autorreflexiva realizada pela docente, com o objetivo de melhorar as suas metodologias e estratégias pedagógicas. Segundo Latorre (2008), a investigação é considerada “um elemento constituinte do desenvolvimento profissional dos docentes” (p.16), permitindo que estes sejam vistos como investigadores que constroem continuamente conhecimento, em resposta às mudanças da sociedade. O docente é descrito como um ser “intelectual, crítico, capaz de questionar, investigar, analisar e interpretar as práticas e situações académicas em que se encontra” (p.12). Assim, a abordagem utilizada aproximou-se dos princípios da Investigação-Ação (I-A), explicada ao longo deste subcapítulo (Latorre, 2008).

Refletir sobre a prática, ligando teoria e prática, é essencial para que a investigação seja um processo organizado e crítico, guiada pelo interesse em aprender e agir no contexto (Ribeiro, 2021; Stenhouse, 1998). Para isso, a I-A foi considerada a metodologia mais adequada. Definida por Caetano (2004), a I-A é um processo dinâmico que une a investigação e a ação, permitindo a aplicação e ajustamento contínuo do conhecimento. Sprinthall et al. (1996) citado por Caetano (2004) destacam o papel do professor como prático reflexivo e investigador, que, através de uma “acção colaborativa, e problematizadora do conhecimento, da experiência e dos próprios contextos de produção do conhecimento e da experiência” (p.101), transforma o contexto educativo.

Na I-A, destacam-se duas dimensões cruciais para a transformação da prática educativa: a reflexivo-ativa e a crítico-transformadora (Alarcão & Canha, 2013; Carr, 2002). A dimensão reflexivo-ativa exige que os docentes pensem constantemente sobre as suas práticas, identificando áreas a melhorar e implementando alterações concretas no seu trabalho diário. Em contrapartida, a dimensão crítico-transformadora destaca a importância de uma avaliação aprofundada e crítica da realidade educativa, promovendo mudanças significativas que ultrapassam a prática individual, afetando o contexto no qual se situa. Conforme mencionado por Alarcão e Canha (2013) e Carr (2002), estas dimensões tornam o processo de investigação-ação essencial para o desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua do ambiente educativo.

Os modelos de I-A de Lewin, Kemmis, Elliott e Whitehead partilham uma abordagem comum centrada na reflexão, ação e transformação da prática. Todos reconhecem a importância de integrar a teoria e a prática, reforçando que os professores ou investigadores não se limitavam a observar, mas desempenhavam um papel ativo e transformador no contexto em que estão envolvidos (Castro, s.d.).

Latorre (2008), nos seus estudos apresentados em *La investigación-acción*, citou vários autores relevantes, entre eles, Elliott (1993), que definiu a I-A como um processo cíclico, reforçado pela sua estrutura espiral, que integra a observação, a planificação, a ação e a reflexão, assim como “um estudo de uma situação social que visa melhorar a qualidade da ação realizada nesse contexto” (Caetano, 2004, p.24). Desta forma, a I-A apresenta-se como uma metodologia dinâmica, apta a lidar com os desafios reais da educação por meio de um processo reflexivo e prático.

A abordagem de Elliott foca-se na relação entre a teoria e a prática, destacando a importância de um processo de melhoria constante, alimentado pela reflexão sobre a ação prática. De acordo com Elliott (2005), o ciclo da I-A começa com a identificação de um problema ou necessidade na prática educativa. Esta fase inicial é essencial, pois estabelece a base para o resto do processo, refletindo-se numa questão prática que o professor deseja investigar e melhorar. Segue-se a fase de planeamento, ao qual se definem estratégias para resolver o problema identificado, sendo assim, estabelecidos os objetivos e a metodologia de recolha de dados que permitirá avaliar a eficácia das ações implementadas. Na implementação, o professor aplica o plano em sala de aula, observando os resultados e recolhendo os dados sobre a intervenção. A observação é essencial para analisar os efeitos da ação no contexto educativo e no comportamento dos alunos. Por fim, na reflexão, o professor avalia os dados recolhidos, identificando sucessos e áreas a melhorar, assim como adapta as estratégias e redefine novas ações para dar início a um novo ciclo de melhoria contínua (Coutinho et al., 2009).

Neste seguimento, ao longo da PES esteve sempre presente este processo cíclico. Assim, após identificado um problema, foram delineadas estratégias fundamentadas na recolha e análise de dados. Para isso, utilizou-se a metodologia da AC, com o método da "Mesa Redonda" (Silva et al., 2018), permitindo compreender as necessidades dos alunos. Posto isto, a planificação baseou-se na observação sistemática e direta com recurso ao diário de bordo (Cardoso, 2018), com o objetivo

de garantir respostas às necessidades e interesses identificados no grupo. Deste modo, os instrumentos utilizados para a elaboração do plano de ação contribuíram o produto do processo “de procura, seleção, confronto, conceção, formulação e reformulação” previamente realizado (Vieira, 1993, p. 127).

Neste sentido, é relevante mencionar que a observação foi feita de forma intencional e cuidadosa. Para isso, recorreu-se à observação sistemática e direta que “vai permitir reajustamentos e alterações a executar em futuras ações, num próximo ciclo” (Cardoso, 2018, p. 49). Este método, permitiu observar de forma detalhada tanto os aspetos do grupo como os individuais, destacando-se a participação ativa do investigado (Gómez et al., 1999).

Relativamente à planificação teve por base a observação, sendo feitas semanalmente pelo par pedagógico, pelas orientadoras cooperantes e pelas supervisoras institucionais, procurando integrar as diversas áreas curriculares e sempre com o intuito de atender às necessidades e interesses do grupo. Antes da supervisão pedagógica, a díade elaborava um guião de pré-observação, fundamentando as intenções pedagógicas da ação. No que respeita à ação, esta consiste na execução do plano previamente elaborado (Latorre, 2008). Por isso, em determinados momentos, foi necessário ajustar a planificação. Contudo, os objetivos a atingir eram sempre tidos em consideração, assim como o papel do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Uma vez implementadas as atividades planificadas, seguiu-se a observação dos efeitos das mesmas, validando o conhecimento direto e específico dos acontecimentos (Coutinho et al., 2009). É importante falar sobre a reflexão no contexto da investigação-ação, tanto como uma fase desta metodologia, bem como um elemento presente ao longo do processo. Assim sendo, a reflexão, enquanto fase e elemento transversal à I-A, foi sustentada pelos contributos de Dewey (1989), que define o pensamento reflexivo como uma análise ativa e detalhada, alicerçada numa base teórica (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo da PES, utilizou-se a reflexão antes da ação, através de guiões e conversas informais com os diferentes intervenientes educativos. A reflexão crítica evita a repetição de práticas sem pensar criticamente, sendo essencial desde a formação até à prática educativa (Ribeiro, 2011).

Por fim, a implementação da I-A foi crucial para o desenvolvimento das práticas educativas, promovendo uma abordagem reflexiva e sistemática (Latorre, 2008). Ao considerar a I-A um processo de transformação e ação, esta revela-se como um compromisso ético com a comunidade, assumido ao longo da PES, garantindo que a autorreflexão e a metarreflexão sustentam a continuidade da melhoria educativa (Latorre, 2008).

3. PERCURSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS

“O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores”
(Nóvoa, 2001)

Com base nesta citação, é crucial entender que o paradigma do docente reflexivo constitui uma base essencial na formação docente. Deste modo, o professor só se torna reflexivo se não se limitar em transmitir conteúdos, mas sim, questionar-se de forma sistemática sobre o impacto que as suas ações têm, adaptando as suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. Este processo de reflexão, como destaca Nóvoa (1995), transforma a experiência em conhecimento, potenciando uma ação educativa mais rica e significativa.

O presente e último capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as práticas educativas realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), iniciando pelo contexto do 1º CEB e, posteriormente, pelo contexto da EPE. Neste sentido, no desenvolvimento destas intervenções pedagógicas foi tido em conta os interesses, as necessidades e os conhecimentos prévios das crianças, reconhecidos através de uma observação participante. Desta forma, as ações educativas foram planeadas com uma intencionalidade pedagógica, sem desconsiderar o trabalho contínuo de investigação e reflexão, que orientou toda a prática desenvolvida ao longo da PES (cf. Capítulo 2).

3.1. PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1º CEB

A prática pedagógica teve como fundamento uma experiência de trabalho cooperativo, colaborativo, investigativo e reflexivo, possibilitando momentos relevantes para o desenvolvimento de competências profissionais enquanto futura docente. Esta prática teve início com a observação, sendo considerada uma etapa essencial e indispensável no contexto da I-A. Tal como referido no capítulo 2, esta fase mostrou-se fundamental para uma compreensão mais aprofundada das especificidades, interesses e motivações dos alunos (Coutinho et al., 2009).

Em consonância com esta ideia, os documentos orientadores e normativos referidos e anteriormente analisados (cf. Capítulo 1), assumiram um papel importante no percurso educativo,

atuando como referência para a construção de uma abordagem curricular integrada. A sua implementação possibilitou a promoção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, cooperando para “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p.177). Por conseguinte, sustentaram uma prática pedagógica mais interativa e articulada, em sintonia com uma educação de qualidade.

Partindo desta fase inicial, nas duas primeiras semanas a díade concentrou-se na observação direta e indireta, sendo esta muito importante e devidamente referida no subcapítulo 2.3. Através dela, foi possível agir de forma intencional e significativa, planificando e implementando estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses do grupo e de cada criança individualmente. Neste sentido, foram valorizados os diferentes ritmos de aprendizagem e promovidas práticas inclusivas e transformadoras, sustentadas por um trabalho colaborativo entre dois elementos da díade, a OC, a supervisora institucional e as crianças/alunos. Esta interação e todo este processo reflexivo, permitiu a mobilização de “saberes, atitudes e capacidades pessoais” (p.51), promovendo uma experiência educativa enriquecedora, contribuindo assim para a melhoria contínua da prática pedagógica (Alonso & Silva, 2005).

Desta forma, a partir da terceira semana, o par pedagógico iniciou a elaboração e implementação de unidades de aprendizagem, que foram progressivamente estendidas ao longo das semanas. Na terceira semana, a intervenção ocorreu durante uma manhã; na quarta semana, cada elemento da díade interveio separadamente num dia completo, e assim sucessivamente. Este processo possibilitou uma dinamização gradual e alternada das aulas, oferecendo a cada mestranda a oportunidade de desenvolver uma prática profissional adequada e autónoma, respeitando as necessidades e o ritmo de cada interveniente (Ribeiro, 2020).

Ao longo das semanas de observação participante, o par pedagógico reconheceu um grande interesse, por parte dos alunos, pelas diversas formas de arte, nomeadamente pela música, dança, pintura, cerâmica e artesanato, o que contribuiu para a definição e desenvolvimento do projeto de maneira mais pormenorizada e envolvente.

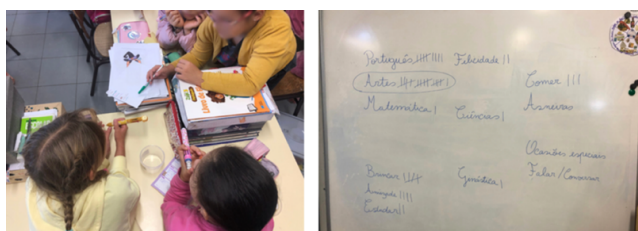
Relativamente à fase da ação, esta teve início na terceira semana da PES, sendo que foi proporcionada aos alunos a oportunidade de escolherem o projeto que gostariam de explorar, recorrendo ao método “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) da AC. As suas escolhas concentraram-se

na área das Expressões, dando origem ao nome do projeto final: “De mãos dadas com a arte: à descoberta de tons e texturas”. Durante a implementação do projeto, foi adotada uma prática educativa fundamentada na MTP, dando oportunidade aos alunos de se posicionarem como os principais agentes do seu próprio processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, escutando a voz dos mesmos (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta abordagem destacou as suas especificidades e interesses, respeitando os seus ritmos e necessidades individuais (Katz & Chard, 1997; Kilpatrick, 2007).

O método anteriormente referido revelou-se bastante eficaz, parcialmente resultante da familiaridade dos alunos com dinâmicas de trabalho em grupo, o que facilitou a implementação do mesmo. Todos os alunos participaram de forma cooperativa, registando, por sua vez, as suas sugestões sobre que temas queriam explorar ou aspetos que consideravam em falta e que nunca tinham explorado. Durante a tarefa, foi possível verificar uma participação equitativa entre os elementos do grupo, sendo particularmente relevante o envolvimento dos alunos mais tímidos, que desta forma, conseguiram partilhar as suas ideias num ambiente cooperativo (Silva et al., 2018). Seguidamente partiu-se para a votação, momento no qual se leram todas as ideias e tentou-se agrupar os votos por temas (Figura 3).

Figura 3

Método da Mesa Redonda e Votações para o tema



Consequentemente, e após a análise dos dados, notou-se que o tema “Artes” tinha sido o mais votado. Conforme mencionado no Capítulo 2, uma das grandes dificuldades destacadas no grupo relacionava-se com a gestão de conflitos.

Considerando a dificuldade já identificada, a mestrandia interveio com recurso ao diálogo com os alunos destacando que, embora cada pessoa tenha a sua escolha, deveria ser aceite e respeitada a opção com maior número de votos em relação às restantes. Paralelamente, ocorreram reações tais como: M: “Se ganhassem todos, ninguém se ia entender”; V: “Eu já ouvi os meus pais a

conversar sobre isto e quem tem mais votos é quem ganha”; L: “Mas se ganhassem todos, não tinha piada e a maioria votou no mesmo”. Perante esta troca de ideias, observou-se que o diálogo estabelecido permitiu não só que os alunos aceitassem o tema escolhido, como também refletissem e compreendessem a importância da valorização e o respeito mútuo que devemos ter (Direção-Geral da Educação, 2018b). Além disto, foram promovidos processos de negociação e de cidadania democrática, uma vez que, durante a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de se expressar, escolher, analisar, decidir, criticar e participar de forma ativa na dinâmica da turma, respeitando os princípios de compreensão, liberdade e responsabilidade, essenciais a uma educação mais democrática e responsável (Niza, 2012).

Definido o tema do projeto, os alunos escolheram o nome do grupo e elaboraram um cartaz representativo do mesmo (Figura 4). Esta estratégia teve como objetivo facilitar a identificação dos grupos por parte da diáde, de modo a promover uma organização mais eficiente, estando esta em concordância com os princípios da AC, que incentivam a autonomia e a ligação entre os elementos do grupo. Importa também referir que, a cada semana, os papéis eram rotativos, cada aluno assumia um papel específico, que variava entre o gestor do silêncio, o gestor do tempo, o porta-voz e o secretário. Estes papéis, conforme referem Johnson & Holubec (1998), citados em Silva et al. (2018) têm como objetivo garantir que todos os elementos do grupo colaborem de forma equilibrada, sem se sobreporem às funções uns dos outros, visto que cada papel é fundamental para o bom funcionamento do grupo.

Figura 4

Escolha do nome do grupo e elaboração do cartaz representativo



A diáde iniciou a planificação, sendo que a cada semana, era abordado num mesmo projeto aglutinador, um tema associado ao mesmo, tais como: “Uma aventura pelo museu”; “A música que nos rodeia”; “Natureza ao nosso redor”; “A arte da diversidade”; “Navegando pela cerâmica”; “Partidas do Lobelfo”. O par procurou explorar todas as formas de arte referidas pelos alunos. Simultaneamente, as planificações respeitaram os conteúdos das AE estabelecidos pela

professora titular, sem esquecer os interesses e as necessidades dos alunos. Deste modo, as planificações elaboradas semanalmente, abrangiam todas as CC definidas no horário inicial, sendo o projeto integrado nas respetivas planificações.

Dada a impossibilidade de apresentar e analisar no presente relatório todas as ações pedagógicas desenvolvidas, procedeu-se à seleção do primeiro dia da primeira semana do projeto e uma parte da manhã do segundo dia da mesma. Esta serviu de base não só para as planificações subsequentes, mas também para a seleção de um enigma e a atividade resultante dele. As mesmas realizaram-se na penúltima semana tendo um impacto significativo nos alunos. Por fim, encontra-se descrita a divulgação e a avaliação do projeto.

No início da primeira semana, com o objetivo de envolver os alunos no projeto e proporcionar uma experiência significativa, foi criado um ambiente imersivo na sala de aula. O espaço foi preparado e decorado com diversas fotografias e paisagens referentes ao tema a ser explorado, de forma a criar a sensação de um museu, estimulando a curiosidade e a imaginação e promovendo a construção de significados. De acordo com Scolé & Coll (2001), “a construção de significados, própria da aprendizagem significativa, (...) implica que se tomem algumas decisões capazes, não apenas, de favorecer o domínio de processos, (...) mas ainda de gerar sentimentos de competência, autoestima” (pp. 52-53). Este ambiente, não só estimulou a curiosidade, mas também foi essencial para criar uma aprendizagem que superasse o conteúdo. Promoveu a sensação de um ambiente simulador de um museu, reforçando a motivação intrínseca dos alunos. Esta estratégia serviu para que em conjunto fosse refletido e decidido o tema do projeto, já supramencionado neste capítulo. Importa destacar ainda a utilidade do método de AC “Mesa Redonda” (Kagan 1994) e o modo como este enriqueceu a atividade, valorizando a participação ativa e o contributo de cada aluno no seu processo.

Neste seguimento, ocorreu uma exploração livre dos quadros que tinham no seu museu imaginário. Com o objetivo de promover a partilha de ideias acerca dos seus conhecimentos prévios, foi colocada a seguinte questão: “O que é a arte?”. Deste modo, começaram a surgir as seguintes respostas: B: “É desenhar!”; M.C: “É pintar com aquarelas”; C: “É cantar e dançar”; G: “É esculpir”; M: “É fotografar paisagens bonitas”. Este último comentário foi ao encontro do tipo de arte que se exploraria naquele dia: a arte de fotografar, presente em fotos com paisagens,

monumentos, entre outros elementos figurativos (Figura 5). Contudo, foi notório através dos seus conhecimentos prévios que este tema não fazia parte do seu dia a dia. Assim, mostrou-se vantajoso implementar um projeto de intervenção sobre a Arte, sendo este do interesse dos alunos. As Artes podem desempenhar um papel central na educação, contribuindo para a formação de seres criativos e capazes de se desenvolverem no trabalho e na vida, tornando-a mais valiosa e gratificante (Petraglia & Costa, 2017).

Figura 5

Ambiente imersivo - O museu



Conforme foi mencionado no início deste capítulo, a díade procurou incluir algumas formas de Arte com as quais os alunos ainda não estavam familiarizados. Assim sendo, organizou-se na sala um museu com várias fotografias permitindo as crianças observar e apreciar as diferentes paisagens. Neste seguimento, durante a semana, conforme previsto na planificação, foram abordados os nomes, os adjetivos e os verbos, assim como o algoritmo da adição. Uma das primeiras atividades da manhã, desenvolvida com a turma, inseriu-se na área curricular de Português intitulada de “Frases cada vez maiores”. Esta atividade teve como objetivo despertar ainda mais a curiosidade das crianças sobre o tema, incentivando a exploração de diferentes classes gramaticais e promovendo o desenvolvimento da expressão oral e escrita (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Cada grupo recebeu tiras de papel com nomes, adjetivos e verbos relacionados com o tema, e manipulou cada papel criando frases curtas. Num primeiro momento, a tarefa consistiu na criação de frases simples, como por exemplo: “O artista desenha um quadro bonito”, “A pintura é colorida”. Num segundo momento, após a formação dessas frases, realizou-se uma breve explicação sobre o uso de conectores como “e”, “mas”, “porque”, entre outros. Foi explicado às crianças que ao introduzirem estes conectores conseguiriam expandir as frases produzidas, explicitando melhor o seu conteúdo ou transmitindo uma outra ideia, como por exemplo: “A pintura é colorida, mas transmite muita calma” e “A paisagem é interessante, porque mostra muitos detalhes”. A

atividade terminou com a leitura em voz alta das frases criadas por cada grupo cooperativo, com o objetivo de desenvolver a comunicação oral e compartilhar as suas ideias sobre o tema em questão.

Na segunda atividade, intitulada “O que será” relacionada com o tópico “Operações”, da área curricular de Matemática, os alunos continuaram a trabalhar cooperativamente para completar um desafio. Este teve como objetivo desenvolver competências matemáticas e estimular a curiosidade dos alunos através da exploração de uma paisagem oculta “*Puzzle* numérico”. Através deste desafio, procurou-se não só motivar todos os alunos, como também promover o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e raciocinar matematicamente, aplicando estratégias, mobilizando conhecimentos prévios e refletindo sobre os processos utilizados (Direção-Geral da Educação, 2021).

Foi entregue a cada grupo uma cartolina que continha uma imagem coberta por peças coloridas. Para que a paisagem fosse progressivamente revelada, os alunos tinham de resolver corretamente, em grupo, os algoritmos de adição. Cada espaço colorido estava associado a uma soma específica, sendo que apenas a resposta correta permitia revelar a respetiva parte da imagem. Os problemas do tipo *puzzle* são uma estratégia de resolução e exigem “uma ideia momentânea para obter a solução” (p.383). Neste momento foi notório o poder que a imagem tem, provocando o entusiasmo dos alunos em querer descobrir qual seria a paisagem por revelar (Figura 6). Simultaneamente, o facto de terem de resolver algoritmos de adição contribuiu para reforçar conteúdos já aprendidos e da mesma forma, puderam em grupos cooperativos ajudar-se uns aos outros, partilhando estratégias de cálculo (Teixeira et al., 2020).

Figura 6
Puzzle Numérico



Com a paisagem revelada, a d'ade dialogou com os alunos, questionando a que país pertencia aquela paisagem, ao que os alunos responderam que seria a Holanda. Esta interação introduziu a

atividade “Frio e quente, clima e paisagem”, cujo objetivo foi proporcionar um primeiro contacto com os aspetos naturais e climáticos da Holanda (Países Baixos). Para tal, foi realizada uma breve apresentação sobre o país, destacando os elementos típicos da sua paisagem, tais como, os campos de tulipas, os moinhos de vento, os canais e as bicicletas. Em grande grupo, os alunos analisaram as imagens através de algumas questões orientadoras: “O que mais chamou a vossa atenção nesta paisagem?”; “Que cores e elementos naturais conseguem ver nas fotos e vídeos?” e “Acham que é um lugar quente ou frio?”. Os alunos acabaram por afirmar que a Holanda era um país com o clima maioritariamente frio e húmido.

Nesta semana estava previsto abordar o conteúdo de Estudo do Meio, “o clima na Europa”. Assim, a atividade teve continuidade com a dinâmica intitulada “Europa fria e Europa quente”, que visou explorar os climas e paisagens de outros países europeus. Os países escolhidos pela díade foram selecionados intencionalmente, privilegiando regiões com as quais alguns alunos se identificavam, uma vez que, conforme referido no Capítulo 2, existiam na turma alunos de origem russa e escocesa. Desta forma, foram partilhadas imagens da Rússia, Itália e Escócia (Reino Unido), sendo cada país atribuído a dois grupos simultaneamente para a atividade de investigação que iriam fazer.

A díade realizou uma atividade de pesquisa acerca dos países, com recurso a um computador por grupo e a um guião orientador. De seguida, foram previamente projetados no quadro interativo os *sites* a que poderiam aceder para responder às questões. Posteriormente, o porta-voz de cada grupo apresentou ao grande grupo as principais características climáticas e paisagísticas do país estudado. Durante as apresentações, as ideias foram registadas pelo secretário no quadro branco, facilitando a organização e a comparação das informações partilhadas. A riqueza da informação obtida foi de tal ordem relevante que os alunos de outras nacionalidades descobriram aspetos relacionados com o seu país que desconheciam.

Através da realização desta atividade evidenciou-se a importância das TIC no ensino do 1º CEB, uma vez que é essencial proporcionar aos alunos experiências que promovam a “interpretação de fontes de informação diversificadas, (...) apresentação dos resultados de pesquisa, partilha de informação e vivência de situações de debate” (Costa et al., 2012, p.69). Por intermédio destas práticas, os alunos puderam compreender as potencialidades das tecnologias, envolvendo-se na

atividade que privilegiou a manipulação direta dos recursos digitais, numa metodologia de aprendizagem ativa, na qual adotaram o papel de exploradores.

Por fim, através de um diálogo em grande grupo, analisaram-se as características climáticas e paisagísticas também de Portugal. Os alunos foram motivados a identificar semelhanças e diferenças em relação aos outros países acerca dos quais fizeram pesquisa. Destaca-se algumas das conclusões retiradas: B: "Os países mais a norte da Europa, como a Escócia (Reino Unido), são geralmente mais frios e pode nevar"; H: "Os países do sul, como Itália, têm vários dias quentes e muitos dias de sol". Esta atividade permitiu que os alunos compreendessem as características de cada paisagem e estabelecessem a sua relação com o clima, o que, por sua vez, estimulou a sua capacidade de analisar e comparar as diferentes paisagens (Figura 7).

Figura 7

Atividade investigação/pesquisa



Durante a parte da tarde, o tempo foi inteiramente dedicado às Artes. Cada grupo cooperativo criou uma paisagem inspirada no clima e nas características do país que investigou. Antes de começarem a desenhar e a pintar, os grupos discutiram os elementos visuais que associavam ao país que iriam representar. Cada elemento do grupo ficou responsável por pintar uma parte da folha. No decorrer da atividade, o gestor do tempo garantiu que terminavam no tempo estipulado,

enquanto o gestor do silêncio também ia alertando os elementos quanto ao nível de ruído, conforme necessário (Figura 8) (Silva et al., 2018).

Figura 8

Educação Artística - Artes Visuais



No segundo dia da primeira semana do projeto, foi notório o aumento do entusiasmo e da curiosidade por parte dos alunos relativamente às atividades planeadas para o dia. Nesta manhã, recorreu-se à mesma estratégia de motivação do dia anterior. Assim, chegados à sala, os alunos depararam-se com várias pinturas de diferentes autores e estilos em cima das mesas. Este ambiente, nomeado “À descoberta do museu”, teve como principal objetivo dar a conhecer aos alunos diferentes técnicas de pintura, proporcionando assim uma reflexão inicial sobre o universo da arte e dos museus. Por conseguinte, foi lido um livro à turma, “O Lobo que partiu à descoberta do museu” de Oriane Lallemand, cuja ação decorre em França, na cidade de Paris, mais precisamente no Museu do Louvre. A expressividade e encenação estiveram bem presentes, de maneira a envolver os alunos e a fazê-los sentir-se parte integrante da história.

A expressividade facial e corporal é deveras importante aquando a leitura de histórias, sendo que possibilitou captar a atenção de todos, envolvendo-os ativamente no desenrolar da ação e criando uma maior predisposição e motivação para a compreensão do enredo. Em consonância com esta ideia, Morais (2002) afirma que, através da leitura e da exploração de histórias, o conhecimento que as crianças possuem sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros, cresce progressivamente, configurando-se como um elemento fundamental no seu

desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A leitura da obra revelou-se tão enriquecedora, que a elaboração da planificação na semana seguinte continuará a dar-lhe sentido (Figura 9).

Figura 9

Leitura do livro



A penúltima semana, intitulada “Navegando pela cerâmica”, teve um impacto particularmente significativo nos alunos. Durante a mesma, a atenção recaiu sobre a arte da cerâmica, com particular enfoque nas peças icónicas e técnicas representativas de várias culturas, as quais foram escolhidas não apenas por fazerem parte das AE de Estudo do Meio (Domínio Sociedade), mas também pela sua relevância cultural (Direção-Geral da Educação, 2018e). Assim, tudo começou com uma “viagem pelo mundo”, que proporcionou às crianças a oportunidade de conhecerem diferentes tradições culturais. Esta experiência permitiu-lhes relacionar conteúdos explorados, a partir do livro trabalhado, com as suas próprias vivências.

Através da mesma personagem, “O Lobo”, e interligando as histórias, foi lido o livro “O Lobo que queria dar a volta ao mundo” de Orianne Lallemand, sendo este, o principal instrumento orientador para todas as atividades realizadas posteriormente. A leitura da história serviu como ponto de partida para um diálogo em grande grupo, sendo colocadas algumas questões: “Quais foram os países por onde o lobo passou?”, “Por que oceanos é que teve de passar?” e “Quais foram os monumentos que conheceu?”. Seguido do entusiasmo que se instalou na sala, ao recordarem e partilharem informações relevantes, evidenciou-se o impacto positivo da narrativa nas suas capacidades de retenção da informação e análise de conteúdos. Importa referir que, no decorrer das atividades houve sempre um suporte digital, (*PowerPoint* interativo), de modo a que todos os alunos se pudessem situar nas etapas das tarefas.

Em cada dia desta última semana, foi apresentado e ensinado o *slogan* “A viagem do Lobo”, com o intuito de ser cantado sempre que se iniciava e se terminava uma viagem. Este contribuiu para

dinamizar as atividades e fomentar uma maior ligação emocional com a temática explorada (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Segundo Copetti (2011), como citado em Oliveira (2022) “a Música traz uma série de benefícios à vida do ser humano, pois desperta emoções e sentimentos” e assume “grande importância na aprendizagem e na socialização do ser humano” (p. 14) (Figura 10).

Figura 10

Slogan “A viagem do Lobo”



Para além disso, a escolha da música “O Fim da Aventura” – cuja letra e a melodia foram criadas pela mestranda – contribuiu para dar coerência e intencionalidade ao momento final das atividades. Esta estratégia adotada teve como objetivo ir ao encontro dos interesses do grupo, promovendo a integração de todos no processo, envolvendo-se totalmente na experiência da “viagem”, como se estivessem a viver a mesma experiência da personagem “O Lobo”. Este ambiente promoveu o entusiasmo e a motivação dos alunos, reforçando a sua participação ativa (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Terminada a canção, foi introduzida a atividade “O Lobo que resolve o mistério das cerâmicas”. Esta envolveu um conjunto de tarefas desafiantes com enigmas. Os alunos, organizados em grupos cooperativos, tiveram de resolver de forma colaborativa, promovendo a interação, a partilha de ideias e a construção conjunta de conhecimento (Silva et al., 2018).

A utilização de enigmas e desafios baseados em conteúdos das áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio está alinhada com os princípios da interdisciplinaridade e da aprendizagem pela descoberta. Esta destaca-se pela valorização do conhecimento prévio do aluno e como este pode ser usado para aprofundar a compreensão de novos conceitos. Neste processo, a díade atua como o mediador, oferecendo apoio e *feedback* crítico para orientar os alunos na construção do saber,

promovendo uma integração entre áreas e desenvolvendo competências essenciais (Bruner, 2006; Arends, 1995).

A AC, esteve sempre presente no decorrer de todas as intervenções do par pedagógico. Todavia, na última semana tentou-se implementar mais estratégias. Apesar do grande grupo já estar familiarizado com a AC, no momento da realização das tarefas alguns elementos dos grupos estavam constantemente a levantar-se para pedirem ajuda ou simplesmente para indicar que já tinham terminado a tarefa. Identificava-se algum ruído na sala que podia ser atenuado, sendo que a díade concebeu (inspirada nos “Copos Coloridos” de Lopes & Silva, 2020), uma estratégia intitulada “Copos de Progresso”, tendo como principal objetivo monitorizar a evolução de cada grupo nas tarefas realizadas. Assim, durante a tarefa mantinham o copo cor-de-rosa e, quando terminassem, trocavam para o copo azul. Estes copos serviram também, para posteriormente, introduzir a técnica de avaliação formativa “Copos Coloridos”, acima mencionados. Estes permitem “assinalar ao professor quando os grupos precisam de ajuda ou *feedback*” (p.123). Os copos têm três cores e funções diferentes, ou seja, o copo verde significa que “o grupo está a prosseguir com sucesso” e não precisa da ajuda do professor, o copo amarelo significa que “o grupo pode precisar de *feedback* ou apoio (...) mas entretanto ainda é capaz de avançar” por si mesmo e por fim o copo vermelho é quando o grupo “está emperrado e não consegue avançar sem a ajuda do professor” (Lopes & Silva, 2020, p.124). Estas estratégias revelaram-se fundamentais não apenas para a organização dos grupos ao longo das tarefas, mas também para a gestão eficiente do tempo, promovendo a autonomia dos grupos. Observou-se ainda um aumento na partilha de conhecimentos entre pares, o que contribuiu para reforço da autoestima dos alunos, especialmente quando conseguiam explicar e apoiar os colegas na realização das tarefas (Oliveira-Martins et al., 2017).

A atividade iniciou com a leitura de um enredo criado pela díade. O “Lobo”, devido ao seu conhecimento adquirido, quando fora visitar o museu, foi contactado pelo mesmo, para ajudar a resolver o mistério relacionado com o roubo das cerâmicas. O desafio que lhe foi proposto consistia em desvendar enigmas, sendo que, no final de cada enigma era revelada uma pista do

suspeito. Cada enigma incluía uma descrição detalhada das características de cada localidade, dando especial enfoque ao tipo de cerâmica da região.

Figura 11

Copos de progresso e Copos Coloridos



Relativamente ao 3º enigma deste dia, foi utilizado o método da AC "2 Verdades e 2 Mentiras" (Kagan, 1994), relacionando-o com os tipos de frases, por ser um conteúdo que os alunos demonstraram maior dificuldade. Organizados em grupos de quatro elementos, os alunos, criaram frases com base numa instrução específica, sendo que duas frases tinham de estar corretas e as outras duas incorretas. Posteriormente, cada grupo apresentou as suas frases, enquanto os restantes seguiam com uma discussão que permitiu "ao professor diagnosticar possíveis concepções alternativas e clarificar não só as questões, mas também as respostas correctas" (Lopes & Silva, 2009, p. 175). Após a discussão, o porta-voz erguia o cartão vermelho, caso a frase fosse falsa, ou o cartão verde, caso a frase fosse verdadeira. Todos os elementos mostravam a sua escolha em simultâneo, conforme a decisão do grupo. Desta forma, por cada resposta certa era desbloqueada uma parte do *puzzle* que continha a pista necessária para prosseguirem para o enigma seguinte (Lopes & Silva, 2009). Tal como defende Kagan (1989), este método tem como principal objetivo desenvolver o espírito crítico e o espírito de grupo. Esta abordagem encontra-se alinhada com o PASEO, do qual se destaca a cooperação e a criação de

um ambiente de aprendizagem inclusiva e participativa (Figura 12) (Lopes & Silva, 2009; Oliveira-Martins et al., 2017).

Figura 12

Método 2 Verdades e 2 Mentiras (Kagan, 1994)



Nos restantes dias da semana, os enigmas foram resolvidos em grupos cooperativos, com uma discussão final em grande grupo, permitindo que todos os alunos avançassem simultaneamente e descobrissem no final quem é que tinha roubado as cerâmicas. A mestranda observou que os alunos, ao serem desafiados a descobrir algo, demonstraram um maior interesse pelos conteúdos abordados, apesar de muitos não serem novos. Esta estratégia proporcionou não só o contacto direto com diferentes elementos culturais, como também reforçou as AE de Estudo do Meio, estimulando a curiosidade e o envolvimento ativo dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018e).

Por fim, na atividade da tarde intitulada de “A minha cerâmica”, foi feita uma contextualização, seguida de um diálogo, sobre aquilo que aprenderam durante o dia: quais as cerâmicas que ficaram a conhecer e que técnicas se evidenciavam. Neste seguimento, foi proposto aos alunos criarem a sua própria peça, começando por realizar em grande grupo uma pasta caseira à base de água, farinha e sal. A receita inicial era insuficiente, levando a mestranda a questionar como resolver o problema. Os alunos sugeriram: “B: temos de somar as vezes que queremos cada ingrediente”; “G: Temos de duplicar cada ingrediente”. Concluindo-se então que seria necessário duplicar a receita. Após a discussão, a mestranda convidava grupo a grupo a colocar as quantidades de ingredientes corretas tendo a possibilidade de mexer na massa. Com as mesas já previamente preparadas, peneirou-se a farinha nas mesas para a massa não se agarrar e distribuíram-se quantidades generosas para cada aluno criar a sua própria cerâmica (azulejo). Esta atividade de Artes Visuais permitiu uma clara articulação com a área curricular de Matemática. Desta forma, a atividade promoveu a capacidade de aplicar conhecimentos

matemáticos na resolução de problemas do cotidiano, incentivando a criação de “estratégias apropriadas” a fim de “obter soluções válidas” (Figura 13) (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 3).

Figura 13

Massa caseira para as cerâmicas



O momento da criação das peças de cerâmica foi o mais apreciado pelos alunos. Estes tiveram a liberdade de explorar diferentes técnicas e materiais, como: guache, tinta acrílica, marcadores, entre outros. No final, as peças foram deixadas a secar. A atividade “A minha cerâmica” destacou a importância das Artes Visuais, conforme definido nas AE ao estimular a criatividade, sentido estético e a expressão pessoal. Tal como estabelecido nas AE de Educação Artística – nas Artes Visuais no 1º CEB, os alunos são capazes de “integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho – (...) escultura; entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais” assim como “manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 13).

Terminada a atividade, a maior parte dos alunos demonstrou entusiasmo e interesse contínuo pela cerâmica, trazendo no dia seguinte para a escola a pasta de sal feita em casa. Este momento de partilha entre pares foi muito gratificante para a mestrandia. Motivados pela experiência vivida na escola, decidiram recriar as peças em casa com os familiares, revelando o quanto gostaram da atividade. A curiosidade e a vontade de replicar a experiência fora do ambiente escolar, evidenciam o impacto positivo da atividade na exploração da criatividade e no desenvolvimento do gosto pela expressão artística, destacando a relevância da proposta como um estímulo para a

autonomia e para o envolvimento dos alunos nas aprendizagens (Figura 14) (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013).

Figura 14

Realização da cerâmica



Relativamente à última fase da MTP, a avaliação e divulgação, consistiu na realização de uma apresentação participativa, interativa e dinâmica. Através do diálogo com a turma, a díade percebeu que todos estavam interessados em envolver a família e mostrar tudo aquilo que aprenderam e adquiriram nestas semanas. Assim sendo, foi convidado um elemento da família de cada aluno para conhecer o percurso educativo e as aprendizagens adquiridas ao longo de todas as sessões pedagógicas. Para iniciar o momento de partilha, apresentou-se primeiramente o título do projeto: “De mão dadas com a arte: à descoberta de tons e texturas”, seguido do momento de leitura de um enredo criado pelo par, que relatava as aprendizagens efetuadas e os conteúdos explorados, nomeadamente os diferentes tipos de arte abordados durante o período de estágio. Esta narrativa permitiu aos familiares compreenderem, de forma pormenorizada, o percurso educativo desenvolvido tendo em conta a organização da sala em grupos cooperativos.

Posteriormente, implementou-se uma atividade prática de AC, aplicando o método “2 Verdades e 2 Mentiras” (Kagan, 1994), com os alunos e os respetivos familiares. Como habitual, os alunos estavam identificados com a atribuição do seu papel através de crachás (secretário, porta-voz, gestor do silêncio e gestor do tempo). Utilizaram ainda os Copos de Progresso assim como os Copos Coloridos. O objetivo desta atividade era cada grupo escrever duas frases verdadeiras e duas frases falsas sobre as aprendizagens realizadas ao longo da PES. Deste modo, os familiares, ao interagirem os seus conhecimentos com os dos seus educandos, cooperaram no processo de aprendizagem, reforçando a comunicação e promovendo a partilha de saberes entre todos os envolvidos (Silva & Lopes, 2009; Silva et al., 2018). Foi gratificante ver os alunos a explicar aos familiares com entusiasmo, o funcionamento dos cartões, dos “Copos Coloridos” e “Copos de

Progresso”, construindo conjuntamente, afirmações verdadeiras e falsas sobre o que tinham aprendido ao longo das aulas (Figura 15).

Figura 15

Atividade 2 Verdades e 2 Mentiras com as famílias



Por fim, concluiu-se a sessão com um momento musical acompanhado do instrumento *Ukulele*, que esteve sempre presente nos momentos musicais das aulas. Embora, ao longo do projeto, tenham sido trabalhadas várias músicas, nesse dia foram apenas apresentadas “Tradições à Mesa” e “O Fim da Aventura”, escolhidas pelas próprias crianças. As apresentações foram acompanhadas por uma coreografia cuidadosamente ensaiada. A canção “Tradições à Mesa” foi explorada durante uma semana do projeto, na qual as crianças, através da arte da Música, aprenderam sobre as tradições e os costumes de cada país, países esses por onde o Lobo tinha passado na semana anterior para conseguir encontrar as cerâmicas roubadas. Após os alunos terem cantado e dançado as músicas, foi concedida aos familiares a oportunidade de aprender a segunda canção. De seguida, cada aluno ensinou à sua família a coreografia ensaiada. Este momento revelou-se verdadeiramente emocionante e gratificante; foi notória a felicidade dos alunos, mas também das respetivas famílias (Figura 16).

Figura 16

Apresentação das músicas e coreografia com as famílias



As famílias puderam observar, de forma lúdica e envolvente, a diversidade de aprendizagens e o desenvolvimento integral fomentado ao longo do projeto. É fundamental estabelecer relações saudáveis entre escola-família, uma vez que a vida “da escola e das famílias será francamente

melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.148).

No que concerne ao processo de avaliação, este foi de natureza formativa, evidenciado anteriormente (cf. Capítulo 1). Ao longo das atividades realizadas com o grupo, foi sempre dado *feedback* individual e em grupo. Para além disso, no final de cada proposta, procedia-se ao registo dos resultados numa Tabela de Pontos, de acordo com um dos princípios da AC: Interdependência positiva de recompensas ou celebrações (cf. Capítulo 1). Assim, cada grupo autoavaliava-se com base em critérios pré-definidos na Tabela de Pontos, obtendo 10 pontos - todos os elementos do grupo cumpriram, 5 pontos - mais de metade dos elementos do grupo cumpriram e 2 pontos - apenas 1 ou 2 elementos do grupo cumpriram. Na AC, nunca se retiram pontos, uma vez que se recompensa sempre o esforço e a dedicação dos alunos (Silva et al., 2018). Daí a importância dos momentos de celebração do sucesso, como por exemplo, “Quantas palmas damos a este grupo?” ou “Vamos dar meia palma e três palmas a todos os grupos”.

Ao longo do projeto, a mestranda promoveu práticas educativas significativas e integradoras, e procurou sempre articular as CC através de metodologias ativas e experiências motivadoras. A avaliação das aprendizagens foi contínua e reflexiva, com diálogo constante entre o par pedagógico e a OC, permitindo elaborar planificações com intencionalidade e criatividade, centradas nos interesses e nas necessidades dos alunos. Na PES valorizou-se, sobretudo, a formação de alunos autónomos, responsáveis e conscientes do mundo que os rodeia (Oliveira-Martins et al., 2017).

Em modo de conclusão, a mestranda procurou aprender e refletir na lógica orientadora de “um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos” (Alonso e Silva, 2005, p. 53).

3.2. PERCURSO EDUCATIVO NA EPE

Numa fase inicial, constatou-se que todas as ações planificadas e desenvolvidas neste contexto emergiram, à semelhança do que aconteceu no 1ºCEB, de uma observação contínua e sistemática, permitindo conhecer as necessidades e os interesses de cada criança, bem como do grupo. Um

dos principais objetivos ao longo da PES foi ouvir o que as crianças tinham para dizer, os conhecimentos que traziam, aquilo que as inquietava e o que as fazia felizes, colocando-as no centro de todo o processo (Oliveira-Formosinho, 2008).

Importa referir que as ações foram planificadas com base no trabalho colaborativo entre a educadora cooperante e o grupo de crianças e de forma cooperativa entre a díade. Estas interações, seguidas de trocas de ideias e partilhas de soluções, tiveram como objetivo promover experiências de aprendizagens contextualizadas, num nível educativo reconhecido como um “período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” tal como refere João Costa no preâmbulo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

A educadora cooperante, no seu quotidiano, utilizava com frequência a Pedagogia-em-Participação, centrando as suas práticas na escuta ativa, na participação e na construção colaborativa de aprendizagens. Deste modo, o grupo contribuía de forma ativa e estava envolvido em todas as etapas do processo educativo, desde as rotinas até à planificação de atividades da semana. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), destacaram que, para haver uma aprendizagem significativa, é necessária esta valorização da criança, sendo que elas próprias exploram materiais, tomam decisões e atribuem significados às experiências vividas.

Tendo em consideração que a PES se baseou na MTP, esta prática educativa assentou na construção conjunta do projeto “A horta dos Corações Verdes”, pensado e vivido pelo grupo de crianças, em articulação com a educadora cooperante e a díade. Cada semana foi orientada por um tema específico, permitindo uma abordagem diversificada e interligada das áreas de conteúdo, sem descurar outras necessidades emergentes do grupo, como a gestão de conflitos, o

desenvolvimento da autorregulação e também o grande interesse pelo bicho-da-seda, como se pode observar na figura 17.

Figura 17

Temas explorados nas semanas.

Tema principal: "A Horta dos Corações Verdes"	
Semana 1	"Uma semente, mil descobertas a florescer"
Semana 2	"A horta a florescer"
Semana 3	"A primavera em ação"
Semana 4	"Será mesmo que o bicho-da-seda voa?"
Semana 5	"Mas afinal, onde moram os pássaros?"
Semana 6	"O pássaro que existe dentro de nós."
Semana 7	"Nós somos amigos do ambiente! Sê tu também!"
Semana 8	"Novas surpresas estão por vir..."

Tendo o projeto servido como fio condutor da ação educativa, surgiram integradas atividades complementares que respondiam aos interesses e necessidades do grupo, sempre numa perspectiva de articulação intencional. Por exemplo, alguns grupos de crianças demonstraram interesse por determinados conteúdos, como a segmentação silábica, no âmbito a Abordagem Oral. Neste sentido, na semana "Mas afinal, onde moram os pássaros?", a díade promoveu uma atividade (divisão de palavras em sílabas) a partir das espécies que as crianças observavam no recreio ou na visita que fizeram ao Zoo de Lourosa. Também na área da Matemática, foram explorados conteúdos relacionados com a organização e tratamento de dados, como a classificação, contagem e comparação. Assim, quando surgiu o interesse pelo bicho-da-seda, foi criado um gráfico de pontos com as lagartas desenhadas e pintadas pelas crianças, uma vez que, "este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 78).

Neste seguimento, a participação ativa das crianças foi constantemente valorizada, assumindo-as como protagonistas na construção do seu conhecimento e na descoberta do mundo que as rodeia. Em consonância com Hohmann e Weikart (1995), que defendem a importância de confrontar os conhecimentos prévios com novas experiências para promover a reestruturação do pensamento. A horta, elemento presente ao longo de todas as semanas, constituiu-se como um

recurso pedagógico transversal, mobilizando aprendizagens significativas e experiências práticas ligadas à natureza, à sustentabilidade e à cooperação.

Num primeiro momento, a díade deparou-se com um projeto "*ERASMUS+ Seeds Will Grow*" que já estava a ser desenvolvido em todas as salas da EPE, intitulado "A Horta do Arco-Íris". Este projeto, tal como está descrito no Capítulo 2, mais especificamente no ponto 2.3., visava desenvolver práticas educativas que promovessem a inclusão, valorizando a diversidade, sensibilizando as crianças para a importância da sustentabilidade e biodiversidade, assim como para a importância de cuidar do planeta, de forma coletiva e responsável como previsto nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) (Cabaço et al., 2017; Oliveira-Martins et al., 2017; Câmara et al., 2018).

Neste âmbito, o projeto emergiu de um problema manifestado pelo grupo sendo este, "Onde é que vamos colocar a casinha dos bichos". O grupo já sabia que ter uma "casinha dos bichos" perto da horta era importante, pois ajudava na proteção das plantas, melhorava a colheita, contribuía para o controlo natural de pragas, favorecia a polinização e promovia a biodiversidade. A casinha encontrava-se, até então, na área da ciência, dentro da sala, sem qualquer utilidade prática. Desta forma, em conversa com o grupo, as crianças sugeriram colocá-la na horta grande, perto do parque onde costumavam brincar. No entanto, uma das crianças rapidamente responde: "AF: Mas nós já temos uma casinha dos bichos, lá em cima". Esta observação levou-as a refletir e muitas acabaram por partilhar que sentiam falta de ir mais vezes à horta. Por isso, mostraram vontade de ter uma horta mais próxima, onde pudessem colocar a casinha.

Foi então que surgiu uma nova questão: "Onde podemos fazer uma horta?", algumas respostas foram: "ML: Perto da sala!"; "A: No pátio da escola!"; "M: Se calhar podia ser no pátio onde tem plantas secas"; "AF: Sim! Uma horta no pátio, uma em cima da outra". Perante esta última sugestão, foi-lhes explicado que uma horta colocada "uma em cima da outra" se intitulava de horta vertical. O espaço exterior a que se referiram, tinha sido antes utilizado para diversas plantações, encontrava-se com os canteiros secos e sem vida, tal como referiu a criança "AF", esta situação despertou a atenção e a curiosidade do grupo. Desta forma, surgiu a proposta de criar uma horta vertical, com o objetivo de a manter próxima da sala, possibilitando visitas frequentes e um maior acompanhamento do seu desenvolvimento. Com o projeto delineado, tornou-se necessário refletir sobre o que plantar. Através de um diálogo, várias crianças

nomearam legumes que não podem ser produzidos na horta vertical, pois precisam de mais espaço para crescer, mas rapidamente disseram que havia legumes e frutas para a horta grande e outras para a horta “pequena”. Perante esta distinção, a mestranda questionou: “Que frutas e legumes é que podem estar na horta vertical?”. O grupo respondeu prontamente, enumerando exemplos que iam sendo registados à medida que eram ditos, para que todos os pudessem ver, tais como: “morangos”, “tomate pequeno”, “alface”, “pimentos pequenos”, “legume que pica” (malaguetas) e “pepino”.

Após uma conversa em grande grupo, apoiada com registos realizados no momento, a escolha recaiu sobre fazer uma horta vertical, casa de pássaros e plantas que, segundo as crianças, “cheiravam bem” e que “pudessem pôr na comida” – as ervas aromáticas, tais como, “salsa”, “orégãos”, “cebolinho”, “tomilho”, “manjericão” e “hortelã”. Posto isto, iniciou-se a fase de investigação sobre diferentes formas de construir uma horta vertical, tendo sempre presente a preocupação com a utilização de materiais reutilizáveis e de fácil acesso. Começaram por fazer pesquisas e posteriormente desenharam o projeto da horta. Com entusiasmo, envolvimento e espírito de cooperação, deram assim início à concretização do projeto, refletindo uma prática pedagógica centrada na criança, sustentada na escuta, na participação e na valorização dos seus interesses (Figura 18) (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 18

Início do projeto da horta



O projeto foi desenvolvido ao longo de várias semanas, tendo sido integradas atividades adicionais para responder ao grande interesse do grupo pela natureza e pela horta. A segunda-feira era o dia em que se planeavam as atividades para o resto da semana (cf. Capítulo 2), e, numa dessas sessões, as crianças manifestaram o desejo de incluir flores na horta vertical, associando

essa vontade à proximidade da primavera. A díade aproveitou essa proposta e deu início à semana com a leitura do livro “O Menino com Flores no Cabelo” de Jarvis, na hora do conto Esta escolha foi intencional, uma vez que estabelecia uma ligação simbólica com a estação que se avizinhava. Após a leitura, promoveu-se um momento de diálogo com as crianças, no qual se exploraram os temas abordados na história, refletindo sobre a amizade, a empatia e as mudanças, estabelecendo conexões com o projeto em curso. Em seguida, foi proposto ao grupo que cada criança criasse a sua própria flor, para depois colocar num painel, de modo a preencher o cabelo do menino da história. Foram disponibilizados diversos materiais, tendo-se verificado uma preferência generalizada pela técnica da aquarela aplicada em formas de papel para queques.

Nesta linha de pensamento, foi gratificante observar o envolvimento e o prazer manifestado pelo grupo ao longo da atividade, não apenas na dimensão expressiva e artística, mas também na forma como refletiram sobre as mensagens subjacentes à história. Destacou-se, em particular, a valorização da diversidade e da individualidade, uma vez que, apesar de utilizarem os mesmos materiais, todas as flores apresentaram características únicas. Esta constatação foi apropriada pelas crianças, que espontaneamente verbalizaram que “todas as flores são diferentes, como as pessoas”. Desta forma, Lopes da Silva et al. (2016) refere a importância de a criança reconhecer e aceitar as “características individuais” (p.34) A atividade contribuiu, assim, para o desenvolvimento da consciência social e emocional das crianças, incentivando o respeito, a empatia e a compreensão das emoções (Figura 19).

Figura 19

Atividade do menino com as flores no cabelo



Dando continuidade ao tema das flores, a mestranda colocou a questão “Mas para termos uma flor ou uma planta o que precisamos de fazer ou saber?”. Este momento foi repleto de conhecimentos que as crianças já adquiriram, devido ao facto de já terem tido contacto com a horta do projeto de *Erasmus+*. O grupo chegou à conclusão que para obtermos uma flor precisamos de um vaso, terra, água, luz e sementes. A mestranda interveio novamente

questionando-os: “Mas será que é possível termos plantas sem ter terra?”. O grupo dividiu-se, uns achavam que sim, mas não sabiam como explicar, outros diziam que é preciso ter-se terra para colocar a semente.

Após o diálogo inicial, realizou-se uma experiência intitulada “O ovo cabeludo”, em que as crianças exploraram as sementes de chia. Primeiro, observaram e manusearam as sementes secas, analisando a sua textura. Depois, ao juntar água, verificaram a transformação da sua consistência, que se tornou gelatinosa. Em pequenos grupos, prepararam o seu ovo: furaram-no com um pingo de picotagem, retiraram o conteúdo e desenharam uma cara. De seguida, colocaram papel a simular o cabelo e aplicaram as sementes hidratadas sobre o mesmo. Posteriormente, acompanharam o crescimento das plantas, observando as alterações no “cabelo” dos ovos. Numa fase posterior à realização da atividade experimental, sucedeu-se um momento no qual, em pequenos grupos, as crianças fizeram um registo passo a passo da experiência, reforçando a ideia de que algumas sementes germinam só com água, sem necessidade de terra. Neste âmbito, considera-se que os registos que decorrem da prática pedagógica revelam ser uma mais-valia, na medida em que “podem ser utilizados como ‘memórias’ para reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Figura 20) (Lopes da Silva et al., 2016, p.14).

Figura 20

Atividade: “O Ovo Cabeludo”



Diariamente, as crianças regavam o seu ovo com um spray, o que despertou o interesse das restantes salas, levando-as a replicar a atividade com os seus grupos. Esta partilha entre contextos reforçou o valor de práticas significativas. Algumas crianças tiveram o desejo de a replicar em casa, o que evidencia que aquilo que se faz na sala de atividades influencia nas relações familiares, pois “o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa”, contribuindo para o interesse das famílias em participarem no processo de aprendizagem desenvolvido no estabelecimento educativo (Lopes da Silva et al., p.28).

A atividade seguinte não foi previamente planeada, tendo resultado de iniciativas frequentes das crianças, que consistia em recolher elementos da natureza e deixá-los na área da ciência. Dado esta iniciativa espontânea, a díade decidiu criar um painel onde os elementos recolhidos pudessem ser expostos pelas crianças. O grupo escolheu colocá-lo na parede junto ao quadro das presenças e, para a sua construção, foi utilizada uma estrutura de cartão com fios de corda entrelaçados, permitindo o fácil encaixe. Num dos dias em que foram recolhidos vários elementos, a mestranda observou que as crianças organizaram de forma voluntária por cores, tamanhos e espécies. Com base nesta observação, no momento da tarde, após o relaxamento, a mestranda convidou as crianças envolvidas a partilharem com o grupo quais os critérios usados na organização. Em seguida, com a colaboração de todos, os elementos foram colocados no painel, promovendo a participação e o sentido de pertença.

Esta prática demonstrou o envolvimento ativo e autónomo das crianças no processo educativo, indo ao encontro da perspetiva de que “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade”, visto que a motivação para a aprendizagem “sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Figura 21) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9).

Figura 21

Painel da natureza



De forma a incluir a comunidade no processo educativo das crianças e tendo como mote o início da primavera e o grande interesse do grupo demonstrado pela natureza, a díade convidou uma florista. Esta visita teve como principal objetivo dar a conhecer às crianças os cuidados que uma florista tem de ter, bem como as características e necessidades específicas de diferentes flores. A convidada partilhou como começou o seu projeto, explicou como recebe as flores e o que faz após a sua receção. Durante a sessão, apresentou algumas das flores com que trabalha, referindo os respetivos nomes e despertando a curiosidade e o interesse das crianças. No final a florista ofereceu a cada criança uma flor da espécie *Kalanchoe*, acompanhada de um cartão com os

cuidados a ter e com um desafio: enviar, passado um mês, uma fotografia que mostrasse o estado do vaso.

Esta ação exemplifica a importância da colaboração entre escola e comunidade, pois, como referem Sousa e Sarmento (2010), “a concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes” (p.149).

Dando continuidade ao projeto “A Horta Vertical”, a díade preparou um ambiente imersivo, cuidadosamente organizado com diferentes ferramentas e materiais, de modo a criar as condições necessárias para o início da construção da horta. Este ambiente, pensado intencionalmente para estimular a curiosidade e o envolvimento das crianças, incluiu tábuas de madeira, martelos, pregos, lixas e pincéis, permitindo-lhes um primeiro contacto com os instrumentos e promovendo a exploração autónoma. Nesta semana, com base no esboço do projeto feito anteriormente, as crianças em pequenos grupos iniciaram os trabalhos no pátio da escola, começando pela limpeza do espaço e da paleta, assim como pela preparação das garrafas. Procederam à lixagem e à pintura das paletes, bem como à preparação e recorte das garrafas, que foram solicitadas às famílias. Um dos encarregados de educação colaborou ainda, oferecendo tubos de plástico para o projeto (Figura 22).

Figura 22

Segundo momento da preparação da horta



Numa fase seguinte, com a ajuda da mestranda, as crianças aparafusaram as garrafas à paleta com a ajuda de um martelo, parafusos e uma parafusadora na montagem da estrutura da horta. Posteriormente a isto, já com a estrutura concluída, procedeu-se à plantação de diversas espécies, nomeadamente ervas aromáticas, alguns legumes e a fruta preferida de todos (morangos), em vasos pequenos biodegradáveis (Figura 23).

Figura 23
Construção da Horta



Inicialmente, os vasos foram colocados em prateleiras, num espaço idealizado pelo grupo, o qual foi sofrendo algumas alterações até se tornar numa pequena horta vertical. Assim, acabaram por surgir dois espaços distintos para cultivo. Numa primeira fase, juntaram-se tijolos que estavam sem utilidade numa das áreas da escola e colocaram-se nas pontas, depois colocamos tábuas de madeira em cima a fazer de prateleiras de modo a pousar os vasos feitos anteriormente. Mais tarde estes vasos foram transportados para a horta inicial e deu-se início à segunda transformação deste espaço, colocando assim garrafões com plantações feitas. Algumas semanas depois, essas plantações não apresentaram o desenvolvimento esperado, o que levou o grupo a refletir em conjunto sobre os passos a seguir. Face a esta situação, decidiu-se ir buscar mais tijolos e agrupá-los uns em cima dos outros, de modo a fazer dois andares. Os espaços dos tijolos foram preenchidos com terra pelas crianças, criando-se assim novos lugares para plantações, onde o grupo plantou algumas suculentas. Mais tarde, os espaços ainda disponíveis foram destinados à divulgação do projeto com as famílias (Figura 24).

Figura 24

Continuação da horta - Elaboração de outro espaço



Com últimos retoques da horta vertical, algumas crianças dedicaram-se a desenhar e a escrever nas placas identificativas, o nome das sementes que haviam plantado. Em simultâneo, outras preparavam um vaso redondo novo para futuras plantações, enquanto outros se ocupavam a regar. Este cuidado começou a fazer parte da rotina diária do grupo, demonstrando empenho e cuidado com as plantas, acompanhando assim o seu crescimento. Neste contexto, evidenciou-se a importância da criação de “hábitos de respeito pelo ambiente”, articulando-se a área do Conhecimento do Mundo com a Formação Pessoal e Social (Figura 25) (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

Figura 25

Placas identificativas e cuidar da horta



Já numa fase final do projeto, durante uma conversa em grande grupo, foi identificado que a horta vertical ainda não tinha nome. Perante esta situação, decidiu-se realizar uma votação, com o objetivo de escolher a proposta que reunisse mais pontos. Surgiram várias sugestões por parte

das crianças, entre as quais: A Horta do Tomatinho, A Horta dos Corações Verdes, Os Trabalhadores, A Horta das Frutas e Legumes, Os responsáveis, A Horta dos Mais Novos, A horta dos Bem Comportados e A Horta dos Inteligentes. Depois de todos terem votado, a Horta dos Corações Verdes foi a vencedora. Seguidamente, o grupo avançou para a discussão sobre o que seria pintado e desenhado na placa identificativa, envolvendo-se na partilha de ideias, na tomada de decisões e no respeito pela opinião de todos (Lopes da Silva et al., 2016). Este momento em grupo aplicou processos de escuta, negociação e tomada de decisão partilhada. Tal como defende Bruner (1986, citado por Vasconcelos, 2012), estes processos de “negociação” e “consenso” são fundamentais na concretização da MTP com as crianças mais novas. Em seguida, com o nome escolhido, aparafusaram e pintaram a placa identificativa, depois cada um escreveu o seu nome na placa (Figura 26).

Figura 26

Placa identificativa da Horta Os Corações Verdes



Ao longo de todas as semanas, foram abordados, de forma contínua, conteúdos relacionados com a preservação do ambiente, promovendo a consciencialização das crianças para a importância da ética e da cidadania nas questões ambientais, da sustentabilidade e também de práticas sustentáveis no quotidiano (Câmara et al., 2018).

Conforme descrito no Capítulo 2, o grupo evidenciou dificuldades e revelou pouco interesse em manifestar consciência sobre a reciclagem, especialmente na identificação do ecoponto adequado para cada tipo de resíduo. Para incentivar o grupo sobre este tema, em parceria com o grupo do projeto *Erasmus+*, foi criada uma mascote para cada uma das salas da EPE, designada GIPI. Esta mascote consistia num caracol feito de croché, tendo cada criança em colaboração com as famílias, elaborado um quadrado bordado. Com a junção de todos os quadrados, formou-se um caracol, cujo nome GIPI correspondia às iniciais de cada país envolvido no projeto. O objetivo deste caracol consistia em ser levado por todos para casa, cada dia uma criança diferente, sendo acompanhado por um caderno no qual a criança, com a colaboração da família teria de registar

ações que evidenciassem o quanto era amigo do ambiente. Através da criação da mascote GIPI, promoveu-se, junto das crianças e das suas famílias, o envolvimento em práticas sustentáveis e amigas do ambiente, reforçando a importância preservar a energia, a água, de fazer as melhores escolhas na alimentação, o ato de reciclar, entre outros. Contribuindo assim, para o desenvolvimento de uma consciência ambiental desde a infância (UNESCO, 2022).

Na semana intitulada “Nós somos amigos do ambiente! Sê tu também!” as crianças tiveram vários desafios, com especial destaque para a compreensão do conceito reutilizar. É importante educar para a sustentabilidade, incentivando o respeito pelo mundo que nos rodeia, nomeadamente a natureza como um bem comum (Carmo et al., 2022; Lopes da Silva et al., 2016). A atividade iniciou-se com a apresentação de uma personagem virtual com recurso à inteligência artificial, criada numa aplicação chamada *Vidnoz*. Esta estratégia utilizada teve como principal objetivo, dar a conhecer que podemos aprender com as tecnologias, mas também serviu de motivação para o resto da atividade. A utilização das tecnologias, quando inserida em contextos significativos e ligados aos interesses das crianças, pode constituir um contributo relevante para a aprendizagem (Fernandes et al., 2021). Como referem Graça et al. (2020), é fundamental que a escola acompanhe as transformações da sociedade digital, integrando práticas pedagógicas inovadoras com recurso às TIC.

Esta personagem tinha como profissão, recolhedor de lixo e explicou o tema da sustentabilidade, questionando as crianças sobre o significado de reutilizar. Perante a ausência de resposta, a mestranda contou uma história da sua autoria que narrava o percurso de uma caixa de ovos chamada Nina. Nina queria ser reutilizada, pois estava cansada de permanecer numa prateleira, queria transformar-se numa folha de papel onde uma criança pudesse escrever um final feliz, desenhar uma aventura ou escrever uma carta para alguém especial. Após ouvirem a história e compreenderem como é que a Nina conseguiu tornar-se uma folha de papel, o grupo demonstrou grande interesse em criar também folhas de papel reciclado. Para organizar o processo, realizou-se um registo com as crianças que permitiu planear os passos a seguir. Ficou decidido que teriam de rasgar caixas de ovos, colocar o papel em água quente (deixar por dois dias até amolecer), triturar com uma varinha mágica, até ficar como uma pasta de papel, amassar e decorar no molde de papel/ quadro com uma rede e por fim, deixar secar (Figura 27).

Figura 27

Criação de folhas de papel



Após a realização de todas as etapas, algumas crianças manifestaram interesse em criar uma etiqueta com os passos necessários para a produção de papel reciclado, com o intuito de não se esquecerem da atividade e porque esta lhes proporcionou prazer. Perante esta iniciativa espontânea, a mestranda refletiu sobre a importância de propor atividades alinhadas com os interesses do grupo, reconhecendo que, quando envolvidas ativamente no processo, as crianças atribuem maior significado às aprendizagens. Neste sentido, Bruner (1973) salienta que a aprendizagem ganha sentido quando as crianças participam ativamente e constroem o conhecimento com base nas suas próprias experiências. Após esse registo da etiqueta, todos registaram o processo numa folha com as imagens dos momentos da atividade por ordem das etapas e desenharam os passos todos, juntamente colaram a etiqueta e um pouco de papel reciclável que fizera (Figura 28).

Figura 28

Registo do papel reciclado



Ao longo de todo o projeto, as famílias demonstraram grande envolvimento na construção da horta. Considerou-se pertinente mostrar às famílias o projeto desenvolvido, promovendo a sua divulgação. Este é um momento crucial do projeto, pois, “ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e significante” (Vasconcelos et al., 2012, p.78). Consciente da importância de partilhar com as famílias a evolução do grupo, a mestranda questionou: “Mas como vamos fazer para as famílias verem a horta?”. Após um

momento de discussão, surgiu por iniciativa do grupo a proposta de organizar uma tarde aberta, em que os pais poderiam visitar o espaço à hora que lhes fosse mais conveniente.

Esta ideia foi prontamente acolhida e desenvolvida pelas crianças, que, com entusiasmo, sugeriram a realização de um lanche com alimentos provenientes da horta, acompanhados por outras opções saudáveis. Assim, decidiram preparar espetadas de tomate cherry, morangos com chocolate, panquecas, bolo de morangos, húmus com cenoura, limonada, sumo de laranja e águas aromatizadas. As bebidas foram todas confeccionadas pelas próprias crianças, que, antes da confeção, cortaram as frutas, a hortelã e o manjeriço e colocaram-nas em cuvetes com água, para levar ao congelador.

Em grande grupo, foi elaborado um pequeno texto para o convite destinado às famílias. Este convite foi acompanhado por um coração feito em papel reciclado, produzido previamente pelas crianças, como forma simbólica, de lhes dar a conhecer um pouco do seu projeto (Figura 29).

Figura 29

Preparação para a divulgação do projeto



A última fase do projeto foi marcada pela consolidação de experiências vividas e pela valorização do percurso em conjunto. Esta fase corresponde à última etapa da MTP, dedicada à divulgação e avaliação, uma vez que as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto deixam de estar só naquele contexto, mas passam a ser partilhadas com os outros (Vasconcelos et al., 2012).

A tarde de divulgação definida pelas próprias crianças, decorreu no pátio onde estava a horta. Este espaço foi decorado com balões de fala com expressões e opiniões das crianças, os quais foram sendo registados pela díade nos momentos de observação. Estas opiniões e expressões basearam-se nas experiências pessoais, destacando o que as crianças mais gostaram, o que gostariam de mudar, com afirmações como: “A: Gostei de regar os tomates cherry, para eles ficarem grandes, e lavarmos para comer”; “J: Gostei de comer hortelã e o manjeriço”; “ML: Gostei de Pintar as paletes”; “L: Gostei de ver o projeto final, está mesmo igual ao que desenhámos”; “AF:

Adorei plantar e mexer na terra com os meus amigos”, entre outros comentários. Este tipo de registo, tal como refere Cardona et al., (2021) revela ser um instrumento de avaliação alternativo, pois permite à criança participar ativamente na avaliação da sua aprendizagem, rever o percurso vivido e tomar consciência da sua evolução. Ao dar voz às crianças e envolver os seus comentários ou contributos nos registos finais, promove-se uma avaliação significativa, centrada no sujeito e nas suas vivências. Assim como Oliveira-Formosinho (2009) afirma na sua brochura, “a imagem da criança não é a de tábua rasa, mas a de uma participante com agência” (p. 8).

O espaço continha fotos das etapas do projeto acompanhado da evolução e objetivos do projeto. Para além disso, incluía um lanche, onde foi um local de convivência entre a díade-família-crianças. No mesmo espaço existiam duas bancadas: uma destinada a uma atividade a realizar em família, que consistia em plantar sementes de várias espécies de flores nos canteiros vazios. Tal como referido no início deste ponto, estes espaços foram guardados para este momento de divulgação, uma vez que, desde o início as crianças manifestaram o desejo de ter flores na horta. A segunda bancada e última destinava-se à partilha de opiniões por parte dos familiares, sendo convidados a escrever num placar grande a sua opinião sobre a horta e, no sentido de registar, recordar e fomentar a importância das parcerias entre família-escola, foi ainda colocado um quadro com o desenho de uma árvore para as famílias deixarem a sua impressão digital como marca de recordação para a sala (Figura 30).

Figura 30

Divulgação do projeto



Este momento de partilha com a comunidade revelou-se particularmente significativo, pois, segundo Katz e Chard (1997) permite que as famílias ganhem confiança na escola e reconheçam a importância da sua participação para o sucesso do projeto. Ao mesmo tempo, promove-se o sentido de pertença, a autoestima e a confiança das crianças, uma vez que, tiveram a oportunidade de apresentar e explicar às suas famílias o projeto que desenvolveram.

METARREFLEXÃO

Concluído o curso de mestrado que confere habilitação profissional para a docência em EPE e 1ºCEB (Decreto-Lei nº 79/2014, 2014), segue-se um momento de análise e reflexão sobre a PES.

As práticas desenvolvidas em ambos os contextos revelaram-se cordiais, intencionais, respeitosas e reflexivas. As questões e as curiosidades levantadas pelas crianças foram valorizadas e exploradas, tanto no EPE como no 1ºCEB. Sempre que era realizada a planificação, procurava-se estratégias significativas, capazes de manter o interesse e a motivação natural dos alunos. Embora fosse necessário manter a flexibilidade nas práticas pedagógicas planificadas, ajustando os planos aos interesses e dificuldades que iam surgindo, procurou-se garantir que todas as crianças fossem participantes ativos e envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem. Deste modo, todo o percurso da PES afastou-se de uma pedagogia transmissiva, centrando-se assim, na construção de competências, valores, reconhecendo a criança não como uma tábua rasa, mas como um ser ativo (Oliveira-Formosinho, 2009).

Uma das dificuldades sentidas na prática pedagógica pela mestrande e simultaneamente pela díade, foi a gestão do tempo e da flexibilidade no desenvolvimento das atividades. Apesar das planificações terem sido pensadas de forma articulada e ajustada, nem sempre as crianças reagem como o supostamente esperado, surgindo imprevistos que exigiram adaptações. Por vezes, não era possível concluir a atividade no próprio dia, sendo no 1ºCEB retomada no dia seguinte e na EPE apenas se o grupo assim o desejasse. Esta situação, inicialmente desafiante, acabou por ser encarada como uma oportunidade de reflexão sobre a prática e melhorada à medida que a díade ia conhecendo melhor as crianças.

No decorrer da prática realizada a I-A assumiu um papel central. Permitiu uma prática reflexiva através das suas etapas cíclicas de observar-planear-agir-refletir, que se tornaram essenciais para a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes. Ao longo da PES, esta metodologia de investigação possibilitou uma atenção mais cuidadosa às crianças, permitindo adaptar as estratégias de forma mais adequada às especificidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Do mesmo modo, possibilitou uma prática mais colaborativa entre a díade-supervisoras, díade-professoras cooperantes e de forma cooperativa entre o par. Estes momentos foram de extrema

relevância para o crescimento pessoal e profissional da mestranda, permitindo-lhe refletir, crescer e consolidar a sua identidade enquanto futura docente, destacando a importância do trabalho colaborativo entre pares-famílias-comunidade, ao longo dos momentos vividos durante a PES.

De igual modo, a AC assumiu também um papel relevante ao longo da PES, especialmente no contexto do 1.º CEB. Enquanto metodologia ativa, a AC tem inúmeras vantagens, no que concerne ao desenvolvimento do espírito de grupo, ao respeito pelas opiniões, à partilha de saberes, da melhoria da autoestima, da criatividade, da empatia e da responsabilidade de cada um e de todos. A sua implementação foi mais evidente no 1ºCEB, uma vez que já era uma prática pedagógica comum da OC, o que facilitou o processo para a mestranda. No entanto, a AC não teve o mesmo impacto na EPE, uma vez que foi aplicada mais pontualmente (como a escuta ativa e momentos de celebração conjunta) respeitando a dinâmica pedagógica da educadora cooperante na sua sala de aula (Silva et al., 2018). Concluindo, esta metodologia ativa refletiu-se num impacto positivo, tanto no desenvolvimento das aprendizagens escolares, como na criação de um ambiente de sala de aula mais cooperativo e harmonioso. A implementação da AC levou a mestranda à descoberta de respostas a necessidades do grupo, resultando na criação de uma estratégia de avaliação formativa, pelo par pedagógico, como é o caso dos “Copos de progresso”. Assim, a AC no contexto do estágio, contribuiu para desenvolvimento profissional da mestranda, permitindo aplicar uma metodologia que tinha suscitado curiosidade e interesse em perceber, na prática, o impacto que tinha nos alunos.

A articulação das metodologias anteriormente referidas, facilitaram o desenvolvimento da MTP. Este foi determinante em ambas as valências, ao permitir práticas centradas nas crianças, valorizando a sua autonomia, o seu sentido de responsabilidade, interesses, curiosidades, ritmos e contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências sociais. Foi a partir da MTP que a díade delineou os projetos, partindo de questões e curiosidades manifestas pelo grupo. Esse gosto pelo saber baseado na descoberta despertou na mestranda a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre determinados temas, de maneira a dar respostas mais conscientes e sustentadas às propostas apresentadas pelas crianças.

A vivência da MTP nos dois contextos possibilitou à mestranda compreender, de forma prática, o valor do perfil duplo, evidenciando as especificidades de cada nível educativo e reforçando a

importância de uma intervenção pedagógica reflexiva, flexível e sustentada. Este perfil permite ao docente articular metodologias e estratégias distintas, ajustadas às necessidades e ritmos de desenvolvimento das crianças, promovendo uma transição suave e respeitando as necessidades específicas das crianças.

Em suma, ao longo do caminho percorrido na PES, surgiram algumas dúvidas, inquietações, mas que logo foram atenuadas com a presença das crianças. Este período permitiu à mestranda desenvolver competências como a empatia, a resiliência e a capacidade de adaptação, essenciais para lidar com as diferentes realidades e ritmos das crianças. A mestranda pode vivenciar o amor mútuo, a amizade e a ajuda. Foi motivo de fascínio e de reflexão a importância de colocar as vidas dos alunos em primeiro lugar, acima de qualquer aprendizagem. Através desta experiência, a estagiária pode refletir na importância de um professor estar atento aos mínimos detalhes de cada aluno, sendo sensível às suas necessidades e particularidades.

A mestranda ambiciona ser uma professora e educadora que coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando a sua autonomia, curiosidade e participação ativa. Pretende atuar como mediadora do conhecimento, facilitando a construção de saberes através de metodologias diversificadas e adaptadas a cada aluno. Ao longo destes anos de formação, há uma frase partilhada por uma OC que permaneceu na memória da mestranda: "o mais importante não é só a aprendizagem, mas sim o amor que lhes damos". Esta reflexão acompanhou a mestranda em cada etapa do seu percurso, reforçando a sua convicção de que educar implica não só transmitir conhecimento, mas também cuidar, escutar e construir relações significativas com as crianças.

Ao concluir este ciclo formativo, a mestranda inicia de forma consciente um novo ciclo, uma nova etapa, repleta de desafios. A vontade expressa de se tornar uma professora/educadora será enriquecida em cada experiência vivida ao longo do seu processo de formação pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alonso, A., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In J. L. Alonso & M. Roldão. *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Edições Almedina.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica – prática*. Penso Editora.
- Barros, S., & Pessanha, M. (2010). Aprendizagem, motivação e memória. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. C. Araújo (Eds.), *Psicologia da Educação* (pp.139–205). Plural Editores.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education. <https://shre.ink/xzD2>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Harvard university press.
- Bruner, J. (1973). *O processo da educação*. Companhia Editora Nacional.
- Bruner, J. S. (2006). *The act of discovery*. In *In search of pedagogy, Volume I: The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.

- Cabaço, L., Brás, H., & Motta, G. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/Portugal2017.pdf>
- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista de Educação*, 17 (1), 97-118. <https://shre.ink/xYw4>
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), Ensino Secundário*. Ministério da Educação. <https://shre.ink/xYOZ>
- Cardoso, A. (2018). *Inovar: Desafios para a formação de professores com a investigação-ação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://shre.ink/xYJ7>
- Carmo, M., Alves, G., Tardivo, R., Souza, M., & Liccardo, A. (2022). *Conservação da natureza*. Editora Estúdio Texto.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata
- Castro, C. (s.d.). *Investigação-Ação: Descrição Processual*. CEPE Alemanha. <https://shre.ink/xYOy>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Edições ASA.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva - Volume II*, 741-756. Conselho Nacional de Educação.
- Correia, M. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: Potencialidades e problemas* [Masters thesis, Instituto Politecnico de Setúbal, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <https://shre.ink/xYYn>

- Costa, F. (Coord.). Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G. & Viana, J. (2022). *Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://shre.ink/xYPN>
- Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O professor como agente transformador*. Santillana.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia da Educação e Cultura, vol XIII(2)*455-479. <https://shre.ink/xYPD>
- Delors J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (2010). *Educação Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. Faber-Castell.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher, 4(4)*,193-204.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (4ª ed.). Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002) *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Relógio D'água.
- Dewey, J. (2010). *John Dewey*. Coleção Educadores. <https://l1nk.dev/48zIP>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. Routledge.
- Faria, A. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M., Angotti, M., Araújo, J., Araújo, A., Elias, M., Sanches, E., Vieira, F., Lino, D., Pimentel, A., Faria, A., & Formosinho (Eds.), *Pedagogia (s) da Infância, Dialogando com o passado, Construindo o futuro (13-36.)*Porto Alegre: artmed.

- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leys Educação.
- Fernandes, E., Abreu, S., Lopes, P. C., & Martins, S. (2021). *Aprendizagem da matemática e desenvolvimento do pensamento computacional?* Educação e Matemática, 162.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*, PERSPECTIVA, 32 (3), 951-975. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Folque, M. D. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Escola Moderna, 5ª série (5), 5-12. <https://shre.ink/x4nT>
- Freire, P. (1978). *Pedagogy of the Oppressed* (9ª ed.). Paz e Terra.
- Fundação Aga Khan. (s.d). *Pedagogia-em-Participação: construir a qualidade em educação de infância*. <https://shre.ink/x6m2>
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Ajibe. <https://shre.ink/x6m1>
- Graça, V., Quadros-Flores, P. & Ramos, A. (2020). *Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1º ciclo do ensino básico: o método experimental e a realidade aumentada*. In F. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna & P. Hernández (Coord.). *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 223-232). Colección Gtea: Universidad de Málaga. <https://encr.pw/kKd8c>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª eds.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. & Banett, B. (1995). *A criança em Acção* (4ª eds.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. (4.^a eds.). Allyn and Bacon. <https://shre.ink/xzdZ>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (1969). *Educação para uma civilização em mudança* (7^a ed.). Edições Melhoramento.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9^a ed.). Editorial Graó
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1) 87 - 92. <https://shre.ink/x6U6>
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico Reggio Emilia. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*, 3, 123-142. Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2^a eds.). Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor* (2^a eds.). Pactor.

- Machado, A., Volpato, A., Felipe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., Salve, G., Andrade, I., Portal, L., Chaga, M., Arruda, M., Ribeiro, O., Dias, S. (2018). *Práticas inovadoras em Metodologias Ativas*. Coleção Coccinelle. Contexto digital. <https://shre.ink/xZa5>
- Martins, C. & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato Educação, Ciência e Tecnologia*, 21 (36), 101 – 204. <https://shre.ink/x6Uh>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita, C., Bruce, A., Pinto, A. L., Ribeiro, C., Castanheira, L., Graham, I., Azevedo, M. L., & Goode, S. (2024). *Documentação pedagógica em educação de infância*. EYDIGIFOLIO – Early Years Digital Portfolio. <https://shre.ink/x6UD>
- Monteiro, M., 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.
- Morais, M. (2002). A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura. Edição Cosmos, Lisboa 1997. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (1), 116-121. <https://shre.ink/xgHh>
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In S. Yaegashi (Org.), *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. <https://shre.ink/xgHA>
- Moran, J. (2019). *Metodologias ativas em sala de aula*. *Pátio Ensino Médio* 39(10), 10-13. <https://shre.ink/xYzW>
- Moreira, S. (Coord.). (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor.
- Moreira, S. (Coord.), Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S., Moreira, L. (2022). *Relatório de Atividades 2022: Projeto Coopera Escola+ 21|23*. Direção-Geral da Educação (DGE). <https://shre.ink/xgHK>

- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna. 1 (3ª série).
<https://shre.ink/xFvV>
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta da china.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141–159). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001, Setembro 13). *O professor pesquisador e reflexivo – Entrevista Salto para o Futuro*. Sribd. <https://shre.ink/x69i>
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Educação & Realidade, 36(2), 37-53.
<https://shre.ink/x69b>
- Nóvoa, A., Hameline, D., Gimeno Sacristán, J., Esteve, J. M., Woods, P., & Cavaco, M. (1995). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Aprender em companhia. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola moderna*, 18(5), 5-8. <https://shre.ink/xJkX>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M., Angotti, M., Araújo, J., Araújo, A., Elias, M., Sanches, E., Vieira, F., Lino, D., Pimentel, A., Faria, A., & Formosinho (Eds.), *Pedagogia (s) da Infância, Dialogando com o passado, Construindo o futuro* (13–36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (Eds). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71-94). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 9-47). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino (2008). Os papéis das educadoras: as perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, J., Araújo, B., D. Lino., Cruz, S., Andrade, F., Azevedo, A. (Eds). *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-74). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-Participação: A perspectiva pedagógica da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (Eds). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11-37). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J., (Eds). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação Praxeológica*. (pp. 35-54). Porto Editora.
- Oliveira, L. (2022). *Arte que nos toca: Um olhar para a criança a partir da música e da dança* [Master's Thesis, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://shre.ink/x6Hv>
- Pacheco, J., Leite, C., & Cortesão, L. (2003). *Trabalhar por projetos em educação - uma inovação interessante*. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8ª eds.). Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Peréz, J. F. B., Matos, A., & Lemos, A., (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso: para professores e formadores*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Artmed.
- Pessanha, M., Sampaio, R., & Serrão, C. (2010). A Psicologia do Desenvolvimento. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. C. Araújo (Eds.), *Psicologia da Educação* (pp.31-106). Plural Editores.
- Petraglia, I., & Costa, L. (2017). *A importância das artes na educação*. Revista Plurais
- Piaget J., & Inhelder B. (2003) *A psicologia da criança*. (18.^a eds.). Bertrand brasil.
- Pimentel, J. (2007). *A educação e o desenvolvimento humano*. Edições Universidade de Coimbra.
- Pires, M. (1998). *Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino*. Interface–Comunicação, Saúde, Educação 2.
- Quadros–Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). *Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novos processos*. In Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação– Challenges . Universidade do Minho. <https://shre.ink/x65N>
- Quarto, L., Souza, S., Souza, C., Fofano, C., Manhães, F. (2020). *As metodologias ativas no processo de aprendizagem: uma abordagem teórica*. Revista Philologus, 26, 932-944. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/353/379>
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. ASA Editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M.97 Moreira (Eds.),

- Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Edições Pedagogo. <https://shre.ink/xXJo>
- Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. Revista Estreia diálogos, 5(1), 35-46. <https://shre.ink/xOeF>
- Ribeiro, D. (2021). Formar para a investigação praxeológica: um estudo de caso na formação de educadores e professores. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monguinho (Eds.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2875-2886. Universidade do Minho.
- Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista De Estudios E Investigación Em Psicología Y Educación*, (6), 70-75. <https://shre.ink/xOe3>
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 12(34), 94-103. <https://encr.pw/WXB38>
- Roldão, M., Peralta, H., Martins, I. & Orvalho, L. (2018). *Currículo do Ensino Secundário – Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Autonomia e Flexibilidade Curricular. <https://shre.ink/xYGE>
- Rosário, C., Santos, R. (2018). Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul. *Aprender*, 38, 15-20. <https://shre.ink/xOeS>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-50. <https://shre.ink/xOe8>
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da criança. <https://shre.ink/xOea>
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.

- Solé, I., & Coll, C. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In O construtivismo na sala de aula. *Novas perspectivas para a acção pedagógica*, (10), 381-383. Lisboa: ASA.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17(18), 141-156. <https://shre.ink/x0xR>
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata
- Teixeira, A., Fernandes, D., & Duarte, P. (2020). O poder de uma imagem na resolução de problemas. *Desenvolvimento curricular e didática*, 12(3), 383-401. CIDTFF, Indagatio Didactica, Universidade de Aveiro. <https://shre.ink/x0xe>
- Terçariol, A. & Afecto, R. (2024). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(2), 835-839. <https://shre.ink/xYiH>
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática reflexiva de Formação de Professores*. Edições ASA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://shre.ink/xFKb>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento. Diário da República: 1ª série, nº 240. <https://shre.ink/xF9X>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor dos ensinos. Diário da República: I-A série, nº 201/2001. <https://shre.ink/xF9L>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundários e os princípios orientadores da avaliação de aprendizagens. Diário da República: 1.ª série, nº 129. <https://shre.ink/xF9q>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. (2016). Terceira alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores de organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República: 1ª série, nº 65. <https://shre.ink/xF9e>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Diário da República: I-A série, nº 201/2001. <https://shre.ink/xF98>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Diário da República: 1.ª série, nº 129. <https://shre.ink/xXNq>

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Diário da República: 1ª série, nº 92. <https://shre.ink/xXNS>

Despacho nº 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República: 2.ª série, nº 143. <https://shre.ink/xF7c>

Despacho nº 6944-A/2018 do Governo e Administração direta e indireta do Estado. (2018). Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República: 2.ª série, nº 138. <https://shre.ink/xF30>

Despacho nº 5908/2017 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017 – 2018. Diário da República: 2ª série, nº 128. <https://shre.ink/xF3C>

Despacho nº 7799/2022 do Instituto Politécnico do Porto. (2022). Alteração do plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação. Diário da República: 2ª série, nº 121. <https://shre.ink/xF33>

Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens essenciais. Ministério da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). <https://shre.ink/xFGk>

- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português: 3.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). <https://shre.ink/xFGr>
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais –1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). <https://shre.ink/xFGs>
- Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 3.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). <https://shre.ink/xFGr>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática –3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). <https://shre.ink/xFGH>
- Lei constitucional n.º1/82 de 30 setembro. Assembleia da República. Primeira revisão da Constituição. (1982). Diário da república: 1ª série, n.º 227. <https://shre.ink/xFhS>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República: 1ª série, n.º 237. <https://shre.ink/xFh8>
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República, (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República: 1ª série, n.º34. <https://shre.ink/xFhf>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://shre.ink/xFKW>
- 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). <https://shre.ink/xFKt>

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

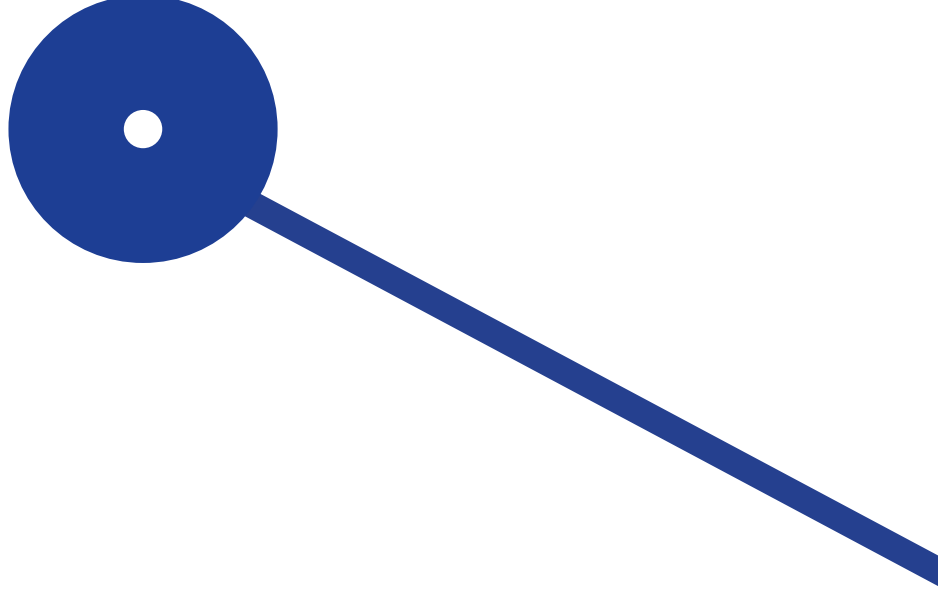
PCT. (2022-2026). *Projeto Curricular de Turma*.

PEAE. (2021-2025). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas*.

Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Direção-Geral da Educação (DGE). <https://shre.ink/xX6c>

UNESCO 2022. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação - Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Fundação sm.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. <https://shre.ink/xJgM>



M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio
Mariana Abigail Ferreira Mendes