

M

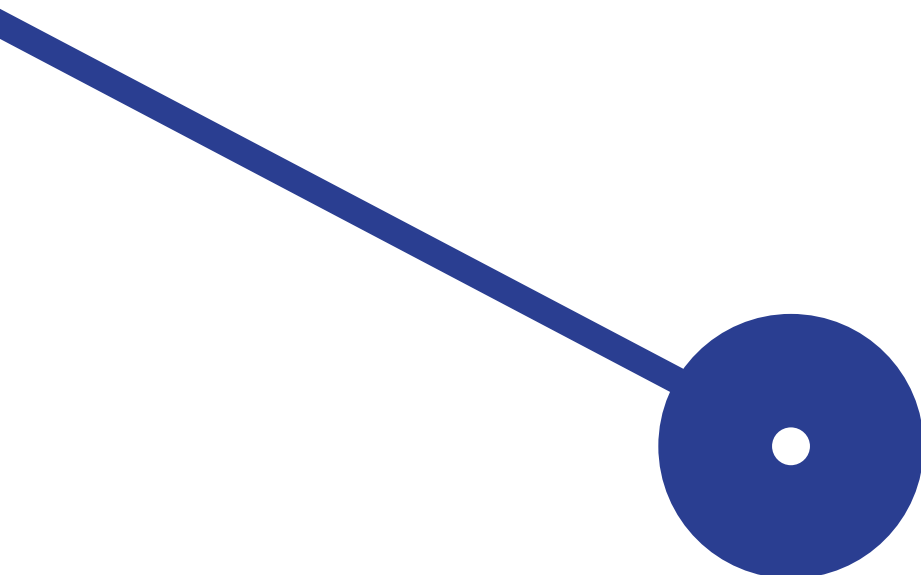
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Diana Filomena Teixeira Rodrigues

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Filomena Teixeira Rodrigues

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2025

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório incide no processo formativo desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que permite a profissionalização para um perfil duplo docente, concedendo o grau de mestre. O percurso formativo, desenvolvido nos dois níveis educativos, foi orientado por um paradigma socioconstrutivista e sustentado na metodologia de investigação-ação, permitindo uma articulação contínua entre teoria e prática, através de um ciclo interativo de observação, planificação, ação e reflexão, onde o professor se assume como investigador das suas próprias práticas, planificando, agindo, analisando, observando e avaliando criticamente as ações educativas. Esta metodologia favoreceu o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, fundamentada pelos documentos teóricos e legais orientadores que regulam a ação educativa e adaptada às especificidades de cada contexto educativo, bem como aos interesses e necessidades das crianças. Assim, promoveu-se uma prática intencional, reconhecendo a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, potenciando aprendizagens significativas e um desenvolvimento holístico, através de pedagogias participativas e metodologias ativas, potenciando o envolvimento dos diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente a comunidade educativa e a família. O documento destaca, ainda, a importância das relações interpessoais na prática educativa, nomeadamente o trabalho colaborativo e cooperativo entre o par pedagógico, as crianças, docentes cooperantes e supervisoras institucionais, fundamentais para o processo de construção da identidade profissional e de práticas educativas contextualizadas.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologias ativas; Reflexão.

## **ABSTRACT**

This report focuses on the formative process developed within the scope of the Supervised Educational Practice, integrated into the second year of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary Education, which leads to professional qualification for a dual teaching profile and confers a master's degree. The training path, undertaken across both educational levels, was guided by a socioconstructivist paradigm and supported by the Action Research methodology, allowing for a continuous articulation between theory and practice. This was achieved through an interactive cycle of observation, planning, action, and reflection, in which the teacher takes on the role of researcher of their own educational practices—planning, acting, analysing, observing, and critically evaluating pedagogical actions. This methodology supported the development of a reflective teaching practice, grounded in the theoretical and legal frameworks that guide educational action and adapted to the specificities of each educational context, as well as to the interests and needs of the children. Consequently, an intentional practice was promoted, recognising the child as a subject and active agent in their own learning process. Meaningful learning and holistic development were fostered through participatory pedagogies and active methodologies, encouraging the involvement of all educational stakeholders, particularly the wider school community and families. The report also highlights the importance of interpersonal relationships in educational practice, namely the collaborative and cooperative work among teaching pairs, children, mentor teachers, and university supervisors—crucial to the process of constructing professional identity and contextually responsive pedagogical practices.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Active Methodology; Reflection.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O fantoche Luana e a adaptação do peddy-papper

Figura 2: Mapa conceitual do projeto "Vamos descobrir o mar bonito".

Figura 3: Cartas do jogo de mímica.

Figura 4: Produção individual das tartarugas.

Figura 5: Tabela de dupla entrada sobre as características das tartarugas.

Figura 6: Eleição do nome do projeto.

Figura 7: Poema "As tartarugas marinhas" e cartões com a quantidade de ovos de cada espécie.

Figura 8: Atividade com a caixa sensorial sobre conchas e búzios.

Figura 9: Maquete e registo gráfico sobre o projeto desenvolvido

Figura 10: Feedback dos pais.

Figura 11: Tabela de frequência absoluta e gráfico de barra sobre os interesses da turma.

Figura 12: Tabela concetual do projeto "Vamos descobrir as Artes dos países".

Figura 13: Exploração dos monumentos identitários dos países através da metodologia Rotação por Estações.

Figura 14: À descoberta dos trajes através do puzzle de Jigsaw.

Figura 15: Música de divulgação do projeto "Vamos descobrir as Artes dos países".

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

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE– Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

PCG- Projeto Curricular de Grupo

TAF- Técnica de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA- Unidade de Aprendizagem

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. UM OLHAR PARADIGMÁTICO SOBRE A EDUCAÇÃO .....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	16
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	23
2. CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	31
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	31
2.1. AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	34
2.2. AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1ºCICLO DO ENSINO BÁSICO.....	40
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	45
3. CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	51
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	51
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CEB .....	63
METARREFLEXÃO.....	77

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino Do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que confere a conclusão do ciclo de estudos do mestrado e, conseqüentemente, o grau de mestre que habilita para a docência profissional de perfil duplo (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Este documento incide sobre o processo formativo realizada pela mestranda, numa vertente descritiva, reflexiva e crítica, desenvolvido nas duas valências de ensino, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este percurso formativo foi sustentado na metodologia de investigação-ação, tendo como objetivo articular a teoria e a prática através da mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos, apoiados nos referenciais teóricos e legais para interpretar a ação docente. A PES foi desenvolvida em díade e em estreita colaboração com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, o que possibilitou uma reflexão contínua e fundamentada, entre os intervenientes deste processo formativo, sobre as práticas educativas, bem como sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, assegurando esses princípios no decorrer da PES. O relatório, evidencia, assim, o processo de formação assente em processos comunicacionais que possibilitou e fomentou o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico e legal, incluindo uma breve contextualização da evolução da educação e dos paradigmas pedagógicos comuns às duas valências, bem como as especificidades inerentes a cada nível educativo, salientando os diferentes documentos orientadores, normativos e modelos pedagógicos que regem cada valência. O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto de estágio, contemplando uma descrição dos ambientes educativos em contexto de EPE e de 1.º CEB, que permitiu fundamentar a planificação, ação e reflexão. Neste capítulo, apresenta-se

igualmente uma descrição e reflexão sobre a metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES, cuja aplicação se revelou essencial para compreender e melhorar as práticas desenvolvidas. No terceiro capítulo, encontram-se descritas, fundamentadas e analisadas reflexivamente as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos educativos, articulando-as com os documentos orientadores e normativos referidos no capítulo I. Neste serão apresentados os projetos de intervenção desenvolvidos durante a PES, “Vamos descobrir o mar bonito”, na valência da EPE, e “Vamos descobrir as artes dos países”, no 1.º CEB.

Por fim, a metarreflexão, na qual se procedeu a uma reflexão global sobre todo o processo formativo e o impacto da formação e das ações educativas desenvolvidas, assim como as dificuldades e os desafios sentidos no decorrer da PES. Esta reflexão visa destacar o percurso de desenvolvimento de competências, aprendizagens e capacidades pessoais e profissionais adquiridas pela mestranda.

# 1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Segundo Trindade (2002), o ato de educar deve ser encarado como “uma relação que se constrói, de múltiplos modos, em função de pressupostos teóricos e dos compromissos culturais que a explicam.” (p.9). Na perspectiva de *Educare* (conduzir), o ato de ensinar consiste em “apoiar os alunos a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.” (Trindade, 2002, p.8), sendo que este ato adquire importância e centralidade relativamente ao ato de aprender, de tal modo que este é entendido, obrigatoriamente, como um produto resultante daquele.

Desta forma, ao longo deste capítulo é apresentada uma análise e reflexão sobre os documentos teóricos e legais que sustentaram as decisões tomadas no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, uma vez que os saberes teóricos, metodológicos e pedagógicos se mostraram fundamentais na ação prática da mestrandia, assim como, na construção de saberes e competências a nível profissional e pessoal da mesma. Neste sentido, o presente capítulo subdivide-se em três subcapítulos, no qual, o primeiro aborda a evolução da educação, refletindo acerca de alguns aspetos importantes como os paradigmas de pedagogia, o perfil duplo docente, a articulação curricular, a transição educativa, entre outros. O segundo e terceiro subcapítulos são destinados às especificidades dos dois níveis educativos no qual se realizou a PES: EPE e 1.º CEB.

## 1.1. UM OLHAR PARADIGMÁTICO SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação é um direito na vida de qualquer cidadão, tendo sido declarada como um direito da criança, em 1989, na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, sendo que esta deve destinar-se a “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 2019, p.24). Assim sendo, a conceção de educação está relacionada com determinada ideia ou imagem relativamente às crianças e à infância, sendo que a “imagem de criança é sempre a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projectam na criança, uma criança que

procura identificar-se com o modelo criado por esta projeção” (Charlot, B., 1977, citado por Cardona, 1997, p.19). Para além disto, esta conceção educativa relaciona-se, ainda, com a ideia de família, o papel dos pais, o papel social dos homens e das mulheres, sendo determinada pela evolução do contexto social (Cardona, 1997). Neste âmbito, a visão da educação e dos sistemas educativos, bem como a imagem da escola, da criança e do docente sofreram bastantes alterações ao longo dos anos.

Na década de 60, na sequência da participação de Portugal no “Projeto Regional do Mediterrâneo”, organizado pela OCDE, o papel da educação na formação do capital humano é acentuado e contribui, ainda, para criar uma escola de planeamento de ensino, que desempenhou um papel preponderante na educação portuguesa (Nóvoa, 1992). Neste período, o Ministro Veiga Simão refere a importância de reformar o sistema educativo e criar uma rede pública de instituições para a educação de infância (Cardona, 1997). Seguindo as tendências dessa vaga, os anos 70 ficaram marcados pelo novo impulso que o ensino normal primário ganhou após 1974 e pelo signo da formação inicial de professores, no qual se inspiraram em referências teóricas, curriculares e metodológicas, para a construção dos programas de formação (Nóvoa, 1992). Assim sendo, após o 25 de abril de 1974 assistiu-se a uma mudança no sistema educacional, considerando-o como uma chave do desenvolvimento (Marta, 2015). A reforma de Veiga Simão reintegrou a educação de infância no sistema educativo, determinado que esta, não sendo de frequência obrigatória, se destinaria às crianças dos 3 aos 6 anos; chamou a atenção para a necessidade de um corpo docente específico (Vasconcelos, 2009); a definição de normas de funcionamentos dos jardins-de-infância e a organização de “programas educativos para esclarecimento das famílias” ficaram na responsabilidade do Ministério da Educação (Cardona, 1997, p.69).

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que, por um lado, encerrou o processo anterior de reforma educativa em 1974 e, por outro lado, retomou parcialmente algumas soluções previstas na reforma Veiga Simão. Esta publicação marcou o início de uma nova fase no panorama educativo do país, unificando todo o ensino básico, sujeito ao princípio da *sequencialidade progressiva*, reforçando o direito à educação pré-escolar destinada às

crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos, a idade de ingresso no ensino básico e a igualdade de oportunidades para todos (Lima, 2018).

A partir de 1997 começa a investir-se mais na educação e na qualidade da oferta educativa, tendo sido publicadas leis, orientações e normativos com o objetivo de melhorar o sistema educativo, a qualificação da população portuguesa e, conseqüentemente, a condição socioeconómica do país. Com o Despacho Normativo n.º27/1997 (1997), começaram a formar-se agrupamentos de escolas dos primeiros níveis educativos (EPE e 1ºCEB) e com escolas dos 2.º e 3.º ciclos e, ainda, ensino secundário.

No início do século XXI, a proposta de educação de Jacques Delors, influenciou, também, o sistema educativo português ao realçar a importância da educação ao longo da vida como forma de responder à imprevisibilidade do mundo atual e de melhorar a qualidade do ensino. Esta proposta ilustra quatro pilares da educação que permitem que a educação se adapte constantemente às mudanças da sociedade, sem descurar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana: i) *Aprender a conhecer*, relacionado com a aquisição de uma cultura geral ampla, que permita aprofundar assuntos específicos através do “aprender a aprender”, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; ii) *aprender a fazer*, de forma a tornar a pessoa apta para aplicar, em situações imprevistas, conhecimentos teóricos na prática, não tendo apenas em conta a sua qualificação profissional; iii) *Aprender a conviver* com os outros, desenvolvendo a compreensão do outro, a cooperação e a gestão de conflitos, num ambiente de respeito e paz; iv) *aprender a ser*, com o objetivo de se desenvolver a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal, maximizando o seu potencial em áreas como memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e comunicação. Assim sendo, a educação deve estar assente nestes pilares, de forma a fomentar o gosto por aprender, a vontade e a alegria de conhecer, aumentando as possibilidades de ter acesso à educação ao longo da vida e valorizando as diferentes fases de aprendizagem, formando jovens com competências cognitivas, físicas, emocionais e sociais (Delors, 2010). Tal como defende a autora, a inclusão como princípio estruturante da educação, o Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008) também defende os princípios de inclusão expressos na Declaração de Salamanca, assinados em 1994. Este Decreto-Lei contribuiu para o início da construção de

uma escola com mais qualidade, mais democrática e inclusiva, assumindo a importância da diversidade para o sucesso de todas as crianças e jovens. Este decreto é revogado e, até aos dias de hoje, a legislação que sustenta a educação inclusiva é o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), sendo que a par deste, está o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) que

“estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2929).

Assim, é essencial que a escola, através de uma educação de qualidade, sustentada num currículo diversificado e de metodologias participativas, fomente o desenvolvimento e a formação integral das crianças, quer a nível cognitivo, quer a nível social e emocional, promovendo valores democráticos, o respeito pelos direitos humanos e uma cultura de respeito e inclusão, para o exercício de uma cidadania democrática, onde os cidadãos tenham capacidades para tomar decisões informadas (Monteiro et al., 2017).

A educação primária surgiu como escola de massas numa perspetiva da sequencialidade regressiva e desprovida de uma visão de continuidade educativa entre os diferentes níveis de ensino. Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2016), a educação primária tem utilizado, maioritariamente, uma pedagogia transmissiva no desempenho da sua missão, sendo que desde que começou a integrar-se na mesma unidade organizacional, desde da educação de infância ao ensino secundário, tem-se assistido a uma assimilação da cultura pedagógica diversificada da educação de infância pela cultura transmissiva e uniforme da educação primária, desvalorizando as práticas de planeamento baseadas na aprendizagem das crianças e na construção de materiais próprios.

Neste sentido, são várias as críticas feitas às pedagogias transmissivas que defendem que “se se transmite a todos tudo, todos terão iguais oportunidades de aprender.” (Formosinho, 2013, p.18). Nesta abordagem tradicional transmissiva, os objetivos são baseados na transmissão de saberes considerados essenciais e imutáveis, na aquisição de capacidades (pré)académicas, na aceleração das aprendizagens e na compensação dos défices que obstaculizam a escolarização. Nesta pedagogia, segundo Trindade & Cosme (2016), para se concretizar o ato de aprender apenas é preciso “*ver-fazer e ouvir*” (p.1036), desvalorizando a experiência e os

saberes dos alunos, onde a criança é vista como uma *tábua rasa* que tem a função de respondente e deve memorizar e reproduzir, de forma o mais fiel possível, a informação que o professor expõe. Relativamente ao papel do professor, este é visto como um mero transmissor, que diagnostica, prescreve objetivos e tarefas, com recurso a materiais estruturados, e avalia os produtos, comparando as realizações individuais com a norma (Oliveira-Formosinho et al, 2011).

Desde o final do século XX que a ciência e a educação procuram desconstruir este modo tradicional bancário de fazer pedagogia. As pedagogias participativas conduzem a uma nova ideia de uma escola de todos e para todos, em que “as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.10).

A abordagem cognitivista contribuiu para as pedagogias participativas, ao realçar que o nível e desenvolvimento da criança é determinante na sua aprendizagem, assim como, reforça a importância das dinâmicas e dos processos internos de mediação cognitiva, uma vez que considera que o “ato de aprender se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros.” (Trindade & Cosme, 2010, citado por Trindade & Cosme, 2016). Esta abordagem constata ainda, que aprendemos quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, pois o conhecimento resulta do processo de construção da interação sujeito-objeto no curso do processo de desenvolvimento do sujeito (Trindade, 2002). Assim sendo, os objetivos deste tipo de pedagogias passam pelo envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, onde a criança é vista como um ser com competência e atividade, que detém teorias, mais ou menos coerentes com o mundo, as quais poderão adquirir coerência e pertinência à medida que forem encorajados a partilhá-las e a discuti-las uns com os outros (Bruner, 2000, citado por Trindade & Cosme, 2016). Este princípio, em que “o saber se constrói em função do relacionamento entre interlocutores que, em conjunto, buscam encontrar um sentido para os significados contidos nas mensagens que

emitem.” (Trindade, 2002, p.27), é fundamentado pelas abordagens pedagógicas sócio-críticas, com o contributo de Paulo Freire, que valoriza uma educação pela comunicação.

Relativamente ao papel do professor nas pedagogias participativas, este assume-se como organizador do ambiente e deve observar e escutar a criança para compreender e responder, através de um processo de aprendizagem partilhado entre a criança e o adulto, recorrendo a métodos de aprendizagem pela descoberta, à resolução de problemas e à investigação, tendo em consideração os conhecimentos prévios, interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta importância dada à interação social nos projetos de aprendizagem é sustentada pela abordagem socioconstrutivista de Vygotsky, que defende a existência da zona de desenvolvimento proximal, que consiste na “diferença entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1978, citado por Trindade, 2002, p.38-39), sendo que a influência do professor deve ser diretamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos e, à medida que o nível de compreensão do aluno aumenta, o adulto reduz o seu nível de ajuda.

Segundo Nóvoa (1995, citado por Roldão, 2007, p.96) a formação e “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” pautado por conflitos de interesses e de atores, e por períodos de profissionalização e desprofissionalização. Durante a 1ª República, perante o atraso relativamente a outros países europeus, o movimento republicano definiu como prioridade promover a educação popular como meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento socioeconómico do país, sendo que, apesar de haver uma função preparatória para as futuras aprendizagens escolares, eram valorizadas as características lúdicas da escola infantil (Cardona, 1997). Neste período, a qualidade da formação das professoras foi mais valorizada, tendo sido reconhecida a necessidade de uma certificação legal para o exercício da docência neste nível educativo, para um bom funcionamento das escolas, sendo que, apesar da formação das professoras de ensino infantil ser feita em conjunto com os professores de ensino primário, algumas “senhoras idóneas e bem formadas” foram enviadas para o estrangeiro para fazerem

especializações relacionadas com os métodos Froebel, Montessori ou Décroly (Vasconcelos, 2009, p.21). No período do Estado Novo, assistiu-se a uma desvalorização da vida cultural do país, voltando a ser atribuída à escola a missão assistencial, depreciando a sua função educativa, desvalorizando o estatuto da profissão docente e da dignificação da imagem social do professor, uma vez que os conteúdos, o tempo de formação e exigência intelectual e científica foi reduzida na formação de professores do ensino primário, assim como se instaurou práticas de controlo moral e ideológico (Nóvoa, 1992). Para além disso, em 1937, o ensino infantil oficial foi extinto, juntamente com a formação de professoras para este nível educativo, tendo sido reconhecido a existência de ensino infantil e a formação de educadoras, apenas, nos estabelecimentos privados (Vasconcelos, 2009, p.22). A década de 60, caracterizou-se por uma expansão quantitativa do sistema educativo português, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado, consolidando, nas décadas de 70, a rede de formação de professores e, nas décadas de 80 e 90, a profissionalização e a formação contínua de professores, sendo que esta formação deve ter em conta o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 1992).

Atualmente, continua a destacar-se e a ser debatida a importância de desenvolver programas de formação inicial e contínua de professores que atendam aos conhecimentos e às competências que precisam de ser desenvolvidas relativamente ao conhecimento científico, pedagógico e do currículo, com vista a promover uma melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos (Fernandes, 2024).

De forma a ressaltar a “dimensão marcadamente individual e pessoal do ser-se professor” (Vasconcelos, 2009, p.26), os Decretos-Leis nºs 240/2001 (2001) e 241/2001 (2001), vieram definir, respetivamente, o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* e os *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Ambos os Decretos-Leis integram uma visão ampla da conceção, desenvolvimento e integração do currículo, tendo por base os princípios da UNESCO e a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de cada perfil. O Decreto-Lei nº 240/2001 (2001) consagra quatro dimensões fundamentais da profissão docente: a dimensão profissional, social e ética,

destacando o professor como promotor de aprendizagens curriculares, refletindo criticamente sobre a sua prática e adaptando-a ao contexto e às necessidades dos alunos; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, realçando a importância do professor articular a teoria e a prática na sua ação pedagógica, integrando os diversos saberes, com o objetivo de organizar ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos; a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, procurando valorizar a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, proporcionando momentos de interações com a família, a comunidade escolar e outras instituições da comunidade; a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, destacando a postura reflexiva de um profissional de educação, para que seja capaz de analisar criticamente a sua ação, com o objetivo de inová-la e melhorá-la. Esta perspetiva representa uma rutura com a lógica da escola de massas, promovendo uma abordagem centrada na pessoa e na construção de percursos educacionais significativos para cada aluno, valorizando o aprender a conhecer, a fazer, a conviver com os outros e a ser. Desta forma, estas competências gerais particularizam-se em competências específicas para os educadores de infância e para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apoiando-os a ultrapassarem a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes, assim como do isolamento e individualismo pedagógico (Alonso & Roldão, 2005).

Tal como é apresentado no Relatório “Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação”, as pedagogias educacionais devem promover a participação, a cooperação e a solidariedade, possibilitando oportunidades para que os alunos descubram o seu próprio senso de propósito e determinem o que será uma vida próspera e plena para eles. Neste quadro, torna-se essencial que os professores atuem como agentes coletivos de mudança, reflexivos e produtores de conhecimento, através de práticas colaborativas que favoreçam a aprendizagem no e com o mundo, bem como o seu aperfeiçoamento, num contexto de educação problematizadora.

É neste contexto de crescente complexidade que se afirma o conceito de docente de perfil duplo. Este perfil duplo implica o domínio, por parte dos educadores e professores, de saberes comuns e específicos, que permitem agir e reagir de forma adequada perante as situações

complexas que caracterizam a prática profissional (Alonso & Roldão, 2005). A Prática Educativa Supervisionada possibilita uma visão das especificidades de cada nível educativo, bem como das suas semelhanças, permitindo compreender e agilizar as transições educativas entre os contextos, promovendo, ainda, a continuidade na articulação de ambos os perfis e campos de atuação (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

As transições, atualmente, constituem um modo de viver, representando mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida que determinam ajustamentos no comportamento, uma vez que correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva, 2016). Segundo Lopes & Ribeiro (2018), a transição das crianças acontece entre diversos fatores que exigem à criança uma nova adaptação, quer seja entre o seio familiar e uma instituição educativa, entre todos os níveis e ciclos educativos, quer na alteração de rotinas, do espaço, pessoas e colegas.

De acordo com Lopes da Silva et al., (2016), existem dois tipos de transições no percurso educativo da criança: as transições horizontais, que fazem parte da nossa vida quotidiana, e as transições verticais, que são socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos. As transições horizontais dizem respeito à mudança do ambiente familiar para o contexto educativo e, por exemplo, à transição para os momentos de Animação e Apoio à Família, quando a criança transita da sua sala de atividades para o prolongamento, no caso da Educação Pré-Escolar. Por sua vez, as transições verticais referem-se às passagens de um nível educativo para outro, por exemplo, a mudança do meio familiar (ou da creche) para o jardim de infância e a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as transições são benéficas para as crianças, no sentido em que acompanham as suas etapas de desenvolvimento físico, cognitivo e social, proporcionando “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). No entanto, as transições verticais são as que mais preocupam docentes e pais/famílias, especialmente a passagem da EPE para o 1.ºCEB, uma vez que representa a entrada da criança na escolarização obrigatória, considerando-se, por isso, uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e

desenvolvimento da criança (Ribeiro & Quadro-Flores, 2018). Segundo Yeboah (2002, citado por Ribeiro & Quadro-Flores, 2018), esta transição pode ser descrita como traumática para algumas crianças, especialmente quando ocorre de forma descontinuada, sem articulação entre os contextos educativos, influenciando negativamente o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Assim sendo, é importante que a transição entre contextos educativos assegure a continuidade educativa e constitua uma oportunidade de crescimento num ambiente securizante. Para tal, é necessário que todos os atores que fazem parte da vida da criança estejam envolvidos e trabalhem colaborativamente, integrando os seus saberes e perspetivas para uma transição positiva da criança, sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, valorizando a criança enquanto “sujeito das suas transições, agente do seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, 2007, citado por Ribeiro & Quadro-Flores, 2018, p.327). Neste sentido, o Ofício-Circular n.º 32985/2024 (2024) reforça a importância de considerar as transições entre etapas e a continuidade educativa como “processos planeados, envolvendo a articulação entre os docentes destes níveis educativos, que terá de ser incentivado e previsto a nível organizacional.”, perspetivando os contextos como “lugares da própria vida e não apenas uma preparação para a vida (Moss & Petrie, 2002, citado por Ribeiro & Quadro-Flores). Tal como refere Bronfenbrenner, os ambientes influenciam e são influenciados pela pessoa em desenvolvimento, desde as experiências vividas nos microsistemas, da influência de fatores ambientais, provindos dos macrosistema, até ao efeito das relações e interações entre o mesossistema e o exossistema, salientando o fenómeno complexo e dinâmico que é a transição educativa (Formosinho et al., 2016).

Posto isto, para que as transições possam ser harmoniosas e sequenciais, os agentes educativos devem suavizar e facilitar o processo de transição, as preocupações e ansiedades das crianças, desenvolvendo estratégias que facilitem as transições, como por exemplo: articular entre docentes, refletindo em equipa de estabelecimento/agrupamento as estratégias facilitadoras desta transição, comunicando e trabalhando em conjunto com os educadores e professores do 1ºciclo; comunicar as conquistas e descobertas de cada criança, respeitando os princípios éticos e deontológicos, garantindo a continuidade das suas

aprendizagens na etapa seguinte; envolver as crianças, através de conversas sobre a transição, familiarizando-as com a escola do 1º ciclo, levando-a a compreender e a aceitar a necessidade de cultura escolar (com normas e rotinas); levar as crianças a conhecer a escola do 1º ciclo para que vão transitar; promover a participação dos pais/ famílias através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem de cada criança (Pires et al., (2019); Lopes & Ribeiro (2018); Lopes da Silva et al., 2016)

Face ao exposto, um docente que apresente um perfil duplo nestes ciclos educativos, para o qual este mestrado habilita, terá mais facilidade em acompanhar esta transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que, com este perfil, os profissionais têm mais facilidade em “promover projetos de articulação de saberes, transversais aos dois níveis educativos, continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças, tendo sempre presentes a família, o contexto e a escola” (Ribeiro & Quadro-Flores, 2018, p.331).

Tal como é mencionado na Lei nº 49/2005 (2005) “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Como já foi referido, uma forma de facilitar a transição para a escolaridade obrigatória é através da articulação entre docentes, nomeadamente através da promoção de uma articulação curricular que valorize a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas ao invés de metodologias e estratégias tradicionais. Uma forma de promover esta articulação entre ciclos é através de metodologias de ensino e de aprendizagem que concebem, organizam e intervêm no processo de ensino-aprendizagem por projetos pedagógicos, como é o caso da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (Ferreira, 2009).

Durante a PES privilegiou-se uma prática sustentada na Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que esta é fortemente influenciada pelas teorias construtivistas e socioconstrutivistas, que defendem que o aprendente assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem e constrói o significado através da experiência. Por sua vez, o papel dos

professores passa por estabelecerem condições para os alunos inquirirem, se envolverem na planificação, participarem nas decisões do grupo, trabalharem cooperativamente e em atividades de investigação/resolução de problemas, uma vez que a aprendizagem “ocorre sempre em função de ações de pareceria, capazes de promoverem desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis.” (Gambôa, 2011, p.73). Sendo esta metodologia influenciada por teóricos socioculturais e reformadores educacionais, como Dewey e Vygotsky, considera-se que a mesma promove contextos de aprendizagem numa perspetiva sociocultural, em que os alunos se envolvem em investigações apoiadas naquilo que já sabem, que os ajudam na construção dos seus próprios significados, onde o inter-relacionamento entre alunos e professores aspira a alcançar a justiça social (Arends, 2008). Vasconcelos (2009), ao refletir sobre a MTP, sublinha que esta se destaca pela sua capacidade de trabalhar na zona de desenvolvimento próximo de crianças, adultos e profissionais, permitindo avançar para níveis mais complexos de pensamento com o apoio dos outros. Esta é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al, 1991, p.140). Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia pode ser estruturada em quatro fases, que se entrecruzam e se reelaboram de forma sistemática: a definição do problema ou das questões a investigar, em que os alunos juntamente com o professor partilham os saberes que já possuem, recolhendo essa informação através da elaboração de mapas conceituais; a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde, através de linhas de pesquisa, se define as metas a atingir, realiza-se previsões e delinea-se estratégias; a execução, em que os alunos partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, organizando e aprofundando a informação existente, ao mesmo tempo que recolhem nova informação, através de uma variedade de linguagens, como forma de expressão. Durante esta fase, devem ser feitos pontos de situação e avaliações de processo para relançar e planificar o que vem a seguir; por último, a fase de divulgação/avaliação, que corresponde à fase de socialização do saber, tornando-o útil aos outros, procedendo-se à apresentação do projeto a toda comunidade educativa. Depois da divulgação, avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas,

a informação recolhida e as competências adquiridas, sendo que esta avaliação é contextualizada, sendo realizada, também, ao longo de todo o processo (Vasconcelos, 2012).

No decorrer da MTP, são promovidas aprendizagens colaborativas e cooperativas, pois, tal como Vygotsky acreditava, a aprendizagem ocorre através da interação com adultos e pares, permitindo dar resposta “à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p.2918). A par destas opções metodológicas diversificaram-se as estratégias de ensino, de forma a satisfazer as necessidades múltiplas e variadas dos alunos, assim como os estilos e preferências de aprendizagem, sendo que a teoria das inteligências múltiplas foi essencial para ajudar a realizar esta diferenciação pedagógica, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno (Arends, 2008).

Na prática educativa, valorizou-se, ainda, as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning) e a dinamização de métodos de Aprendizagem Cooperativa, permitindo que os alunos, organizados em grupos cooperativos, assumissem diferentes papéis e se envolvessem na partilha de conhecimentos e de responsabilidades, colaborando entre si no desenvolvimento de tarefas que conduzem à aprendizagem, ensinando-se mutuamente (Silva et al., 2018). Essas atividades foram concebidas de forma integrada, articulando diversas áreas disciplinares e assentes em metodologias ativas e tecnologias educacionais, com o propósito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e fomentar uma atitude proativa por parte dos alunos, onde estes assumem a responsabilidade pela construção da sua aprendizagem (Carvalho, 2022; Moran, 2015). Neste contexto, o professor assume um papel de facilitador ou mediador da aprendizagem, que planeia e dinamiza abordagens inovadoras, com vista a promover o desenvolvimento de competências nos alunos, fomentando a autonomia, a autorregulação e a autoconfiança (Carvalho, 2022). Segundo Moran (2015), o professor também é curador, no sentido de cuidar de cada aluno, acolher, apoiar, estimular, valorizar, orientar e inspirar. Esta conceção de que a “pedagogia é relacional”, reforçada pelo relatório da UNESCO (2021), reconhece a pedagogia como um meio do encontro pedagógico, onde professores e alunos transformam-se

mutuamente, à medida que aprendem uns com os outros, veio facilitar a adoção de abordagens cooperativas e participativas nos contextos educativos (p.49).

Segundo Carvalho (2022), um professor, para além de conhecer o conteúdo que vai ensinar e as melhores opções pedagógicas para ensinar esse conteúdo, também precisa de conhecer recursos digitais e tecnologias que facilitem a aprendizagem e motivem os alunos a aprender. O modelo PST (Pedagogy-Space-Technology), dá ênfase a esta complexa interação entre o conhecimento do Conteúdo, o conhecimento da Pedagogia, o conhecimento da Tecnologia e, ainda, o Espaço, uma vez que este “pode facilitar ou dificultar o uso de determinada tecnologia e a tecnologia pode ter impacto no modo como o espaço é usado pelos professores e pelos alunos.” (p.78). Deste modo, privilegiou-se o uso de tecnologias educacionais digitais na PES, como forma de apoiar a ação educativa, promovendo o desenvolvimento da criatividade, o pensamento crítico e a comunicação dos alunos (UNESCO, 2021).

Desta forma, é importante que os futuros profissionais de educação se afirmem como profissionais reflexivos, capazes de enfrentar e resolver situações inéditas, mobilizando um conjunto de saberes adquiridos na ação, refletindo criticamente durante e após a prática, sistematizando, ainda, esse conhecimento para fundamentar decisões futuras, interpretar problemas e encontrar novas soluções (Cosme, 2017).

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

A Educação Pré-escolar em Portugal passou por momentos bastantes controversos, sendo que só a partir dos anos 70 é que se começou a observar um grande desenvolvimento da educação de infância (Cardona, 1997). Nesta década, com a reforma de Veiga Simão assiste-se a um desmoronamento da ideologia tradicionalista que influenciou o sistema educativo até à data, sendo que o período de expansão da educação pré-escolar só se deu após a revolução do 25 de abril de 1974. Em 1977 foi criado o sistema público da educação pré-escolar, onde o Estado teve um papel de destaque, enaltecendo os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidade em educação, sendo que um ano depois, em 1978, criou-se a rede pública de Jardins de Infância e com o Decreto-Lei n.º 542/79 (1979) foram publicados os

Estatutos dos Jardins de Infância, perspetivando este nível educativo como o início de um processo de educação permanente, regulamentando o funcionamento da EPE, garantindo os direitos e deveres dos profissionais de educação de infância e explicitando as normas de funcionamento para uma educação de qualidade (Marta, 2015).

Mais tarde, a EPE foi considerada complementar e/ou supletiva da ação educativa da família através da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 (1986), que continua a ser um documento normativo importante nos dias de hoje, pois estabelece os princípios estruturantes da educação em Portugal, consagra a democratização do ensino, define a estrutura do sistema educativo, reconhece a importância da formação contínua e do papel dos professores e fundamenta a educação como direito e dever.

Em 1997, a valorização da EPE cresce com a publicação das primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde esta se passa a considerar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória (Lei n.º 5/97, 1997). Estas orientações também contribuíram para “uma definição do papel do educador de infância, com um carácter claramente profissional, chamando a atenção para a intervenção pedagógica do educador ao nível do observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (Vasconcelos, 2009, p.26). A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, veio definir o conceito de rede nacional da EPE, onde os setores público e privado se complementam (Marta, 2015).

Os objetivos a atingir neste nível educativo passam por: promover o desenvolvimento global da criança através de experiências de vida; fomentar a sua inclusão em diversos grupos sociais, respeitando as suas individualidades; permitir a igualdade de oportunidades, no que diz respeito ao acesso escolar e ao seu sucesso; desenvolver as suas capacidades de expressão e comunicação através da utilização de diversas linguagens; despertar a curiosidade e o pensamento crítico, promovendo a vontade de explorar; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; identificar inconformidades, de modo a promover uma melhor orientação para a criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo (Lei nº 5/1997, 1997). Este documento tem se demonstrado fundamental para a

prática docente, pois promove uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos, abordando-as de modo integral e global. Essa perspectiva holística é característica da aprendizagem das crianças e da construção do conhecimento, integrando-se de maneira coerente e interligada. Desta forma, mais tarde, as OCEPE foram revistas e, em 2016, foram publicadas as suas alterações integrando novas áreas curriculares como a Educação Física e a Educação Artística, incluindo, também, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com o objetivo de promover o seu uso no processo de aprendizagem, integrando-as como componente na Área do Conhecimento do Mundo. As OCEPE atuais reforçam a importância da continuidade no trabalho educativo com crianças dos 0 aos 6 anos, devendo este ser orientado pelos mesmos princípios educativos, nomeadamente: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; a valorização da construção articulada do saber.

Perante este quadro conceptual, a formação do educador deve ser concebida como um processo contínuo de aprendizagem, alinhado com o princípio da aprendizagem ao longo da vida, onde se destaca a ética profissional, evidenciando a ética do cuidado e a ética do educar, como reflexo do “lugar da afetividade na vida dos educadores, das crianças e na interação de ambos” (Marta, 2015, p. 114). Segundo a autora, a ética do cuidado está ligada às necessidades básicas da criança que constituirão o alicerce para o desenvolvimento intelectual, transformando este bem-estar físico e psíquico em equilíbrio afetivo e emocional. Por sua vez, a ética do educar é perspectivada como um meio de aquisição de conhecimentos, concretizado através do desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos. Neste sentido, o cuidar e o educar estão intimamente relacionados, uma vez que a responsabilidade por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem na atenção ao seu bem-estar emocional e físico, bem como na capacidade de resposta às suas necessidades e solicitações, criando um ambiente securizante onde cada criança se sente escutada, valorizada e respeitada (Lopes da Silva et al., 2016). É esta articulação entre o cuidar e o educar que sustenta o equilíbrio para “aprender em conjunto e viver em comunidade”, promovendo o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador (Marta, 2015, p.115).

Neste sentido, sendo o educador o profissional responsável pela gestão do currículo, compete-lhe planejar, organizar e avaliar o ambiente educativo, bem como as atividades e os projetos curriculares, promovendo aprendizagens integradas e significativas, orientadas para o desenvolvimento holístico das crianças. (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016). Para dar resposta a estes aspetos, o educador deve criar um ambiente propício e facilitador do desenvolvimento curricular, ajustado aos interesses e necessidades do grupo, de modo a favorecer os principais intervenientes do processo educativo. Esta abordagem pressupõe a “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). As OCEPE, em articulação com os documentos legislativos em vigor, constituem um instrumento de referência para os profissionais de educação na construção do seu perfil profissional e na gestão do currículo, em função do grupo educativo. Esta gestão curricular visa responder aos interesses e características de cada criança, promovendo as competências e os valores definidos no PASEO, conferindo intencionalidade à sua ação educativa, atribuindo-lhe significado (Ofício-Circular 32985/2024, 2024).

Esta intencionalidade educativa, que caracteriza a ação profissional do educador, implica uma reflexão constante sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, bem como sobre os modos de como organiza a sua ação. Tal reflexão assenta num ciclo interativo-observar, planejar, agir e avaliar- que orienta a tomada de decisões e adequação contínua da prática às características individuais de cada criança, do grupo e do contexto sociocultural em que se inserem (cf. Capítulo II). Assim sendo, a observação constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação, sendo essencial que o educador registe e documente, através de estratégias diversificadas, o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer e os seus interesses. Estes registos, juntamente com outros documentos produzidos no contexto da prática pedagógica, como documentos produzidos pelas crianças e com as crianças, registos audiovisuais, planificações e outros que retratem o trabalho realizado com o grupo e com as famílias, integram a documentação pedagógica. A documentação pedagógica permite ao educador distanciar-se da prática e refletir sobre a mesma, fundamentando o planeamento e a avaliação.

Planeamento e a avaliação são, portanto, processos interligados que não se podem separar, pois “é fundamental planear para prever e antecipar o que é mais importante realizar, e avaliar é também fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e para o seu planeamento” (Ofício-circular 32985/2024, 2024, p.8). É através da articulação entre estes dois processos que o educador reflete e expressa a sua intencionalidade educativa, sendo que tanto as planificações como as avaliações devem atender às características próprias de cada grupo e de cada criança, bem como a sua evolução, assumindo-se como instrumentos flexíveis que promovem uma abordagem integrada e articulada entre as diferentes áreas de conteúdo (Cardona et al., 2021). Ao longo da prática educativa, o educador deve não só planear, mas também avaliar as múltiplas dimensões do processo pedagógico: a organização do ambiente educativo; a sua intervenção; o processo educativo; o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças; os progressos de cada criança; a participação dos pais/famílias. Esta abordagem permite refletir sobre a prática pedagógica e sobre a forma como esta concretiza a sua intencionalidade, ajustando-as ao grupo e aos objetivos definidos, promovendo, ainda, a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, a avaliação na educação pré-escolar não se configura como uma avaliação *da* aprendizagem, mas sim *para* a aprendizagem, assumindo uma natureza formativa, também designada como “formadora”, ao constituir uma “construção participada de sentido que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Esta perspetiva de avaliação contextualizada, significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais, desenvolve-se através de ciclos de planeamento, ação e avaliação. É este ciclo contínuo e dinâmico que permite estruturar o Projeto Curricular de Grupo (PCG), em articulação com o Projeto Educativo do estabelecimento de ensino, prevendo e organizando as intenções pedagógicas, a metodologia de trabalho, a organização do ambiente educativo, o trabalho em equipa, o trabalho com pais/ família e comunidade, e a avaliação (Cardona et al, 2021).

Apesar das OCEPE não prescreverem um modelo pedagógico específico, estas defendem a utilização rotineira do método de projeto e outras metodologias ativas, na medida em que

promovem a livre circulação das crianças no espaço de aprendizagem e favorecem experiências significativas. Ao longo da PES, a prática educativa desenvolveu-se com base em metodologias ativas e, no contexto da EPE, ancorou-se nos princípios Movimento da Escola Moderna (MEM) (cf. Capítulo III).

No que concerne ao MEM, este modelo pedagógico visa uma sociedade democrática baseada na solidariedade mútua entre indivíduos em que a escola é vista como uma comunidade que tem como impulsionador do desenvolvimento as aprendizagens feitas através de interações socioculturais, integrando, assim, as perspectivas socio-construtivistas de Vigotsky e Brunner (Folque, 1999). Assim, a educação deve centrar-se mais no desenvolvimento daquele que aprende porque é *aprender a aprender* que garante a capacidade de continuar a aprender ao longo da vida, bem como no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, para que aprenda a participar na sociedade democrática (Folque, 2012, p.37).

Na EPE, o modelo MEM assenta em três condições fundamentais: a constituição de grupos de crianças de diferentes idades e capacidades, com o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças, sustentado no conceito de ZDP de Vigostky; a existência de um clima em que se privilegia a expressão livre dos interesses e saberes das crianças, uma vez que a vida das crianças constitui o ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e a aprendizagem das crianças; proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir, para que sejam capazes de se envolverem ativamente e tentarem compreender o mundo que as rodeia (Folque, 1999; Folque, 2012). O modelo do MEM propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, ou seja, a base da aquisição de novos conhecimentos parte das experiências de vida e dos saberes de cada criança, sendo que através da gestão cooperada da vida de grupo e do trabalho de projeto, as crianças aprendem a colaborar e a ajudarem-se mutuamente, em vez de adotarem atitudes e comportamentos competitivos, tal como é defendido pelas pedagogias de cooperação e solidariedade (Folque, 2012; UNESCO, 2021). Segundo a autora, os projetos, normalmente surgem dos desejos, perguntas e problemas colocados pelas próprias crianças, cuja complexidade não pode ser respondidos através de atividades simples e limitadas.

O ambiente geral da sala deve ser simultaneamente acolhedor e estimulante, utilizando as paredes como expositores das produções das crianças. A organização do espaço da sala prevê a existência de seis áreas de atividades e de uma área central polivalente destinada ao trabalho coletivo, sendo que cada uma dessas áreas deverá reproduzir uma oficina de trabalho, aproximando-se dos ambientes de organização das sociedades adultas (Niza, 2013). Desta forma, dá-se prioridade a materiais reais, em detrimento de “brinquedos”, devidamente organizados e acessíveis, de modo a favorecer a autonomia das crianças e a qualidade do trabalho (Folque, 2012).

A gestão do currículo, à semelhança do que é preconizado nas OCEPE, realiza-se de forma cooperada, sendo o planeamento e a avaliação entendidos como momentos interligados que pertencem ao processo de aprendizagem, em que as crianças participam ativamente. Como forma de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, o MEM propõe um conjunto de instrumentos de pilotagem que apoiam o educador e as crianças a orientar e regular o que acontece, como é o caso do quadro de distribuição das tarefas, os inventários e o Diário do Grupo (Folque, 2012). A avaliação assume a função de regulação formativa, ocorrendo de forma contínua e integrada ao longo do processo de desenvolvimento da educação, sendo realizada cooperativamente com as crianças e com os Encarregados de Educação (EE). Os EE são convidados a participarem numa reunião de balanço, que decorre da exposição das produções e dos registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças (Niza, 2013).

Em síntese, a prática pedagógica deve ser sustentada em referenciais teórico-legais e orientadores, como as OCEPE, bem como em modelos pedagógicos que evidenciem um compromisso com uma educação centrada na criança, com vista a promover o desenvolvimento global da mesma através de experiências de vida significativas. Assim, o docente confere intencionalidade educativa às suas ações pedagógicas, garantindo que estas são coerentes com as necessidades, interesses e potencialidades de cada criança.

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

O 1.º CEB, que compreende os quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória, constitui a primeira etapa de um ensino básico que, para além de obrigatório, é universal e gratuito para as crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro.

Desta forma, é importante valorizar-se a continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, (cf. Capítulo I), exigindo uma atitude proativa dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB na procura desta continuidade, sem deixar de afirmar a especificidade de cada etapa (Lopes & Ribeiro, 2018). À semelhança da EPE, a organização curricular no 1.º CEB é globalizante e da responsabilidade de um professor único, ou seja, é baseado na monodocência, contudo, este pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001). Esta configuração reforça a ideia de que os profissionais desta valência definem-se, assim, como “professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar”, assumindo um papel multifacetado que integra a gestão integral do currículo e de grande parte das dimensões pedagógicas como, por exemplo, a relação pedagógica, o tempo escolar, o trabalho e, grupo, o trabalho de projeto, a planificação, a documentação e a avaliação formativa (Oliveira-Formosinho et al, 2016, p.90).

Neste contexto, a formação e a identidade profissional dos docentes do 1.º CEB adquirem uma centralidade crescente. Ao longo das últimas décadas, a profissão docente tem-se reconfigurado à luz das mudanças sociais, legislativas e educativas. Durante a 1ª República, os professores tinham um papel simbólico de grande relevo, o de formar um homem novo, contudo, no Estado Novo houve, por um lado, a desvalorização do estatuto científico e profissional do professor e, por outro lado, uma dignificação da imagem social do docente, como forma de legitimar o papel ideológico da escola. A partir da década de 60, a formação de docentes começou a reestruturar-se, tendo sido atribuído um papel importante à formação contínua na década de 80, considerada essencial para a qualificação dos docentes e como eixo de referência para o desenvolvimento profissional dos professores. Na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente, tem sido realçado a importância de a formação estimular uma perspetiva crítica-reflexiva partilhada, pois a formação não se constrói por

acumulação de conhecimentos, mas sim “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.13). Desta forma, é essencial continuar a desenvolver programas de formação inicial e contínua de professores para que seja possível assegurar a qualidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que este é um dos problemas mais prementes (Fernandes, 2024).

Segundo a Lei n.º 46/86 (1986), este nível de ensino tem como objetivos: assegurar uma formação geral comum que favoreça o desenvolvimento harmonioso da criança nas suas dimensões física, afetiva, social e intelectual, favorecendo a aquisição de saberes essenciais e a progressiva construção da identidade pessoal e social; garantir que há uma articulação entre os saberes teóricos e práticos, a cultura escolar e a quotidiana; proporcionar o contacto com línguas estrangeiras; desenvolver métodos de trabalho individual e colaborativo, valorizando a dimensão humana do trabalho; proporcionar a aquisição de noções de educação cívica e moral; assegurar condições adequadas ao desenvolvimento de todas as crianças, incluindo crianças com necessidades educativas específicas; fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos; criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (artigo 7º). Apesar de um dos objetivos do ensino básico ser a promoção do sucesso escolar e educativo, nos primeiros anos da educação básica, que são determinantes para o progresso escolar, os alunos continuam a não aprender o que está previsto no currículo, uma vez que a aprendizagem da escrita, da matemática e de outras áreas disciplinares está longe do que seria desejável (Fernandes, 2024).

Este panorama evidencia a necessidade de uma prática pedagógica mais intencional, refletida e fundamentada em princípios orientadores que permitam ao docente responder às exigências educativas atuais. Neste sentido, para que o profissional de educação seja capaz de responder a tais objetivos, este deve orientar a sua prática pedagógica por documentos legais e orientadores que permitam promover aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados e passíveis de serem mobilizados em contextos concretos, favorecendo, assim, o desenvolvimento de competências de nível elevado (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). Destaca-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

(ODS) da Agenda 2030 e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Deste modo, os documentos orientadores assumem um papel determinante na construção de uma prática pedagógica solidária, colaborativa e interdisciplinar, alicerçada em uma educação inclusiva e intercultural (UNESCO, 2021).

Posto isto, torna-se essencial garantir um dos Objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: o acesso de todos a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo, ainda, oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Este compromisso internacional está em consonância com o quadro normativo e curricular português, que consagra uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória e de igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. O acesso a uma educação de qualidade constitui, igualmente, um direito humano fundamental que inclui pensar e praticar a educação à luz de uma ética centrada no direito à educação, uma vez que o direito a uma educação holística é um direito “de todos a tudo que têm direito” (Monteiro, 2008, p.28).

Deste modo, uma escola de qualidade será uma escola do direito à educação, ou seja, uma escola que proporciona condições para cada ser humano aprender com dignidade, desenvolvendo a sua personalidade e a sua cidadania, constituindo um lugar “único, polivalente e permanentemente aberto, onde as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos gostam de estar e de aprender, porque se sentem respeitados, amados e valorizados nas suas legítimas diferenças, interesses e aspirações” (Monteiro, 2018, p.30).

Esta perspetiva de formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos, que se complementem e se enriqueçam, mutuamente, respeitando o carácter inclusivo e multifacetado da escola, está, igualmente, presente no PASEO. Este documento de referência constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, sublinhando a importância de formar uma educação escolar em que os alunos constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanística, que lhes permite dar resposta aos desafios complexos deste século e fazer face às

imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia (Oliveira-Martins et al., 2017).

Complementarmente, a ENEC reforça esta visão ao defender que a formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses deve assentar num conjunto de direitos, deveres e valores como o respeito pelos Direitos Humanos, a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença e valores de cidadania democrática. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, integrada de forma transversal e progressiva ao longo da escolaridade obrigatória, constitui, assim, um espaço curricular privilegiado para “o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.”, uma vez que o futuro do Planeta, tanto em termos sociais como ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores para compreender o mundo que os rodeia e procurar soluções que contribuam para um desenvolvimento sustentável e inclusivo (Monteiro et al., 2017, p.3).

Por sua vez, as AE assumem-se como um referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular (planeamento, realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos). Estas correspondem a um conjunto de conhecimentos a adquirir, capacidades e atitudes a desenvolver, obrigatoriamente, por todos os alunos em cada componente do currículo, onde, numa perspetiva de cultura de escola de autonomia e de trabalho colaborativo, as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e as ações estratégicas que devem ser concretizadas para que os alunos desenvolvam as competências inscritas no PASEO, de forma mais significativa (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

Como forma de proporcionar aos alunos ferramentas para lidar matematicamente com situações complexas, em diversos contextos, de forma a tornarem-se cidadãos do século XXI participativos, empenhados e reflexivos, em estreita articulação com o PASEO, foram redefinidas as AE de Matemática, com o Despacho n.º 8209/2021 (2021). Estas novas AE alinham-se com as orientações internacionais da OCDE e vieram assumir uma perspetiva de Matemática para todos, valorizando o desenvolvimento da literacia matemática como uma

competência essencial para o exercício de uma cidadania no século XXI. Nesse enquadramento, são identificadas seis capacidades matemáticas transversais que devem ser promovidas desde o 1.º CEB: resolução de problemas, raciocínio matemático, comunicação matemática, representações matemáticas, conexões matemáticas e pensamento computacional.

Deste modo, torna-se essencial que o currículo seja entendido como um instrumento que as escolas e os professores podem gerir e desenvolver, de forma a assegurar que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO. Com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) os professores, “enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo”, são desafiados a partir das matrizes curriculares-base do currículo nacional e do Projeto Educativo da escola, para construir e enriquecer o currículo da sua turma, adequando-o às especificidades dos contextos educativos e às necessidades dos seus alunos. A Autonomia e Flexibilidade Curricular facilita, assim, o envolvimento dos alunos na planificação do currículo, das aulas, das atividades e dos processos didáticos, bem como promove a interdisciplinaridade, a articulação curricular, a cooperação entre professores, as metodologias ativas e de projeto, o uso regular da avaliação formativa e o envolvimento dos alunos, não só na planificação, mas também na implementação e avaliação dos Domínios de Autonomia Curricular (Teixeira & Diogo, 2021).

A gestão da carga horária assume, por isso, um papel central no exercício da autonomia curricular, sendo compreendida como uma ferramenta da organização pedagógica ao serviço das aprendizagens dos alunos. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), as componentes de currículo que correspondem a um maior número de horas semanais, são o Português e a Matemática, seguidas pela Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro. Dança e Música) e Educação Física, sendo que estas componentes podem ser coadjuvadas, pelo Estudo do Meio, pelo Apoio ao Estudo, pela Oferta Complementar e, por fim, Inglês (destinando ao 3.º e 4.º ano). Além das referidas, existem as áreas de Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que são de integração curricular transversal, a Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que são de oferta obrigatória por parte de todas as instituições, contudo de

frequência facultativa. Assim, o professor desempenha um papel crucial nesta gestão flexível do horário, assumindo-se como um agente ativo, reflexivo e colaborativo na construção de um planeamento curricular centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades e interesses, com objetivo de desenvolver uma dinâmica pedagógica de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens de qualidade (Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018); Teixeira & Diogo, 2021).

Segundo Moran (2019), o currículo deve orientar o desenvolvimento de competências socio emocionais e criativas, de modo a capacitar os alunos para aprenderem a empreender e a lidar de forma cooperativa com os desafios do mercado. Assim sendo, os docentes são desafiados a perspetivar a cooperação como um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares, ou em grupos mais numerosos, para atingirem objetivos comuns de aprendizagem, ou seja, “para aprenderem juntos a cooperar para aprender e para aprenderem a cooperar, ajudando-os mutuamente durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem” (Silva et al., 2018, p.15).

Neste seguimento, ao longo da PES, o par pedagógico desenvolveu unidades de aprendizagem centradas na participação ativa dos alunos, promovendo a exploração, a reflexão e a construção do conhecimento com base nos seus interesses, experiências e contextos (Teixeira & Diogo, 2021). Como foi referido anteriormente, a prática educativa foi fundamentada com metodologias ativas de aprendizagem, sendo que neste nível educativo recorreu-se essencialmente à Gamificação (Gamification, estratégias de gamificação), à Rotação por Estações) e ao Puzzle de Aronson (Jigsaw). Em relação à Metodologia de Rotação por Estações, os alunos são organizados em grupos de trabalho e, durante um tempo pré-determinado, vão passando por diferentes estações de aprendizagem, com tarefas diversificadas, sendo pelo menos uma delas é online. Após o tempo determinado, que deve igual em todas as estações, os alunos trocam de estação e essa rotação continua até todos terem passado por todas, possibilitando os alunos de experimentarem diferentes formas de aprender através dos recursos disponíveis (Carvalho, 2022). Apesar de não existir um número definido de estações, estas têm de ser planeadas consoante a temática central em estudo e os recursos tanto podem ser analógicos como digitais, devendo estar adequados a todos os alunos, de forma a

possibilitar o acesso à produção dos alunos e à avaliação (Silva & Graça, 2023). No puzzle de Jigsaw os alunos trabalham em dois tipos de grupos, grupos de base e grupos de peritos, tornando-se peritos na parte da matéria que têm de ensinar aos outros colegas do seu grupo de base. A turma é dividida em grupos de 4 a 6 elementos, formando-se assim os grupos de base. A cada membro do grupo é atribuída uma parte específica do conteúdo para estudar, que corresponde a uma peça do puzzle, sendo que os alunos que têm a mesma peça, ou seja, a mesma parte do conteúdo, reúnem-se em grupos de peritos para trocar ideias, estudarem a matéria e combinarem a forma como vão ensinar aos colegas durante o tempo disponibilizado pelo professor. Após esse tempo terminar, cada aluno regressa ao seu grupo de base e ensinam-se uns aos outros, de forma que todos aprendam todo o conteúdo (Silva et al., 2018).

No que concerne à avaliação das aprendizagens no 1º CEB, Fernandes (2024) defende a necessidade de inovar as práticas de avaliação, reduzindo a avaliação padronizada competitiva. Existem duas modalidades de avaliação, que se distinguem essencialmente pela sua função no processo educativo e pela forma como os resultados são obtidos: a formativa e a sumativa.

A avaliação formativa é concebida como avaliação para a aprendizagem, uma vez que é um processo contínuo, dinâmico e que ocorre durante o processo de ensino, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, centrando-se nos objetivos de aprendizagem. Esta modalidade de avaliação, fornece dados que permite informar o ensino do professor, ajustando as práticas pedagógicas e envolvendo ativamente os alunos, ajudando-os a compreender o que estão a aprender e como podem progredir. Já a avaliação sumativa, realiza-se no final de uma unidade de ensino com o objetivo de avaliar o rendimento escolar dos alunos e atribuir-lhes uma classificação. Este rendimento escolar é visto como um número baseado em resultados que refletem as classificações dos testes e outras provas de aprendizagem, permitindo certificar o ensino para informar os alunos, os pais e o sistema (Lopes & Silva, 2020).

Segundo o Decreto-Lei nº55/2018 (2018), as formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, podem ser realizadas quer no âmbito da avaliação interna, quer no âmbito da

avaliação externa. A avaliação interna é sustentada por uma dimensão formativa orientada pelo professor, assumindo-se como parte integrante, contínua e sistemática do processo de ensino-aprendizagem, com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos, apoiando a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades, de facilitação da integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Por sua vez, a avaliação externa, através das provas de aferição, complementa a avaliação interna, fornecendo informações para fins formativos e sumativos, sendo que a avaliação sumativa formula um juízo global, traduzido por menções qualitativas e apreciações descritivas em cada componente curricular. Neste sentido, os instrumentos de avaliação devem guiar-se pelos propósitos e as intenções educacionais e os critérios de avaliação, mediante as AE e a sua relação com as competências inscritas no PASEO, procurando avaliar mais e classificar menos, envolvendo os alunos na própria avaliação e na avaliação dos seus pares, posicionando, assim, a avaliação ao serviço das aprendizagens (Lopes & Silva, 2020; Teixeira & Diogo, 2021; UNESCO, 2021).

Em conclusão, uma avaliação pedagógica requer uma postura reflexiva por parte do professor, que privilegia a observação contínua e a emissão de feedback construtivo, promovendo a articulação entre docentes, alunos e encarregados de educação na realização periódica da auto e heteroavaliação. Este processo garante a partilha de informações e o envolvimento dos intervenientes, permitindo adaptar o ensino aos progressos e dificuldades dos alunos (Lopes & Silva, 2020; Teixeira & Diogo, 2021).

Deste modo, o 1.º CEB representa uma etapa determinante no percurso educativo, marcado por uma organização curricular globalizante e por um papel multifacetado do professor, enquanto gestor do currículo, concebendo-o de forma articulada e apoiado num modelo de avaliação para a aprendizagem. O docente, enquanto mediador do processo de aprendizagem, deve orientar a sua prática com base nos documentos normativos e orientadores, promovendo aprendizagens significativas que capacitem os alunos para lidar com a imprevisibilidade do futuro, de forma colaborativa e solidária, garantindo o direito a uma educação de qualidade para todos.

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

Segundo Cardona et al., (2021) uma competência importante para um profissional de educação é aprender a observar e a saber construir instrumentos para o registo das observações realizadas, pois o “professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar [...]. Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p. 26).

Desta forma, ao longo deste capítulo foi realizada uma breve caracterização do agrupamento de escolas e dos estabelecimentos educativos cooperantes, nos quais decorreu a Prática Educativa Supervisionada (PES), seguida de uma caracterização da organização do ambiente educativo do contexto de Educação Pré-Escolar e, posteriormente, do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Esta caracterização do ambiente educativo é fundamental pois, o ambiente educativo deve ser considerado como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Por último, é apresentada a Metodologia de Investigação-Ação que acompanhou a PES, devido à necessidade emergente de renovar as práticas em prol de uma melhor resposta educativa, exigindo docentes reflexivos e críticos.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

O agrupamento de escolas era uma instituição pública de ensino, criada no ano letivo de 2003-2004, situada na Área Metropolitana do Porto, com acessibilidade a transporte ferroviário e rodoviário. Estava inserida num meio que, desde sempre, ofereceu condições favoráveis à fixação de população, onde as atividades económicas predominantes estavam ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas, entre outros (Projeto Educativo, 2021-2025).

O agrupamento norteou-se pelos princípios duma educação focalizada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, com o lema de promover a “escola como um lugar de encontro, de oportunidades e de vida” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.3). Assim sendo, a missão deste agrupamento passava por formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (Projeto Educativo, 2021-2025).

Como forma de permeabilizar a relação entre o estabelecimento educativo e a comunidade, o agrupamento dispunha de protocolos e parecerias com diversas entidades, como com faculdades da Universidade do Porto, com a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, com centros hospitalares e unidades de saúde, com a Escola Segura, a Câmara Municipal, Associações de Pais e Bombeiros Voluntários. A instituição onde decorreu a PES integrava-se num agrupamento que dispunha de 11 escolas, das quais oito possuíam as valências de escola básica de 1.º CEB e Jardim de Infância (JI), uma apenas 1.º CEB, outra apenas JI e, por último, a escola sede destinada aos 2.º e 3.º CEB (Projeto Educativo, 2021-2025). Para além disto, o agrupamento, com o objetivo de apoiar as aprendizagens e a inclusão, dispunha de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, um Centro de Apoio à Aprendizagem, docentes de educação especial, uma terapeuta da dala e uma mediadora social que foram alocadas pelo Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Serviços de Psicologia e Orientação, o Gabinete do aluno e bibliotecas escolares em algumas escolas, sendo considerado o agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce no Concelho. Existiam também projetos que visavam facultar a oportunidade, a todas as crianças e jovens, de construírem e desenvolverem valores e competências assentes em aprendizagens significativas e sustentáveis, como o Projeto de Educação para a Saúde, o Projeto Bilingue, o Projeto Oficina dos jogos, os Projetos Erasmus+ e eTwinning, o Projeto Gira-Vólei, o Projeto "Eu e os outros" e o Projeto MindUp.

A instituição cooperante, onde decorreu a PES na valência de EPE, funcionava num edifício de plano centenário, constituído por quatro salas destinadas à valência de 1.º ciclo e duas de Jardim de Infância, uma cantina, uma sala destinada à biblioteca e um gabinete de trabalho destinado à coordenação da escola e sala de professores. O espaço exterior era comum às duas valências, sendo constituído por uma vasta área natural que permitia a exploração lúdica por parte das crianças, um campo de futebol equipado com balizas e protegido com rede e, ainda, áreas cimentadas com um tabuleiro de xadrez e jogos culturais demarcados no chão. De forma a atenuar as fragilidades socioeconómicas da comunidade, o agrupamento em parceria com a Câmara Municipal, promovia Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que eram desenvolvidas nas instalações escolares, bem como a Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), no Jardim de Infância.

A PES na valência do 1.º CEB teve lugar numa instituição cooperante distinta daquela onde decorreu a PES na EPE, embora ambas integrem o mesmo agrupamento. A instituição em causa era composta por dois edifícios: um deles destinadas à Educação Pré-Escolar, constituído por 2 salas de atividades, uma cantina e uma sala polivalente; o outro, um edifício centenário, destinado ao 1.º CEB, sendo constituído por seis salas de aula destinadas a esta valência, uma biblioteca, uma cantina, uma sala polivalente e uma sala de professores. O espaço exterior era comum às duas valências e integrava um campo de jogos com relva sintética, utilizado predominantemente pelos alunos do 1.º CEB, uma área natural que permitia a sua exploração pedagógica e uma zona cimentada com equipamentos lúdicos para as crianças da EPE. À semelhança do contexto educativo da EPE, a CAF e as AEC eram desenvolvidas nas instalações escolares no âmbito do programa “Escola a Tempo Inteiro”. A oferta de atividades das AEC incluía a “Oficina da Música”, a “Academia da Atividade Física” e o “Laboratório da Criatividade”. Importa salientar que os docentes responsáveis pelas AEC dinamizavam, também, o Projeto “Oficina do Jogo”, elaborado pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, cujo objetivo principal consistia no desenvolvimento das múltiplas linguagens, da capacidade de relacionamento interpessoal, de mobilizar pesquisas e do trabalho cooperativo entre os alunos.

## 2.1. AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Lei n.º 5/97, 1997). É, também, o nível educativo em que

*“o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4).*

Perante isto, revelou-se importante a descrição das práticas educativas que decorreram na EPE, sendo que, como a organização do ambiente educativo da sala constitui um suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, ao longo deste subcapítulo será apresentada a caracterização do grupo e do seu ambiente educativo, bem como a organização do espaço, dos materiais, do tempo e as interações, e relações, entre os diferentes intervenientes (Lopes da Silva et al., 2016).

A PES, na valência de EPE, desenvolveu-se com um grupo de 24 crianças, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Todas as crianças possuíam nacionalidade portuguesa, sendo que uma das crianças tinha como língua materna o português do Brasil. A heterogeneidade do grupo, quer pelas idades, quer pela singularidade de cada criança, promovia uma maior riqueza e diversidade das aprendizagens, sendo que a colaboração entre crianças de diferentes idades, estimulava a resolução conjunta de problemas, a aprendizagem social e a construção de formas comuns de aprender, tornando a experiência mais inclusiva e enriquecedora para todos (Cardona et al., 2021). Através da observação, foi possível constatar que as crianças se mostravam alegres, bem-dispostas, participativas e curiosas, sendo que existiam interesses comuns, nomeadamente: aprendizagens de músicas; situações de jogo dramático, principalmente através do teatro; a exploração livre, no espaço exterior; atividades de expressão artística, nomeadamente a pintura; atividades de expressão motora e jogos culturais. Relativamente às

dificuldades evidenciadas pelo grupo, apesar de ser um grupo que, no geral, sabia partilhar os materiais e apoiar os colegas, as crianças tinham dificuldade em respeitar a sua vez para intervir, em ouvir os colegas, mesmo nos momentos de partilha das novidades, em gerir as suas emoções e em prestar atenção quando realizadas atividades em grande grupo. No entanto, foi também possível observar que, um determinado grupo de crianças apresentava dificuldade em articular as suas ideias, de modo a comunicar oralmente, e, outro grupo de crianças, tinha dificuldade ao nível da motricidade fina. Perante a observação e a escuta das crianças, ao longo da PES, procurou-se dinamizar atividades de exploração e compreensão da realidade, que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, de forma a alimentar a curiosidade e o desejo de aprender, promovendo uma aprendizagem holística e significativa para que cada criança “aprenda a aprender” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.12).

Segundo Cardona et al., (2021), o Projeto Curricular de Grupo deve ser baseado numa avaliação diagnóstica, tendo como referência o Projeto Educativo do Agrupamento e os pressupostos teóricos presentes nas OCEPE. Para a sua elaboração, o docente deve estabelecer e fundamentar as prioridades de aprendizagem, as metodologias e estratégias, a organização do ambiente educativo, bem como a forma como o trabalho a realizar vai ser avaliado. O projeto vai sendo desenvolvido adequando-se à evolução das crianças, numa perspetiva de pedagogia diferenciada em que as crianças e famílias também são envolvidas. É importante realçar que a educadora cooperante orientava a sua prática pedagógica segundo os princípios e práticas do MEM.

No que concerne à organização do espaço da sala de atividades, esta possibilitava a livre circulação das crianças, constituída por três janelas que permitiam a entrada de luz natural ao longo de todo o dia. O mobiliário e a disposição dos materiais encontravam-se à altura adequada para as crianças, favorecendo a sua utilização autónoma. Segundo Lopes da Silva et al., (2016), o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. Perante isto, a educadora procurava gerir a organização do espaço e dos materiais de forma a evitar espaços estereotipados e padronizados, sendo que selecionava materiais com potencialidades educativas de acordo com as necessidades das

crianças e com os projetos de aprendizagem, atendendo a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. O material reutilizável e natural constituía, também, um recurso privilegiado pela educadora, pois contribui para a consciência ecológica, incentiva a criatividade e facilita a colaboração com os pais/famílias e comunidade (Lopes da Silva et al., 2016). A reflexão da educadora sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permitia que a sua organização fosse sendo modificada, de acordo com as sugestões das crianças, os interesses do grupo e o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Para que o ambiente da sala de atividades seja agradável e estimulante não deve ser descuidada a forma como as paredes são utilizadas, sendo que estas devem ser utilizadas como “expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 2013, p.151), constituindo uma forma de comunicação dos processos desenvolvidos, tornando-os visíveis tanto para crianças como para adultos (Lopes da Silva et al., 2016). Uma parte das paredes da sala eram revestidas a cortiça, o que possibilitava não só a exposição dos registos e produções realizadas pelas crianças, mas também instrumentos de pilotagem e de regulação do grupo, pertencentes ao MEM, como: o quadro do tempo; o quadro das tarefas, que apoiam a rotina; o calendário, que permite a apropriação gradual de unidades básicas do tempo e a consciência do desenrolar do tempo; o quadro dos aniversários.

No que diz respeito à organização da sala em áreas de aprendizagem, esta encontrava-se dividida em seis áreas, inspirada no MEM (cf. Capítulo I), a área da expressão dramática, da expressão artística, da biblioteca e oficina de escrita, da matemática e jogos, da matemática e construções, e das ciências. A área da matemática e jogos servia também como a área de acolhimento, sendo considerada no MEM como uma área polivalente para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo, servindo de suporte para outras atividades de pequeno grupo, individuais ou de apoio ao educador às tarefas de outras áreas de atividades e de ajuda a projetos. A área da expressão dramática refletia o ambiente familiar das crianças, com equipamentos relacionados com a casa, cozinha e quarto, sendo que esta dispunha de bonecos e bonecas multirraciais, de um guarda-roupas e adereços que ajudavam as crianças a compor as suas personagens para atividade de “faz de conta” e projetos de representação

dramática. A área da biblioteca e oficina de escrita dispunha de um tapete com almofadas que convidava à consulta de livros da literatura infantil portuguesa, enciclopédias e trabalhos produzidos no âmbito das atividades e projetos pelas crianças que frequentam atualmente aquele jardim de infância ou de outras crianças que já frequentaram, sendo que esta fonte de documentos pode servir de apoios a projetos que pudessem vir a ser realizados (Niza, 2013). Nesta área encontravam-se: fantoches e um cenário de teatro, promovendo a expressão e comunicação das crianças através do jogo dramático; um livro das palavras, composto por palavras que as crianças iam referindo no decorrer das atividades, ou no momento de balanço semanal, as quais eram impressas pela educadora para que as mesmas pudessem registá-las através da escrita, facilitando, assim, a emergência da linguagem escrita; na parede desta área encontrava-se um quadro branco, que permitia a escrita de palavras sugeridas pelas crianças, explorando, assim, a relação entre a escrita e a mensagem oral; um quadro interativo (inoperacional à data); a sala dispunha, ainda, de uma secretária, internet, colunas e um computador com impressora, que possibilitava a pesquisa com as crianças e a reprodução de palavras, envolvendo e motivando as crianças para o uso da linguagem escrita (Lopes da Silva et al., 2016). É importante referir que, desde que a díade começou a dinamizar esta área para o projeto que será apresentado posteriormente, o envolvimento das crianças nesta área foi progressivamente maior.

Por sua vez, a área da expressão artística integrava a mesa oval, a mesa quadrada e a mesa retangular da sala de atividades, onde se realizava o desenho, recortes, colagens e modelagem, sendo que a pintura era realizada num cavalete perto da secretária. Nesta área, as crianças tinham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos como papel de diferentes dimensões e texturas, revistas, tintas de várias cores, lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera, marcadores, diferentes tipos de colas, plasticina e materiais de uso reutilizáveis. Esta diversidade de materiais permite criar oportunidades para que as crianças desenvolvam a criatividade, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético (Lopes da Silva et al., 2016). A área da matemática e construções era constituída por legos, animais, pistas e ferramentas que apelava à produção de construções e à representação criativa. A área da matemática e dos jogos, fomentava o desenvolvimento de conceitos matemáticos e lógico-matemáticos, através do ábaco, os blocos lógicos, tubos de construção

com conectores, blocos de madeira, jogos de construção magnética, puzzles mosaicos e jogos de lógica.

Por fim, a área das ciências, era constituída por uma balança, pesos, lupas, jogos do corpo humano, binóculos, um modelo do planeta Terra e tubos de ensaio com suporte de armazenamento, que promovia o contacto com o mundo físico pela observação de plantas. De forma a sensibilizar as crianças para a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e a importância da reciclagem, a sala continha um balde com um saco preto para o lixo orgânico, um saco amarelo para o plástico e um azul para o papel, para que as crianças efetuassem corretamente a separação do lixo.

A organização do tempo deve ser, simultaneamente, estruturada e flexível, de forma a equilibrar os diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações, e permitindo oportunidades de aprendizagem diversificadas, sendo que, a existência de uma rotina pedagógica, proporciona às crianças uma estrutura para os acontecimentos do dia, o que lhes transmite segurança através do princípio da regularidade (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta valência, a rotina pedagógica era conhecida pelas crianças e flexível face a acontecimentos e interesses inesperados, sendo que a sequência e a duração das atividades eram adequadas. A rotina em questão pressupunha:

- 9h-10h: acolhimento, onde, à segunda-feira, elegiam os responsáveis pelas tarefas semanais (preencher o calendário, preencher o quadro do tempo, o responsável pelo silêncio, o responsável por formar a fila, o responsável por tocar na campainha para arrumar os materiais e o responsável por regar e cuidar das plantas), contavam as novidades, cantavam a canção dos bons dias, contavam as crianças presentes e registavam, no quadro branco, a quantidade de raparigas e rapazes presentes e, ainda, o total de crianças; Depois deste momento, as crianças escolhiam uma área de aprendizagem;
- 10h-10h30: momento de higiene e lanche da manhã;
- 10h30-11h: atividades no exterior;

- 11h-12h: atividade orientada pela educadora, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo;
- 12h-12h30: momento de higiene e hora de almoço;
- 12h30-13h30: atividades no exterior;
- 13h30-15h00: atividade orientada pela educadora, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo;
- 15h15h30: momento de higiene e lanche da tarde.

As relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativos são essenciais para o desenvolvimento harmonioso desse processo, pois se as crianças sentirem que estão num ambiente seguro e de qualidade, terão uma aprendizagem mais significativa. No decorrer da PES, observou-se que as crianças se sentiam acolhidas e respeitadas pela equipa educativa, desenvolvendo, assim, relações afetivas estáveis em que era promovido o sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo. A educadora, através da sua prática pedagógica, reconhecia a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, uma vez que partia das experiências das crianças, dos seus saberes e competências, e estimulava o desenvolvimento das suas capacidades através de projetos de trabalho. Para além disto, para compreender melhor cada criança e estabelecer uma relação individualizada, a docente procurava compreender os diferentes contextos que intervinham no desenvolvimento da criança, respeitando as suas características pessoais, cultura e conhecimentos prévios, apoiando a sua forma de se relacionar com os outros e com meio social e físico (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, a educadora procurava estabelecer com todas e cada criança uma relação afetiva segura, pela realização das atividades escolhidas pelas crianças e a realização das que propunha, pela moderação de debates e negociações, pela oportunidade de cooperação entre as crianças e pela oportunidade de participarem no processo educativo.

Ao nível das interações entre as crianças foi possível observar que as crianças mais velhas apoiavam as mais novas nas tarefas e atividades do dia-a-dia, mantendo uma relação de respeito e cooperação, que ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016). Através dos momentos de diálogo e de

partilha, as crianças tinham a oportunidade de serem escutadas, de defenderem as suas ideias e a respeitar a dos outros, de modo que estas se sentissem parte integrante do processo educativo. Tendo em conta que a família e o estabelecimento educativo são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, é importante que haja uma relação positiva e de cooperação entre ambos (Lopes da Silva et al., 2016). A educadora procurava estabelecer um clima de comunicação entre si e as famílias, através de trocas informais e em momentos planeados, onde refletiam sobre as necessidades e expectativas educativas, bem como o progresso das aprendizagens das crianças. A existência da associação de pais e da sua participação no projeto educativo, permitia que os EE conhecessem, contribuíssem e escolhessem a resposta educativa que desejavam para os seus filhos (Lopes da Silva et al., 2016). O ambiente educativo promovia, também, as relações entre profissionais e o trabalho em equipa, através de momentos de reflexão e partilha conjunta entre a educadora cooperante e a assistente operacional sobre os acontecimentos ocorridos e as atividades desenvolvidas.

É de realçar a participação, por parte da educadora, no projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, que tinha como objetivo melhorar as competências ao nível da linguagem e da literacia e numeracia, prevenir e melhorar as perturbações da linguagem na educação de infância, e, ainda, melhorar a qualidade do ambiente educativo na educação pré-escolar. Para além deste projeto, a educadora estava envolvida no Projetos *Erasmus+*, “Seeds will grow”, com o objetivo de promover o contacto com diferentes culturas e os seus produtos, aprofundando conhecimentos sobre a cultura portuguesa.

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

Na valência do 1.º CEB, a PES foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, dos quais quinze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Neste sentido, através de uma observação contínua e sistemática, foi possível identificar as rotinas diárias do grupo, bem como as suas características gerais e individuais.

Desta forma, o grupo caracterizava-se como sendo bastante curioso, colaborativo, participativo, interessado em descobrir mais sobre o mundo que o rodeia, revelando, ainda, uma boa capacidade de aprendizagem, apesar de evidenciarem algumas dificuldades na resolução de problemas matemáticos. Além disso, demonstravam um certo desinteresse nos conteúdos de Português, nomeadamente na escrita, e uma certa inquietação na exposição oral de trabalhos, identificando, assim, a necessidade de desenvolver competências de comunicação, de resolução de problemas e o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental. Assim sendo, no decorrer das PES, a díade procurou atenuar essas dificuldades através de unidades de aprendizagem diversificadas e envolventes que fossem ao encontro dos seus interesses. Esses interesses passavam pela exploração de temas sobre a diversidade cultural dos países e pela arte, culminando no desenvolvimento de um projeto de intervenção, que será apresentado posteriormente (cf. Capítulo III). A curiosidade demonstrada relativamente à diversidade cultural foi, em grande parte, estimulada pelo contexto multicultural da turma, onde se encontravam alunos cujos pais eram naturais de países como o Brasil, a Polónia e a África do Sul. Por sua vez, o grupo evidenciava interesse, ainda, em jogos, músicas, histórias, desporto e tecnologia.

Uma vez que existiam sete alunos que apresentavam mais dificuldades nos conteúdos de Português e Matemática, a professora cooperante implementou e monitorizou medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicando medidas universais a esses mesmos alunos, com o auxílio do docente de apoio educativo, trabalhando cooperativamente para garantir a progressão e superação das dificuldades dos alunos, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades, de acordo com o Decreto Lei n.º 54/2018 (2018). Desta forma, o par pedagógico, no decorrer da PES, procurou dar mais auxílio a estes alunos, diversificando as estratégias de ensino, uma vez que “todos os seres humanos diferem nas maneiras que aprendem” (Arends, 2008, p.457), e promovendo mais propostas de atividades desenvolvidas em pares, ou pequenos grupos de trabalho, para que os alunos conseguissem entreajudarem-se, promovendo a participação de todos.

O ambiente da sala de aula era acolhedor, verificando-se que cada aluno se sentia seguro e confiante para aprender, sendo que o facto de a professora titular já acompanhar este grupo

desde o 1.º ano de escolaridade e os alunos já se conhecerem, contribuía para este ambiente de confiança e respeito. Neste âmbito, procurava-se criar um clima de comunicação entre as crianças e a professora, incentivando cada aluno a respeitar a vez do colega, colocando o dedo no ar para pedir a palavra. A docente valorizava a participação dos alunos, procurando colocá-los como sujeitos ativos do processo educativo, através da interação entre os alunos, com vista a gestão de o desenvolvimento de valores como a empatia. Por sua vez, diversificava as atividades para dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, desafiando-os de forma a motivá-los para o processo de aprendizagem. A observação sistemática de aulas, para além de permitir aceder às interações estabelecidas entre a professora cooperante e os alunos, também permitiu compreender as estratégias e as metodologias utilizadas pela mesma (Reis, 2011). A docente utilizava um método de ensino misto, onde dinamizava aulas mais expositivas, mas procurava, simultaneamente, atribuir um papel ativo aos alunos na construção dos saberes, valorizando o trabalho cooperativo e reforçando a autonomia dos alunos, utilizando ferramentas tecnológicas para a realização de atividades de consolidação de conhecimentos mais dinâmicas, recorrendo a jogos culturais, adaptados aos conteúdos, jogos digitais e quizzes, indo ao encontro dos interesses do grupo.

Neste seguimento, para garantir o desenvolvimento académico e social dos alunos, no desenvolvimento social e no bem-estar dos alunos, o envolvimento dos pais no processo educativo é muito importante (Mata et al., 2022). Neste sentido, no eixo das relações interpessoais, o agrupamento definiu como um dos objetivos “envolver e co-responsabilizar os encarregados de educação no processo educativo” (projeto educativo, 2021-2025). Ao longo da observação no decorrer da PES e das conversas com a professora cooperante, verificou-se que, de um modo geral, os EE mostravam-se interessados pela escola e pelos seus educandos, mantendo contacto direto com a docente através de reuniões e de troca de informações via email. É importante referir que a professora titular procurava envolver as famílias nos projetos desenvolvidos, sempre que possível. Para além de procurar articular com as famílias, também colaborava com os docentes das AEC e com o professor de apoio educativo para a preparação das atividades letivas, para a criação de documentos e partilha de experiências. O departamento reunia-se periodicamente e os grupos de ano escolar mensalmente e sempre que necessário para preparação dos materiais pedagógicos essenciais.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) vai ao encontro dos objetivos delineados pelo Projeto Educativo do agrupamento, do Plano Anual de Atividades (PAA) e dos interesses e necessidades do grupo, com o objetivo de melhorar o sucesso educativo do mesmo e inclusão de todos os alunos. No âmbito dos objetivos do PCT, a docente implementou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) assente na educação para a saúde e alimentação, abrangendo todas as disciplinas, enriquecendo, assim, o currículo. O PAFC foi desenvolvido através da participação em iniciativas e concursos promovidos por entidades relacionadas com a temática, como por exemplo, “Heróis da Fruta”, “Mimosa Porquê”, “Turma Imbatível do LIDL”. A par deste projeto, com o objetivo de promover a dimensão internacional da educação, a turma também estava envolvida no projeto bilingue, que era trabalhado de forma lúdica e mais direcionando para a vertente oral, articulando conteúdos de Estudo do Meio, Português e Matemática com a Educação Artística, na língua inglesa. Por último, a professora cooperante promovia o projeto UBBU com o objetivo de ensinar programação e desenvolver o pensamento computacional e a literacia digital dos alunos.

Relativamente à estrutura e organização da sala, esta encontrava-se organizada segundo as necessidades da turma, sendo que as mesas estavam organizadas em quatro ilhas, duas delas constituídas por 6 alunos, uma com 5 alunos e outra com 7 alunos. Esta organização em grupos facilitava a colaboração e a comunicação em pequeno grupo, sendo que ia sendo ajustada ao longo do ano letivo consoante os distúrbios e o comportamento entre os mesmos. A secretária da docente encontrava-se de frente para uma das ilhas, perto do quadro branco e do quadro interativo, fazendo uso da parede para afixar informações e documentos importantes da turma e das respetivas famílias, assim como, para expor trabalhos. O espaço beneficiava de três janelas que permitiam a entrada de luz natural, aspeto este que era controlado com o auxílio de estores.

Era notável a preocupação estética e funcional da sala, uma vez que a professora cooperante afixava na porta, nas janelas e nas paredes os trabalhos de expressão artística desenvolvidos pelos alunos relativos a datas comemorativas. As paredes possuíam um mural de cortiça e eram igualmente usadas como um auxílio, contendo um calendário onde se marcavam as datas importantes, permitindo aos alunos se localizarem temporalmente, mas também

continha as regras da sala, o comboio das emoções e, ainda, trabalhos desenvolvidos pelos alunos, possibilitando relembrar conceitos e atividades desenvolvidas ao longo dos projetos. Na parede do fundo da sala, existia um armário para arrumação de recursos didáticos e dois armários destinados ao material da professora e dos alunos, nomeadamente dos cadernos diários, os portefólios e estojos, facilitando as rotinas diárias. Os manuais e os cadernos de atividades eram guardados por baixo da mesa de cada aluno, sendo da responsabilidade de cada um, manter o seu espaço organizado. Ao lado da secretária da professora havia uma mesa equipada com material tecnológico, nomeadamente computador com *Wi-Fi* e colunas de som, não se verificando falhas na Internet, sendo que, o computador permitia a utilização do quadro interativo, proporcionando, assim, a utilização de meios audiovisuais no processo de aprendizagem. Os alunos beneficiavam, ainda, do kit tecnológico do programa “Escola Digital”, facultado pelo Ministério da Educação, constituído por um computador portátil, auscultadores com microfone, rato, carregador de bateria e mochila, contudo, um dos alunos utilizava um tablet pessoal e outro aluno, como não tinha o computador do kit tecnológico, utilizava um computador diferente. Com este kit, a mestranda pôde delinear dinâmicas tendo em conta os documentos curriculares orientadores vigentes (cf. Capítulo I), promovendo a responsabilidade, autonomia e uma aprendizagem com base em metodologias ativas.

No que concerne à gestão e organização do tempo letivo, a turma tinha rotinas de sala de aula bem estabelecidas, pelo que a díade procurou mantê-las. Os alunos tinham aulas de segunda a sexta-feira, iniciando as atividades letivas às 9h e terminando-as às 15h30, sendo que a carga horária englobava 7h de Português e de Matemática, 4h de Expressões Artísticas, 3 h de Estudo do Meio, 2h de Apoio ao Estudo que eram lecionadas pelo professor de apoio educativo, 1 hora de Educação Física e 1 hora de Oferta Complementar, que a professora reservava para a Robótica Educativa e para desenvolver o projeto UBBU. Apesar de existir este horário estipulado para cada área curricular, a professora procurava fazer a articulação curricular entre as diversas áreas e adequava a planificação tendo em conta as necessidades da turma, revelando um carácter flexível. Por norma, a professora cooperante propunha as tarefas que exigiam maior concentração na parte da manhã, uma vez que os alunos se encontravam mais calmos, enquanto na parte da tarde, já se deparavam mais cansados. De manhã, a professora reservava os primeiros minutos da aula para os alunos que quisessem

preencherem o comboio das emoções, sendo que das 11h às 11h30 era realizado um intervalo de 30 minutos destinado ao lanche e ao recreio. Após o intervalo, retomavam as aulas, que se prolongavam até às 13h, momento em que se realizava a pausa para o almoço e recreio. Na parte da tarde, as aulas iniciavam às 14h30 e terminavam às 15h30. Após as 15h30, os 16 alunos que frequentavam as AEC, tinham um intervalo de 30 minutos, para iniciarem as mesmas pelas 16h. Das 16h às 16h30 tinham o projeto “Oficina dos jogos” e das 16h30 às 17h30 tinham as AEC, existindo atividades de oficina da música, academia da atividade física e o laboratório da criatividade.

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, a docente utilizava a avaliação sumativa, apoiando-se nos resultados obtidos em fichas de avaliação, questões-aula e mini-testes para as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, bem como a avaliação formativa como forma de contribuir para a evolução do aluno (Lopes & Silva, 2012). Para além destes instrumentos recorria, ainda, a grelhas de registo, apresentações orais, trabalhos individuais e em grupo, trabalhos de pesquisa e à observação direta.

Concluindo, é importante destacar que a observação participante e sistemática, juntamente com a análise e reflexão crítica, é essencial para estruturar e reestruturar o conhecimento prático e pessoal (Reis, 2011). É esta atitude reflexiva que possibilita o desenvolvimento de planificações fundamentadas e contextualizadas para promover a aprendizagem dos alunos.

### **2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Tal como refere Coutinho et al. (2009) “a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana” (p.356). Nas últimas décadas tem se assistido ao debate em torno da melhoria e reconstrução das práticas educativas de forma a acompanhar a imprevisibilidade do mundo atual, sendo que, para tal, é importante que a comunidade educativa estabeleça uma cultura de colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida e como fator chave para o sucesso

das reformas educativas, nomeadamente as que implicam a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Coutinho et al., 2009).

Para que esta reforma seja possível, é necessário que o docente tenha consciência que, como o ensino é uma atividade profissional reflexiva e é uma realidade social e dinâmica com características contextuais que diferenciam em cada lugar e em cada momento (Zabalza, 1994), ele também deve adotar uma postura investigativa reflexiva, pois, tal como o Decreto-Lei nº240/2001 (2001) refere o professor “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (p.5570). De forma a sustentar a prática investigatória, muitos investigadores desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais, nomeadamente, das ciências da educação, recorrendo ao paradigma sócio-crítico, pois ele apresenta “um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora.” (Stenhouse,1983, citado por Coutinho et al., 2009, p.357). Perante estes pressupostos, foram os contributos conceptuais de Dewey, Kurt Lewin, Corey, Stenhouse, Kemmis e Carr, que deram origem à Metodologia da Investigação-Ação (Mesquita-Pires, 2010). A Metodologia da Investigação-Ação (MIA) é uma abordagem qualitativa, na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação e recolhe informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais e compreender vários pontos de vista/o mundo dos sujeitos, e determinar como e com que critério eles o julgam, permitindo, ainda, tornar o investigador mais autoconsciente acerca dos seus próprios valores e crenças, e da forma como estes influenciam as suas relações e ações (Bogdan & Biklen, 1994). Esta metodologia de investigação tem uma relação semiótica com a educação, por considerar o professor como investigador das suas práticas educativas, que planifica, age, analisa, observa e avalia as situações decorrentes do ato educativo e, ainda, “reflete na ação”, “sobre a ação” e “sobre a reflexão na ação” (Schön,1983, citado por Coutinho et al, 2009, p.358). Ao refletir sobre a própria prática, a fim de a melhorar, o docente está a construir conhecimento praxiológico e a suportar o seu desenvolvimento, pois a “pedagogia é uma triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos

fundamentos, de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p.16).

Desta forma, ao longo da PES, ocorreu uma aproximação à MIA, uma vez que esta, através do seu caráter cíclico e dinâmico, que articula a teoria e a prática, e tem como etapas a observação, planificação, ação e reflexão, “providencia bases conceituais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a acção educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos” (Mesquita-Pires, 2010, p.72). Para além disto, ao longo do estágio, procurou-se respeitar as crianças como atores sociais, com voz e ação, com competências e saberes específicos e com capacidades de escolha e de decisão, integrando-as nos projetos, esta metodologia aproximou-se da modalidade *investigação-na/pela-ação* (Amado, 2021, p.192).

Segundo Estrela (1994), a observação constitui “a primeira e necessária etapa de formação científica mais geral, sendo que deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (p.29), pois permite conhecer com objetividade a realidade de forma a fundamentar essa mesma intervenção. Neste seguimento, esta foi a primeira etapa utilizada durante a PES, que permitiu através de uma observação participante, sistemática e direta, recolher informações sobre o contexto educativo, o ambiente educativo, o grupo de crianças, bem como as suas necessidades, interesses, aprendizagens e problemáticas existentes. Para recolher essas informações recorreu-se a técnicas e instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa que, Latorre (2003), agrupa em três categorias: técnicas baseadas na observação, através de instrumentos como as notas de campo, o diário de formação, grelhas de observação e registos audiovisuais; técnicas baseadas na conversação, através dos diálogos, quer com a educadora cooperante e a auxiliar educativa, quer com as crianças; e análise de documentos que constituam uma boa fonte de informação que sustente a ação educativa, desenvolvendo o conhecimento teórico, prático e profissional do investigador (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009).

Estas técnicas e instrumentos de recolha de dados permitiram retratar o quotidiano do contexto educativo e do grupo, assim como facilitou a fase de reflexão. As notas de campo

são o relato escrito, de forma detalhada, precisa e extensiva, daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Estas notas foram registadas no diário de formação que, segundo Zabalza (1994), constitui um espaço narrativo dos pensamentos dos professores, onde a reflexão é uma das componentes fundamentais deste instrumento, pois ao escrever sobre a própria prática, o investigador está a aprender através da sua narração, uma vez que ao construí-la linguisticamente, está, simultaneamente, a reconstruir o seu discurso prático e a atividade profissional. De forma a recolher a informação factual e o que as palavras não conseguem expressar, recorreu-se, ainda, a metodologias visuais, uma vez que estas constituem o diálogo entre linguagens verbal e iconográfica, produzindo informação visual importante para análise e interpretação (Sarmiento, 2014).

A observação e o seu registo são etapas fundamentais para o planeamento da ação. Os dados recolhidos na observação e na avaliação permitem planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, uma vez que este processo de planificação é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante de desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, reconhecendo as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo (Decreto-Lei nº241/2001, 2001). As planificações são constituídas por uma sequência de atividades a serem dinamizadas, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, recursos e estratégias a utilizar, assim como os responsáveis pela sua dinamização, tendo em consideração aquilo que as crianças já sabem e conseguem fazer, assim como os seus interesses, de forma a promover objetivos de aprendizagem que potenciam o desenvolvimento holístico da criança e que colocam a criança como centro da aprendizagem. Estas planificações apresentavam modelos distintos para cada nível educativo e foram realizadas semanalmente, e colaborativamente pela díade em colaboração com a orientadora cooperante.

Depois da etapa de planificação, passou-se para a etapa que transpõe os momentos planeados para a prática, a ação. Neste momento, procurou-se articular a teoria e a prática, promovendo uma ação reflexiva, pois, ao “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação.”, o docente está a ser um profissional reflexivo (Oliveira-Formosinho e

Formosinho, 2008, citado por Mesquita-Pires, 2010, p.73). Desta forma, na sequência de atividades, promoveu-se uma participação ativa por parte das crianças de forma a respeitar a voz e as necessidades delas e, ainda, produzir aprendizagens significativas, tal como refere Lopes da Silva et al., (2016), o docente deve escutar a criança, conferindo-lhe liberdade e oportunidade de expressão para que tome decisões, valorizando as suas orientações para o processo de aprendizagem, no qual se assume como sujeito e agente, são orientações claramente expressas nos documentos orientadores.

Por fim, a última etapa diz respeito à reflexão, sendo que esta foi realizada ao longo de todas as etapas, na medida em que a “reflexão é a componente da análise que une o pensamento e a acção até à compreensão e ao entendimento.” (Yinger, 1986, citado por Zabalza, 1994, p.45). Ao longo da PES existiram momentos de reflexão individual e momentos de reflexão colaborativa em diáde e com todos os agentes do processo educativo, pois “A reflexividade crítica cooperada assume-se como uma estratégia potenciadora da orientação e transformação de práticas, e também, das condições que influenciam decisivamente os processos de formação profissional” (Imbernón, 2002, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). Os guiões de pré-observação e as planificações serviram de suporte para refletir e antecipar possíveis situações e estratégias a adotar durante a ação, constituindo, assim, momentos de reflexão pré-ação. A reflexão na ação, ocorreu durante a prática, em momentos em que foi necessário adaptar a situação devido a algum imprevisto, permitindo, assim, que “os professores se assumam como investigadores na prática e se envolvam num processo contínuo de auto-formação” (Reis, 2011, p.54). Após a prática, as conversas informais em diáde e com a orientadora, assim como, as reuniões com as supervisoras institucionais, permitiram refletir sobre a ação e avaliar os resultados obtidos nas diversas propostas, com vista a melhorar a ação profissional. É de realçar, também, o discurso escrito enquanto prática de reflexão partilhada através das narrativas colaborativas, uma vez que estas foram relevantes para “compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida” (Van Manen, 1990, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.44).

Como forma de conclusão, é de realçar que a MIA em educação constitui uma oportunidade de desenvolvimento profissional, que suporta o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, pela interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objeto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove (Mesquita-Pires, 2010). Como a formação não se constrói por acumulação de teoria, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, a construção do conhecimento, individual e conjunto com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, revelou-se essencial e contribuiu para o desenvolvimento da futura prática docente da mestranda pois auxiliou a compreender melhor os acontecimentos provenientes da ação educativa, como encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos.

### **3. CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“A educação não é a preparação para a vida é a própria vida” (Dewey, citado por Gambôa, 2011, p.52)

Segundo Vasconcelos (2009), “a prática pedagógica é uma dimensão fundamental no processo de formação de professores e de educadores de infância” (p.130), sendo que esta possibilita a criação de novos processos de saber-fazer em ação, onde a teoria e a prática informam-se uma à outra, numa relação dialógica. Para tal, é necessário que os profissionais de educação conheçam os referentes teóricos e legais sendo capazes de os articular com a prática educativa, tendo em conta o contexto educativo em que se insere, no sentido de corresponder ao grupo de crianças com o qual vai desenvolver a sua ação, assumindo uma postura reflexiva e indagadora sobre a sua prática profissional, uma vez que “o conhecimento prático é de natureza evolutiva” (Máximo-Esteves, 2008, p.8). Assim, o presente capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, que apresentam a descrição e análise das principais ações desenvolvidas ao longo da PES, nos contextos de EPE e 1.º CEB, respetivamente, que foram sustentadas através do quadro teórico apresentado no primeiro capítulo, onde a pedagogia de natureza participativa e a MTP assumiram um papel fundamental, tendo em conta, ainda, quer o contexto quer o grupo de crianças, apresentados no capítulo anterior.

#### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

As crianças quando entram numa instituição educativa já possuem muitos conhecimentos e capacidades, adquiridos em casa e no seio da comunidade onde vivem, ou seja, têm “um currículo natural” (Vasconcelos & Almeida, 2005, p.15), sendo que o docente deve partir das experiências da criança e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. Posto isto, a ação educativa deve ser desenvolvida de forma a implementar um currículo educativo que promova o desenvolvimento holístico da criança, tendo em conta o seu

contexto social, as características das crianças e das famílias e a evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo, valorizando, ainda, o brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

As ações pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo da PES, por parte da mestranda, partiram de uma escuta atenta e de uma observação participante, direta e sistemática, que permitiram, juntamente com o registo das observações, o levantamento de interesses do grupo, assim como as necessidades evidenciadas pelo mesmo, de forma a fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016). As planificações, foram elaboradas em colaboração com a educadora cooperante, procurando conciliar os interesses, as necessidades, as dificuldades e capacidades das crianças do grupo, concebendo de forma integradora as diferentes áreas de conteúdo, uma vez que o motor da educação é “o interesse, isto é, a implicação da criança na relação social, na descoberta da sua personalidade como parte integrante da sociedade” (Resweber, 1988, citado por Gambôa, 2011, p.66). Esta visão de que as crianças aprendem ativamente, de forma holística e que as áreas de conteúdo devem ser abordadas de forma globalizante, tem os seus fundamentos no paradigma socioconstrutivista, que foi influenciada por vários pedagogos (cf. Capítulo I), entre eles Piaget, que veio comprovar que “o conhecimento resulta do processo de construção da interação sujeito-objeto no curso do processo de desenvolvimento do primeiro” (Trindade, 2002, p.29). Desta forma, as ações educativas visam uma pedagogia participativa, onde a MTP assumiu grande relevância como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento no decorrer da prática educativa, privilegiando e garantindo o direito da criança a participar no planeamento e na avaliação (ofício-circular nº32985/2024, 2024), sendo que algumas das ações do projeto educativo que emergiu com e pelas crianças, serão apresentadas neste subcapítulo, seguindo as fases da MTP (cf. Capítulo I), não esquecendo que estas fases são passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada (Gambôa, 2011).

O projeto desenvolvido intitulou-se “Vamos descobrir o mar bonito” e este surgiu após o momento de partilha de novidades em grande grupo, quando uma das crianças (M.S) partilhou a sua experiência em Cabo Verde, o que despertou a curiosidade e o interesse das

restantes crianças sobre a viagem, levando-os a questionar a colega sobre a experiência. Ao surgirem algumas questões sobre as tartarugas, a díade achou que seria relevante a criança M.S partilhar algumas das fotos da sua viagem, promovendo um diálogo que respeitasse a voz das crianças, sendo que com esta partilha surgiram curiosidades e perguntas estimulantes que permitiram criar condições para iniciar o projeto, indo ao encontro da primeira fase da MTP - definição do tema e identificação do problema.

O projeto, além de surgir dos interesses, teve também como base, as necessidades evidenciadas pelo grupo, nomeadamente ao nível da motricidade fina e do desenvolvimento da socialização, particularmente no que diz respeito ao cumprimento de regras de convivência social, ao respeito pelos outros e à dificuldade em esperar pela sua vez durante atividades em grande grupo, nos momentos de leitura e nas situações de diálogos (cf. Capítulo II). Importa referir que alguns dos interesses da maioria das crianças incidiam na exploração da natureza, na realização de atividades de expressão artística e motora, na participação em jogos culturais e na aprendizagem de músicas. Desta forma, procurou-se proporcionar atividades que fossem simultaneamente significativas para o grupo e potenciadoras do seu desenvolvimento, funcionando como “andaimes”, capazes de sustentar aprendizagens mais complexas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças, proporcionado a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreatajuda e na solidariedade (Vasconcelos, 2012).

Com o objetivo de alimentar o interesse e a curiosidade das crianças sobre o tema, foram desenvolvidas algumas atividades, como a inclusão de um avatar, a Luana, que surgiu como meio de motivação e, apresentou um vídeo sobre Cabo Verde, introduzindo alguns factos que motivaram as crianças. Após a visualização do vídeo, a Luana apareceu em formato de fantoche e desafiou-as a realizarem um peddy-paper sobre as tartarugas que as crianças, posteriormente, replicaram nas atividades de escolha livre (figura 1).

Figura 1.

O fantoche Luana e a adaptação do peddy-papper.



Sendo visível o envolvimento das crianças nas atividades e no tema, foi realizado, em grande grupo, um diálogo para incorporar as suas sugestões sobre o projeto, uma vez que o projeto deve ser “o resultado de um esforço de cooperação e não de algo imposto” (Dewey, citado por Gambôa, 2011, p.59). Assim, com recurso a um papel de cenário afixado numa das paredes da sala, foi construído um mapa concetual como linhas de pesquisa, com o registo do que as crianças já sabiam, o que gostariam de descobrir, de que forma o iriam fazer e como iriam mostrar aos pais e às restantes crianças, integrando, assim, a segunda fase do projeto-planificação e desenvolvimento do trabalho (figura 2). Importa mencionar que neste momento as crianças trabalharam cooperativamente entre si e com o par pedagógico, no diálogo e na ação, tendo sido dada especial atenção a cada criança, considerando as suas propostas e sugestões, desenvolvendo, assim, a autoestima, a consciência de si como aprendiz, conscientizando-as do seu progresso, e o sentimento de pertença, estimulando quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 2.

Mapa concetual do projeto “Vamos descobrir o mar bonito”.



A planificação e o desenvolvimento assumiram-se como não-lineares, uma vez que o educador apesar de formular hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhece das crianças e das suas experiências anteriores, deve ter presente o carácter flexível das intenções que são adaptadas às necessidades e interesses das crianças expressos ao longo do projeto (Vasconcelos, 2012). Na fase III, execução, o grupo iniciou o seu processo de pesquisa através

de experiências diretas, utilizando diferentes linguagens gráficas para recolherem dados e informações sobre o que tinham registado no mapa conceptual relativamente ao que gostariam de saber (Katz et al., 1998, p.143). Deste modo, serão analisados de forma reflexiva e analítica, uma seleção de momentos do projeto “Vamos descobrir o mar bonito”, começando por descrever uma ação pedagógica que constituiu um momento de aprendizagem para as crianças, sendo que esta comporta três atividades que foram dinamizadas: a leitura do livro “10 razões para gostares de tartarugas”, de Catherine Barr, o jogo de mímica e a produção das tartarugas.

A leitura do livro foi realizada em grande grupo, com o objetivo de promover a atenção das crianças, potenciando o gosto pela hora do conto, uma vez que esta era uma das necessidades que o grupo apresentava, suscitando novos interesses e alimentando a motivação do tema, promovendo, de igual forma, a compreensão das características dos seres vivos, especialmente, das tartarugas e do seu habitat. Apesar de algumas crianças terem um período mais reduzido de concentração, de forma geral, o grupo esteve envolvido na leitura, tendo sido dirigida mais a atenção a essas crianças, interagindo com elas, de forma harmoniosa, no decorrer da leitura do livro. Como forma de consolidar o conhecimento adquirido sobre as características das tartarugas, foi dinamizado um jogo de mímica (figura 3), ao qual as crianças aderiram entusiasmadamente, onde a mestranda começou por explicar o jogo, com a ajuda de uma das crianças que já conhecia a dinâmica do mesmo. Após a explicação, começou-se por ler uma das cartas, sendo que as restantes foram lidas por uma criança que já sabia ler, e outras duas crianças que quiserem descrever as ilustrações das cartas, com o apoio da mestranda, uma vez que o docente deve apoiar o acesso à Zona de Desenvolvimento Próximo, permitindo à criança evoluir para níveis mais elevados de pensamento, sendo que a sua influência “é diretamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos” (Trindade, 2002, p.41). É de salientar que as cartas permaneceram na sala de atividades, estando à disponibilidade das crianças para que elas pudessem jogar no tempo das atividades livres, como se chegou a verificar, favorecendo a iniciativa da criança e constituindo uma forma de apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo. Como esta atividade tinha sido realizada no interior da sala de atividades por uma questão de gestão de tempo,

posteriormente, a mesma foi realizada no exterior, promovendo o desenvolvimento da consciência e domínio do seu corpo, assim como, o pensamento espacial (Lopes da Silva et al., 2016).

**Figura 3.**

*Cartas do jogo de mímica.*



Por último, como um dos interesses do grupo eram atividades de expressão plástica, cada criança teve a oportunidade de produzir uma tartaruga, com recurso a diversos materiais naturais e recicláveis, como pasta de modelar, rolos e materiais de modelagem, rolas de plástico e de cortiça, cápsulas de café, caixas de ovos, diferentes tipos de papéis, cola branca e cola UHU, tesouras, botões, folhas, pequenos galhos de árvore, pratos de papel, tintas, pincéis, marcadores, lã e fio de chenille. Estes materiais se encontravam disponíveis pelas três mesas da sala de atividades, nas quais as crianças estavam distribuídas em pequenos grupos para que pudessem aceder aos recursos de forma autónoma e colaborativa. Esta atividade favoreceu o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas, apelando à sustentabilidade e fomentando a partilha de materiais, bem como a cooperação no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências relacionadas com o cumprimento de regras de convivência social e o respeito pelos outros (figura 4). Pode se considerar que esta experiência foi muito enriquecedora, uma vez que as crianças demonstraram concentração, motivação e entusiasmo, sendo que, mesmo durante o intervalo do almoço, várias crianças manifestaram o desejo de regressar à sala de atividade para concluir a sua tartaruga, ressaltando o comentário feito pela M.S.: “Não era para eu voltar para a escola de tarde, porque tive terapia, mas eu queria terminar a tartaruga”.

Por último, como um dos interesses do grupo eram atividades de expressão plástica, cada criança teve a oportunidade de produzir uma tartaruga, com recurso a diversos materiais naturais e recicláveis, como pasta de modelar, rolos e materiais de modelagem, rolhas de plástico e de cortiça, cápsulas de café, caixas de ovos, diferentes tipos de papéis, cola branca e cola UHU, tesouras, botões, folhas, pequenos galhos de árvore, pratos de papel, tintas, pincéis, marcadores, lã e fio de chenille. Estes materiais se encontravam disponíveis pelas três mesas da sala de atividades, nas quais as crianças estavam distribuídas em pequenos grupos para que pudessem aceder aos recursos de forma autónoma e colaborativa. Esta atividade favoreceu o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas, apelando à sustentabilidade e fomentando a partilha de materiais, bem como a cooperação no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências relacionadas com o cumprimento de regras de convivência social e o respeito pelos outros (figura 4). Pode se considerar que esta experiência foi muito enriquecedora, uma vez que as crianças demonstraram concentração, motivação e entusiasmo, sendo que, mesmo durante o intervalo do almoço, várias crianças manifestaram o desejo de regressar à sala de atividade para concluir a sua tartaruga, ressaltando o comentário feito pela M.S.: “Não era para eu voltar para a escola de tarde, porque tive terapia, mas eu queria terminar a tartaruga”.

**Figura 4.**

*Produção individual das tartarugas.*



Um dos principais focos a desenvolver durante esta ação pedagógica foi a área da Formação Pessoal e Social, relativamente às competências de: independência e autonomia, assumindo a responsabilidade na segurança e bem-estar pessoal e dos outros; convivência democrática e cidadania, negociando a exploração dos materiais e respeitando a opinião e a vez do outro, sendo esta uma das grandes dificuldades do grupo. Além desta, destaca-se se ainda a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na promoção de competências relativas à comunicação Oral, funcionalidades da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, prazer e motivação para ler e escrever, e,

também, o Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística, através do Subdomínio das artes visuais. Por fim, tendo em conta o tema do projeto, explora-se, ainda, a Área do Conhecimento do Mundo, na componente de abordagem às Ciências: Conhecimento do Mundo Físico e Natural, através da exploração de saberes relativos ao meio físico e natural, a valorização da sustentabilidade e de conservação do meio ambiente e da natureza, e a compreensão e identificação de diferenças e semelhanças entre diversos materiais (Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda no processo de pesquisa, procura e investigação sobre o que gostariam de descobrir, o grupo realizou uma atividade de pesquisa orientada, recorrendo ao livro lido anteriormente e ao computador, com o objetivo de responder a algumas questões do mapa conceitual construído no início do projeto. Após o diálogo em grande grupo sobre o mapa conceitual e as espécies de tartarugas marinhas apresentada no livro, em pequenos grupos de 3 a 4 elementos, cada grupo teve a oportunidade de pesquisar sobre a alimentação, o peso, o comprimento e a cor das diferentes espécies das tartarugas, procedendo ao registo das informações com o apoio dos colegas e das educadoras estagiárias. Apesar de no início, as crianças terem demonstrado um pouco de dificuldade na utilização do computador, este revelou-se um instrumento de trabalho muito atrativo, que permitiu confirmar as respostas obtidas no livro e desenvolver a competência de saber esperar pela sua vez para escrever e falar, usando quer o teclado quer a escrita por voz, bem como o desenvolvimento da destreza manual necessária à manipulação do rato.

Concluída a pesquisa, procedeu-se à construção de uma tabela de dupla entrada sobre as características recolhidas das espécies das tartarugas, em dois grandes grupos, onde todos participaram, estiverem envolvidos e contribuíram para a elaboração da mesma. Enquanto as crianças mais novas recorrem ao desenho para o registo dos dados, os mais velhos procederam à escrita dos mesmos (figura 5). É relevante salientar que nesta atividade, foi possível apoiar e estimular as crianças que, normalmente, têm mais dificuldades em participar e partilhar o que pensam, conseguido, desta forma, alargar o processo relacional entre as mestradas e as crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 5.

*Tabela de dupla entrada sobre as características das tartarugas.*



Como refere Cardona et al., (2021) “A participação das crianças, sendo não só um direito, mas também um meio de aprendizagem, vai sendo construída ao serem envolvidas na tomada de decisões sobre a organização do ambiente educativo e sobre o seu processo de aprendizagem” (p.125). Assim sendo, para eleger o nome do projeto, procedeu-se a um diálogo em grande grupo sobre o nome que gostariam de dar ao projeto e a sua votação, constituindo, assim, um momento democrático, tendo sido sugerido “Animais do fundo do mar”, “Animais do mar” e “Vamos descobrir o mar bonito”. Após cada criança ter votado no nome que preferia para o projeto, como se pode verificar na figura 6, passou-se à contagem dos votos e ao seu registo, sendo que o eleito foi “Vamos descobrir o mar bonito”.

Figura 6.

*Eleição do nome do projeto.*



Sendo a criança a “mediadora entre a escola e a família” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28), foi sugerido às crianças que, com a ajuda dos familiares, trouxessem algumas curiosidades sobre tartarugas que ainda não tivéssemos descoberto, criando, posteriormente, um livro com essas curiosidades, suscitando, assim, o interesse dos pais pelo projeto que estava a ser desenvolvido (Mata & Pedro, 2021). Para além de facilitar as relações familiares, este tipo de ações, promove a autonomia e a responsabilidade da criança.

Para abordar a quantidade de ovos que cada espécie de tartaruga põe, uma vez que este era um aspeto presente no mapa conceptual, a díade construiu o poema “As tartarugas marinhas”

e uns cartões com as diferentes quantidades de ovos das espécies de tartaruga (figura 7), que as crianças manipularam em grande grupo, promovendo a apropriação do sentido de número e diferentes formas de representação das quantidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 7.

Poema "As tartarugas marinhas" e cartões com a quantidade de ovos de cada espécie.



Por fim, realizou-se uma ação educativa com vista a compreender o que é um recife e a diferença entre conchas e pedras, sendo que para tal recorreu-se a um vídeo “enviado” pela Luana, com imagens dos recifes e dos diferentes seres vivos que lá habitam, interligando com a alimentação das tartarugas, que já tinha sido abordado anteriormente. Como o grupo não dispunha de um projetor funcional, foi necessário visualizar o vídeo no computador, o que gerou alguns conflitos e condicionou a atenção do grupo, contudo, considerando o carácter flexível da planificação, no dia seguinte, procedeu-se à exploração de uma caixa sensorial, retomando a realçar os aspetos mais relevantes do vídeo, com base naquilo que as crianças haviam compreendido. Desta forma, a caixa sensorial composta por terra, búzios e conchas (figura 8), revelou-se fundamental para a consolidação de conhecimentos sobre esses materiais, abordando ainda os cinco sentidos humanos, sendo que à medida que exploravam a caixa, o par pedagógico questionava sobre a textura do material, a quantidade, a sua dureza e a sua temperatura, conduzindo as crianças à descoberta dos conteúdos, sem desvendar a resposta. Contudo, devido à sua curiosidade inata, algumas crianças apresentaram dificuldade em não espreitar para o interior da caixa e em guardar para si as suas hipóteses sobre o que estaria lá dentro. Além disso, algumas crianças manifestaram medo em tocar em materiais que desconheciam, sendo que após a revelação do conteúdo que estava dentro da caixa, nas atividades livres, foram explorá-la autonomamente.

Figura 8-

*Atividade com a caixa sensorial sobre conchas e búzios.*



No que diz respeito à última fase da MTP – divulgação/avaliação- esta diz corresponde à fase da socialização do saber, ou seja, à realização de “uma síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (Cardona et al., 2021, p.143). Assim, após um diálogo em grande grupo e relembrando o que tinha sido anteriormente referido, concordou-se em produzir uma maquete que representasse o fundo do mar, incluindo o recife, o areal e as dunas, uma vez que, no decorrer do projeto, descobriram que é nestas zonas que as tartarugas fazem os seus ninhos (figura 9). Para a construção da maquete utilizou-se diferentes materiais e técnicas de expressão artística e plástica, entre elas, a produção da pasta de papel para o mar, a areia cinética para o areal, desenhos, modelagens com pasta de modelar e plasticina para fazer os elementos da maquete, como tartarugas, esponjas do mar, peixes, ovos de tartarugas e seres vivos que fazem parte do recife, aproveitando materiais de desperdício e naturais. Com o objetivo de fomentar a colaboração das famílias e a mantê-las envolvidas no projeto, foi-lhes solicitado que, em casa, ajudassem as crianças a produzir alguns elementos para a maquete com os materiais que tivessem à sua disposição. O envolvimento e interesse das crianças no projeto resultou na produção de um elevado número de elementos, o que levou à necessidade de aumentar a maquete inicial. De modo a dar a conhecer o projeto e os conhecimentos construídos, o grupo manifestou, por decisão conjunta, o desejo de aprender uma música relacionada com o que eles aprenderam e de apresentar a sua maquete aos restantes colegas da escola, incluindo os alunos do 1.º Ciclo, enriquecendo, assim, a sua aprendizagem e as suas competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à avaliação, esta baseou-se na recolha sistemática de informações, ou seja, na observação direta das reações, comentários, ideias e diálogos, sendo que, uma forma de registar o que foi mais significativo para cada criança, foi através da elaboração de um

esquema gráfico (figura 9), em grande grupo, constituindo, assim, um momento de reflexão sobre as atividades realizadas ao longo do projeto, comparando, também o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente. Este momento de avaliação, para além de integrar o próprio processo de aprendizagem, foi um instrumento de autorregulação e de regulação dialógica importante para construir conhecimento e promover um desenvolvimento autónomo e em cooperação (Rodrigues et al., 2021).

Figura 9.

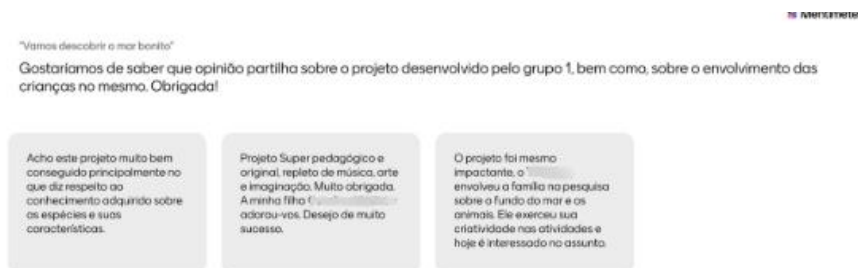
Maquete e registo gráfico sobre o projeto desenvolvido



É, igualmente importante referir, que foi realizado um *mentimeter*, como forma de recolher as opiniões das famílias sobre o projeto desenvolvido (figura 10), uma vez que a comunicação com as famílias é um elemento essencial para que os intervenientes acompanhem o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças (Mata & Pedro, 2021, p.47).

Figura 10.

Feedback dos pais.



Ao longo deste projeto de intervenção, as diversas atividades desenvolvidas introduziram novas materiais na sala, o que exigiu uma reorganização de algumas áreas da sala de atividades, nomeadamente aquelas que se revelavam menos atrativas e menos procuradas pelas crianças durante o tempo dedicado às atividades livres, como a área das ciências e a área da biblioteca e oficina de escrita (cf. Capítulo II). Esta renovação foi realizada em conjunto com as crianças, através da recolha das suas opiniões sobre os materiais que mais apreciavam, as atividades que habitualmente realizavam naquelas áreas e aquilo que gostariam de ver

integrado. Esta participação permitiu-lhes sugerir formas de organização e compreender a a lógica da mesma, sendo fundamental que, enquanto principais utilizadoras desses espaços, a sua estrutura e funcionalidade fizessem sentido, em primeiro lugar, para elas. Durante este processo, as crianças criaram etiquetas para identificar os materiais de ambas as áreas, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, criaram, ainda, uma lista de inventário para a área da biblioteca e oficina de escrita. Como consequência do seu envolvimento e participação ativa, o impacto da reorganização superou as expectativas, verificando-se um aumento significativo na procura e na utilização destas áreas.

Desta forma, considera-se que o projeto foi significativo e enriquecedor para o grupo, uma vez que mobilizou os seus interesses e respondeu às suas necessidades, respeitando a sua participação ativa no processo de aprendizagem. As crianças foram incentivadas a partilhar ideias, a colaborar na planificação e na avaliação, assumindo-se como “construtores de saberes e novos saberes” (Katz et al., 1998, p.145). As educadoras estagiárias, por sua vez, assumiram o papel de guia e suporte deste processo, organizando o espaço, o tempo e os recursos de forma intencional e refletida, em constante negociação com os vários intervenientes do processo educativo.

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CEB**

Segundo Alonso & Roldão (2005), ser professor é ser o responsável da mediação entre o saber e o aluno, promovendo condições para que um “saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino” (Shulman, 1987, citado por Alonso & Roldão, 2005, p.16). Para além deste papel de mediador, o docente deve posicionar-se como um investigador e dinamizador, trabalhando em cooperação e comunicando com os diversos membros da comunidade educativa. Neste enquadramento, a prática educativa desenvolvida em contexto de 1.º CEB foi marcada por um processo contínuo de investigação e reflexão partilhada, envolvendo todos os intervenientes no processo educativo, o que permitiu ajustar as práticas pedagógicas em confronto com a teoria, de forma a promover experiências de aprendizagem orientadas para o desenvolvimento de competências (Alonso & Roldão, 2005).

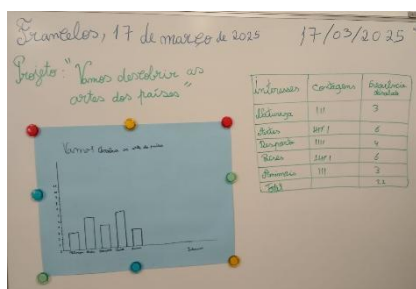
O acompanhamento da professora cooperante e da supervisora institucional foi fundamental na planificação de Unidades de Aprendizagem (UA), possibilitando uma constante reflexão conjunta, num processo que se assume como “multifacetado e contínuo” (Arends, 2008, p. 101). Esta colaboração permitiu à díade delinear práticas pedagógicas intencionalmente orientadas por objetivos definidos para a turma, assegurando que fossem significativas, inclusivas e ajustadas ao contexto, indo ao encontro das necessidades dos alunos (Arends, 2008). Durante as duas primeiras semanas da PES, a díade centrou-se na observação do contexto educativo, nas especificidades do grupo e nas suas dinâmicas, o que sustentou uma reflexão fundamentada e orientou a adequação das práticas implementadas, centradas nos interesses das crianças (cf. Capítulo II).

Neste seguimento, este subcapítulo apresenta uma análise reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas neste contexto, ancorada nos documentos orientadores e normativos vigentes (cf. Capítulo I) e na caracterização do grupo de crianças (cf. Capítulo II). Estes elementos sustentaram uma prática educativa coerente entre os fins, conteúdos e métodos da educação, promovendo a interdisciplinaridade e flexibilidade das aprendizagens. As UA seguiram as fases da MTP, tinham um fio condutor entre as tarefas, assente na articulação curricular e alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido com a turma (cf. Capítulo I). Desta forma, a partir da quarta semana, a díade iniciou a conceção e implementação de UA, no qual as mestrandas revelaram-se sensíveis às ideias e sugestões dos alunos, demonstrando flexibilidade face às dinâmicas do grupo (Arends, 2008). As atividades foram dinamizadas de forma gradual e alternadas entre o par pedagógico.

Na impossibilidade serem todas retratadas neste documento, a mestrandas optou por selecionar algumas práticas educativas que serão alvo de reflexão. O projeto “Vamos descobrir as Artes dos países” emergiu de um momento de diálogo em grande grupo, sobre os interesses da turma, registados na plataforma “bubbl.us”. Esses dados foram posteriormente analisados e organizados numa tabela de frequência absoluta, sendo que os alunos optaram por representar os dados num gráfico de barras, com recurso a uma cartolina A3 (Figura 11).

Figura 11.

Tabela de frequência absoluta e gráfico de barra sobre os interesses da turma.



Dado que se verificou um empate entre os interesses mais votados, promoveu-se um processo de negociação e votação coletiva, onde os alunos, decidiram, de forma consensual, integrar os dois temas mais votados no projeto, as artes e os países. Este processo promoveu o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal como a capacidade de negociar, argumentar e aceitar diferentes pontos de vistas, bem como a aptidão de interagir com tolerância e empatia, colocando em prática valores de cidadania e participação (Oliveira-Martins et al., 2017). No fim, os alunos sugeriram diferentes nomes que refletiam as temáticas do projeto e elegeram, através da votação, o título “Vamos descobrir as Artes dos países”.

Com o tema definido, avançou-se para a fase II do projeto, dedicada à planificação e ao seu desenvolvimento. Nesta fase de diagnóstico das ideias prévias dos alunos sobre o tema, elaborou-se uma tabela concetual, com recurso à plataforma *Lucidchart*, que permitiu organizar e especificar as questões emergentes (Ferreira, 2009). Com esta tabela estruturou-se um plano de ação que orientou a linha de pesquisa do projeto, constituída pelas colunas “O que já sabemos”, “O que queremos descobrir”, “Como vamos descobrir” e “Como vamos divulgar”, que os alunos foram preenchendo em grande grupo, promovendo a partilha, o diálogo e a construção colaborativa do conhecimento (Figura 12).

Figura 12.

Tabela concetual do projeto "Vamos descobrir as Artes dos países".

O que já sabemos	O que queremos descobrir	Como vamos descobrir	Como vamos divulgar
Os países só existem no planeta terra. Os continentes são grupos de países. Os países têm diferentes tamanhos Os países têm diferentes horários. Têm uma alimentação diferente. Os países têm climas diferentes. A música é diferente em cada país. O vestuário é diferente. A forma de pintar é diferente.	Que alimentos comem-se nos países? A alimentação é igual em todos os países? Os calendários são iguais em todos os países? Quantos continentes existem? Que países fazem parte de cada continente? Quantos países há no mundo? Qual é língua que se fala em cada país? As pessoas são diferentes? Há animais diferentes? Que países estão envolvidos na guerra? Quais são os países mais ricos? Como é que as pessoas se vestem? As estações do ano são diferentes? Qual é o país em que está o dia todo escuro?	Através da pesquisa no computador, livros, mapas.	Fazer bandeiras, quadros e desenhos. Fazer textos, poemas, livros. Mostrar músicas. Música. Dramatizar.  A quem vamos mostrar? A família, às outras turmas, aos professores.

Esta tabela foi essencial para assegurar que os interesses dos alunos eram escutados, registados e mobilizados no decorrer do projeto, lembrando sempre que fosse necessário, as perguntas que já tinham sido respondidas ou que faltavam responder. No que diz respeito à terceira fase da MTP, a execução, importa referir que foram desenvolvidas diversas atividades de pesquisa em grupos, previamente organizados na turma, promovendo a construção do conhecimento dos alunos sobre o tema. A primeira atividade de pesquisa consistiu na exploração dos continentes, sendo que cada grupo ficou com um continente, e na pesquisa dos países pertencentes ao mesmo, selecionando, posteriormente, dois países por continente, originando oito pequenos grupos de trabalho: França, Itália, Nova Zelândia, Austrália, Brasil, Canadá, Japão e Arábia Saudita. Com o objetivo de facilitar o processo de investigação e responder às questões formuladas na tabela de planificação, os tópicos de pesquisa foram organizados por temas e integrados ao longo das UA, nomeadamente: bandeira e língua; clima, animais, alimentos característicos e gastronomia; música, danças e jogos tradicionais; trajes tradicionais e festividades; a estratégia de divulgação do projeto.

Neste contexto, a integração das artes no projeto de intervenção contribuiu para promover o acesso à diversidade patrimonial e cultural dos países, nas suas múltiplas manifestações, associando a educação ao prazer, ao jogo e à criatividade. A arte, enquanto expressão pessoal e cultural, constitui “um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens” promovendo a percepção e a imaginação, a apreensão da realidade do meio envolvente, enquanto estimula a capacidade crítica, criativa e educa as emoções (Vale et al., 2019, p.12).

Neste subcapítulo, serão apresentadas três UA, concebidas, durante a fase III e IV, com o intuito de promover a articulação entre as diferentes áreas curriculares, de forma interdisciplinar, através de metodologias ativas. Estas visam fomentar o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, valorizando a cooperação, o dinamismo e a solidariedade, bem como a interação com as tecnologias digitais (Steinert & Hardoim, 2019).

Para introduzir a UA intitulada “3 Dias, 1 Mundo: conhecer e valorizar o Património no mundo”, foi explorado o conceito de cultura através de um jogo da forca, utilizado como

estratégia de motivação e levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre o tema. Para ajudar na construção da definição, foi visualizado um vídeo sobre a cultura portuguesa, uma vez que a díade procurou sempre partir da realidade próxima dos alunos, ou seja, dos elementos identitários da cultura portuguesa, para, posteriormente, explorar as culturas dos países selecionados pelos diferentes grupos de trabalho. Seguidamente, foi distribuído um passaporte a cada aluno, simbolizando o início de uma viagem cultural pelos países da turma, através de uma apresentação interativa que ia disponibilizando informações sobre as músicas, danças e jogos tradicionais dos países em questão, para os alunos registarem no seu passaporte, transformando a informação em conhecimento. Durante a apresentação, para além de terem sido promovidas atitudes de respeito pela diversidade cultural, também se fomentou competências associadas a Sensibilidade estética e artística, nomeadamente, a valorização de manifestações culturais das comunidades (Oliveira-Martins et al., 2017). No final desta atividade, os alunos, organizados em pares, realizaram uma atividade de escrita colaborativa sobre a experiência vivida, refletindo criticamente sobre os conhecimentos adquiridos e mobilizando as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto, redigindo-os de forma coerente, desenvolvendo competências de relacionamento interpessoal, bem como de escrita, sendo esta uma das necessidades que o grupo manifestava (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Na aula seguinte, foi utilizada a metodologia ativa Rotação por Estações pelos contributos que esta apresenta no processo de ensino aprendizagem (cf. Capítulo I), com o objetivo de explorar a cultura artística dos diferentes países e responder à questão-problema “Que tipos de património existem?”. Desta forma, pretendia-se fomentar o reconhecimento e a valorização dos monumentos enquanto elementos identitários dos diferentes países, promovendo simultaneamente o respeito pela diversidade cultural, através de metodologias ativas que potenciem uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. A turma manteve a organização de grupos previamente estabelecidos no projeto, formando quatro grupos de seis elementos, de modo que todos pudessem passar pelas quatro estações. Cada estação propunha um desafio relacionado com um monumento identitário de um dos continentes envolvidos no projeto, permitindo a exploração de diferentes áreas do conhecimento de forma dinâmica, participativa, interdisciplinar e cooperada, uma vez que, segundo Oliveira-

Martins et al., (2017), devem ser desenvolvidas atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes.

Num momento inicial, procedeu-se à explicação da dinâmica da metodologia, mencionado o material disponível e a organização da sala por quatro estações, cada uma correspondia a um dos continentes que estava a ser explorado no projeto, que, embora interligadas, não eram sequenciais (Carvalho, 2022). Cada estação tinha uma duração de 15 minutos e os alunos contavam com o apoio de um guião orientador para a realização dos desafios propostos. Ainda neste momento, os grupos foram orientados para a atribuição de papéis, concedendo uma função específica a cada membro: porta-voz, gestor de tempo, responsável por ler os desafios, responsável pelo registo das respostas, guardião do silêncio e mediador. Esta atribuição de papéis visava assegurar a participação ativa de todos os alunos, de forma produtiva, fomentando a responsabilidade individual e promovendo a interdependência positiva entre os elementos, reduzindo a probabilidade de que alguns alunos adotassem uma atitude passiva ou dominante no grupo (Silva et al., 2018). Para que os grupos pudessem gerir o tempo e o ruído, estava exposto no quadro interativo um cronómetro e um controlador para definir o nível sonoro aceitável para a atividade, através da aplicação *ClassroomScreen*, o que lhes proporcionou maior autonomia na execução dos desafios (Carvalho, 2022).

Deste modo, foram elaboradas quatro estações de aprendizagem, cada uma dedicada a um monumento de um país de cada continente selecionado no início do projeto, permitindo a exploração integrada de diferentes áreas de conhecimento. Em cada estação, encontrava-se disponível a imagem do monumento acompanhada de uma descrição informativa, cuja leitura era da responsabilidade do aluno responsável por ler os desafios. A informação contida nessas descrições assumia um papel fundamental, uma vez que servia de base para a reflexão posterior sobre a importância histórica, cultural e patrimonial dos monumentos. Na Estação “Zoom no mundo”, era proposto que os alunos explorassem o interior e o exterior da Torre Eiffel, observando o ambiente envolvente através do Google Earth, utilizando o computador como ferramenta de apoio ao processo de pesquisa, desenvolvendo competências associadas ao saber tecnológico e conhecimentos presentes no domínio da natureza ao localizarem o monumento na Europa (Direção-Geral da Educação, 2018b; Oliveira-Martins et al., 2017). Para

esta visita virtual, os alunos seguiam os passos indicados no guião e procediam ao registo de determinadas indicações pedidas no mesmo, referente ao monumento em questão. Já na estação “A geometria nos palcos”, pediu-se aos alunos que identificassem e classificassem, no edifício Ópera de Sydney diferentes elementos geométricos (polígonos, não polígonos, sólidos geométricos) e ângulos retos, desenvolvendo e aprofundando conhecimentos sobre o tema “Geometria e Medida” e competências matemáticas relacionadas com a resolução de problemas, o raciocínio matemático, a comunicação matemática (Canavarro et al., 2021). Ainda nesta estação, com a última questão, os alunos tinham de refletir sobre a importância da matemática na construção deste monumento. Na “Palavras que pintam”, os alunos foram desafiados a produzir um texto descritivo sobre o Castelo de Himeji, a partir do material disponibilizado na estação, de forma a descreverem diferentes aspetos visuais do monumento, bem como factos históricos e curiosidades mencionados na legenda da imagem que se encontrava na mesa da respetiva estação. Com este desafio, os alunos desenvolveram competências ao nível da leitura, identificando e interpretando informação explícita no texto, e da produção textual descritiva com vocabulário específico sobre a arte e cultura, uma vez que redigiram um texto coerente com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais e a aplicação de regras ortográficas (Direção-Geral da Educação, 2018a). Por último, na estação “Mãos à obra”, os alunos foram convidados, à semelhança das outras estações, a observar e dialogar sobre o monumento, contudo, como as Artes Visuais era uma área curricular que despertava bastante interesse nos alunos (cf. Capítulo II), nesta estação foram desafiados a construir, tridimensionalmente, a Torre CN com recurso a plasticina, explorando as diferentes formas do monumento, através da sua criatividade. Com a produção do monumento os alunos mobilizaram os seus conhecimentos sobre técnicas de expressão plástica e manifestaram capacidades expressivas e criativas na sua produção, desenvolvendo aprendizagens essenciais do domínio da experimentação e criação, bem como do domínio da apropriação e reflexão, uma vez que enquanto observavam aquele elemento patrimonial, utilizavam vocabulário específico e adequado das artes visuais (Direção-Geral da Educação, 2018c). Pode-se concluir que foi uma experiência enriquecedora que possibilitou vários estímulos para a construção da sua aprendizagem (Figura 13).

**Figura 13.**

*Exploração dos monumentos identitários dos países através da metodologia Rotação por Estações.*



Desta forma, os desafios apresentados promoveram a interdisciplinaridade e o desenvolvimento das competências presentes no domínio do relacionamento interpessoal, autonomia, responsabilidade e, ainda, educação para a interculturalidade (Monteiro et al., 2017). Para além destas, fomentaram o desenvolvimento de competências essenciais do PASEO, tais como o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas, a comunicação oral e escrita, a cooperação e o uso competente das tecnologias digitais (Oliveira-Martins et al., 2017). A disponibilização de guiões orientadores, o uso de materiais de apoio em cada estação, bem como a observação e o acompanhamento próximo, mas não invasivo, procuraram dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, assegurando a participação de todos e possibilitando diferentes experiências para uma aprendizagem significativa. Após a atividade, foi promovida a partilha e correção dos guiões, seguida de uma reflexão, em grande grupo, sobre a atividade, com algumas perguntas orientadoras: “O que acharam deste método de trabalho? Porquê?”; “Como se sentiram ao realizar este trabalho de grupo?”; “O que consideram que tenha sido mais complicado?”; “De que forma responderam às perguntas? Em conjunto? Distribuíram tarefas?”. Esta reflexão permitiu desenvolver a capacidade de os alunos avaliarem o seu próprio desempenho e a metacognição, uma vez que a partilha de opiniões em grande grupo era uma necessidade da turma (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste âmbito, importa ressaltar a UA denominada “Países de cor, arte e tradição: À procura dos trajes e das festividades do mundo”, no qual a turma deu continuidade à pesquisa sobre a cultura de cada um dos seus países, incidindo sobre os trajes típicos de cada cultura e as suas festividades. Após terem explorado os trajes típicos de Portugal e as suas características, passaram para a pesquisa dos trajes tradicionais de cada país, construindo conhecimento sobre os trajes enquanto património imaterial de diferentes culturas. Para esta atividade de

pesquisa recorreu-se ao puzzle de Jigsaw (cf. Capítulo I), onde a turma, organizada em quatro grupos de seis elementos já estabelecidos, exploraram algumas características, nomeadamente: o nome e descrição; a história e a origem; materiais usados na confeção do traje; técnicas de confeção; significado cultural e a sua preservação; curiosidades sobre o traje. Nesta metodologia, os alunos trabalharam em dois grupos, os grupos de base e os grupos de peritos, tornando-se peritos nas características que tinham de explicar aos outros colegas do seu grupo de base. Após a explicação da dinâmica da metodologia, foi esclarecido que dentro de cada grupo base os alunos assumiriam uma função específica, de modo a potencializar o envolvimento ativo de todos os membros do grupo, entre eles elegeram: um mediador, que organizaria as discussões e partilhas do grupo; dois porta-vozes encarregues de expor dúvidas ao professor; um redator que redigia as respostas finais do grupo e dois relatores, encarregues de expor os resultados da pesquisa e partilha. A atribuição de papéis facilitou as interações entre o grupo, promovendo e facilitando a aprendizagem de cada um, bem como assegurou a participação de todos e a interdependência positiva de papéis (Silva et al., 2018).

Seguidamente, foram distribuídas as peças e os alunos tiveram 5 minutos para lerem, silenciosamente, as informações presentes nas mesmas. Após esse momento, os alunos reagruparam-se em grupos de peritos, de acordo com a cor e o tema das peças, de modo que cada grupo de peritos contivesse um aluno de cada grupo base. Neste momento, os alunos leram, observaram e analisaram em conjunto a informação presente nas peças de puzzle, bem como as imagens ilustrativas dos trajes, comunicando e partilhando, com os colegas, o que aprenderam, ajudando-se mutuamente (Figura 14).

**Figura 14.**

*À descoberta dos trajes através do puzzle de Jigsaw.*



Além disso, registaram a informação principal da sua peça, num guião orientador, como forma de prepararem a informação que seria partilhada com o seu grupo base. Quando regressaram ao grupo-base, cada aluno partilhou o conhecimento que construiu ao analisar a

sua peça do puzzle, sendo que, após a partilha de todos os elementos, os alunos registaram a informação dos respetivos trajes, num cartão de apresentação. Por fim, cada grupo criou um cartaz de apresentação sobre os trajes dos seus países e apresentaram à turma, dando-se um momento de reflexão sobre as aprendizagens construídas e a metodologia utilizada. Estes momentos revelaram-se propícios ao desenvolvimento de competências do saber científico, técnico e tecnológico, ao proporcionarem a análise crítica de fontes e a organização de informação, com vista à sua aplicação na construção dos cartazes, mobilizando ainda competências na área de sensibilidade estética e artística e conhecimentos do domínio da leitura e escrita (Direção-Geral da Educação, 2018a; Oliveira-Martins et al., 2017).

Nesta atividade, o foco foi a construção de conhecimento dos diferentes trajes culturais, reconhecendo-os como elemento do património imaterial e identitário de uma cultura, respeitando, a diversidade cultural existente (Monteiro et al., 2017). À semelhança da atividade pedagógica descrita anteriormente, também nesta se integrou o interesse dos alunos nas Artes Visuais, através da elaboração dos cartazes ilustrativos dos trajes, de atividades com métodos de Aprendizagem Cooperativa, uma vez que o trabalho colaborativo e a comunicação oral constituíam-se duas necessidades da turma (cf. Capítulo II).

A última UA, “Preparar para Partilhar: Convidar a comunidade para aprender”, articula-se com a fase final da MTP e dedicada à divulgação e avaliação do projeto (cf. Capítulo I), a qual visa sistematizar, de forma visual, o trabalho desenvolvido, promovendo a sua partilha com a comunidade educativa (Vasconcelos, 2012). Nesta fase de socialização do saber, a díade retomou a tabela concetual do projeto, com o intuito de relembrar as sugestões previamente dadas pelos alunos relativamente à divulgação do projeto, de modo a chegar a uma proposta final dirigidas à comunidade e à família. Através do diálogo em grande grupo, os alunos optaram por organizar uma “viagem cultural”, constituída por quatro bancas temáticas, com desafios para o público realizar e, assim, descobrir conteúdos sobre o projeto desenvolvido. Para enriquecer a experiência, os alunos decidiram integrar uma música na divulgação, escolhendo o instrumental da música “A minha casinha”, de Xutos & Pontapés, criando, posteriormente, uma letra que refletisse as aprendizagens e experiências vividas ao longo do projeto (Figura 15). A composição da letra permitiu desenvolver conhecimentos e capacidades

na área da Música, essencialmente no domínio da experimentação e criação, através da criação de estruturas poéticas com musicalidade, permitindo que os alunos expressem ideias de forma criativa e significativa bem como no da interpretação e comunicação levando os alunos a refletir sobre o percurso de aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2018d). A interpretação e criação musical implicou a mobilização de conhecimentos do domínio da leitura e escrita, recorrendo ao uso adequado do vocabulário e da estrutura textual através da escrita criativa, num processo colaborativo que exigiu competências sociais e emocionais de relacionamento interpessoal por parte dos alunos como o respeito e a empatia pelas opiniões dos outros. Para além destas, desenvolveram-se competências a nível do pensamento crítico e criativo, bem como da sensibilidade estética e artística (Direção-Geral da Educação, 2018a; Oliveira-Martins et al., 2017).

**Figura 15.**

*Música de divulgação do projeto "Vamos descobrir as Artes dos países".*

As saudades que eu já tinha  
De fazer uma feirinha  
Para mostrar tudo o que sei  
Meu deus como é bom falar  
Do que aprendi aqui  
E fazer-te viajar (x2)

A viagem desta turma  
Passou por 8 países  
Pela via cultural.  
Aprendemos monumentos  
Comida, trajes e festas  
E ainda muito mais.

Nesta “viagem cultural”, cada paragem era representada por um monumento e, em cada uma delas, abordava-se um dos conteúdos explorados. A banca da Torre Eiffel, ficou designada como “A banca da gastronomia dos continentes” e tinha como tema a Gastronomia, em que o desafio consistia no público associar a que país correspondia cada prato típico, através dos cartões com nomes dos países e representações desses pratos. Nesta paragem, à medida que faziam uma associação correta, tinham a possibilidade de experimentar, ou cheirar, um alimento característico desse país, sendo que para o público da EPE o desafio era mais simples e consistia na reprodução de um prato tradicional, através da plasticina.

Na paragem da Ópera de Sydney, intitulada “Oceania Stars”, os alunos ficavam em estátua até chegar o público à sua banca. A partir desse momento dançavam uma dança tradicional da

Nova Zelândia, sendo que após a dança terminar o público tinha de selecionar uma das músicas tradicionais disponíveis e responder que instrumento é utilizado naquela música, recorrendo a cartões previamente construídos pelos alunos. Já na banca “Castelo dos trajes”, o público retirava uma imagem dos trajes tradicionais, produzida pelos alunos, e era desafiado a recriá-lo com os materiais presentes na banca. Por último, na banca, “A banca das adivinhas dos países”, os alunos liam um adivinha sobre uma festividade e o público, com recurso às bandeiras disponíveis na banca, tinham de descobrir que país celebrava aquela festividade. Após responderem, os alunos partilhavam um vídeo sobre a festividade, sendo que para a EPE, as crianças em vez de responderem à adivinha, visualizavam o vídeo da festividade e associavam a que país pertencia, com a ajuda das bandeiras e dos alunos que davam dicas sobre as cores da bandeira daquele país.

Nestes quatro dias, os alunos criaram uma lista de tarefas para distribuírem-se, de forma organizada, pelos materiais que eram precisos produzir para a divulgação, entre eles: cartazes dos monumentos; preparação dos materiais e desafios de cada uma das bancas; criação da faixa de boas-vindas; produção das lembranças para as turmas; elaboração das etiquetas com mensagens de agradecimento para anexar às lembranças; criação da letra da música de encerramento do projeto. Esta distribuição das tarefas entre grupos cooperativos visou assegurar a interdependência positiva de tarefas, pois, apesar de cada grupo realizar tarefas diferentes, o produto final requer o envolvimento ativo de todos os membros do grupo (Silva et al., 2018).

Após a divulgação do projeto à comunidade escolar, e como forma de recolher o feedback dos alunos, foi aplicada a Técnica de Avaliação Formativa (TAF) "eu costumava pensar que..., mas agora sei". Esta TAF permitiu recolher a opinião dos alunos sobre o que foi mais significativo no decorrer do projeto, bem como sobre as suas perceções relativas à divulgação à comunidade escolar. Estas respostas foram guardadas numa “mala das memórias” e permitiram constatar que o projeto foi significativo para os alunos, uma vez que muitos deles registaram que “costumavam pensar que...” certos países e continentes não existiam, que seria um projeto complicado e que não sabiam como eram as culturas dos outros países, e na parte “mas agora sei” registaram que já sabiam quantos continentes existem, que afinal não

foi um projeto difícil, que as línguas não são todas iguais e que existem monumentos importantes dos países.

É importante referir que, no decorrer destas atividades, assim como noutras desenvolvidas ao longo da PES, foram utilizadas outras TAF, nomeadamente a técnica dos Copos Coloridos, com o objetivo de facilitar a comunicação entre grupos e com as professoras estagiárias, quando os mesmos precisavam de ajuda, permitindo prestar o apoio necessário aos alunos de forma imediata, enquanto oferecia um *feedback* sobre a aprendizagem dos alunos (Lopes & Silva, 2020). Uma outra forma de recolher o *feedback* dos alunos consistiu no preenchimento, em grande grupo, de uma tabela de balanço semanal, no final de cada UA. Esta tabela permitia registar o que os alunos aprenderam, o que mais gostaram de fazer, em que é que sentiram mais dificuldade e o que fariam de diferente. Com esta tabela, foi possível ter acesso ao *feedback* dos alunos e organizar as UA seguintes. Este instrumento revelou-se essencial numa lógica de avaliação formativa, pois permitiu identificar aprendizagens consolidadas, dificuldades sentidas e ajustar a prática pedagógica. Além disso, promove a autorreflexão e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências metacognitivas, que ajudam os alunos lidar com as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, “dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida” (Fernandes, 2002, citado por Ferreira, 2009, p.155).

Em relação à divulgação do projeto à família, durante o momento de diálogo sobre a divulgação do projeto, mencionado na última UA, um deles sugeriu que durante a divulgação fossem tiradas fotografias para depois enviar, numa carta, aos pais. A díade acolheu esta sugestão e chegou a acordo, com a turma, em partilhar as fotos com os familiares, porém em formato digital, uma vez que assim seria possível anexar o vídeo dos alunos a cantarem a música do projeto. Deste modo, foi elaborado um vídeo, que incluiu não só as fotografias tiradas pelos próprios alunos no dia da divulgação do projeto à comunidade, como também a música e o livro digital que a turma foi criando ao longo do projeto, de forma a reunir os conhecimentos que adquiriram. No entanto, a díade gostaria de ter envolvido mais as famílias ao longo do projeto, destacando esta dimensão como aquela que deveria ter sido mais

trabalhada e melhorada, uma vez que a relação escola/família é uma dimensão essencial da organização e desenvolvimento da escola pelas vantagens que acarreta para os diferentes intervenientes do processo educativo (Mata et al., 2022).

Assim, a PES no 1.º CEB constituiu uma etapa fundamental no percurso de desenvolvimento profissional da mestranda, permitindo desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas com os alunos numa perspetiva holística. Esta experiência veio realçar a importância de adotar uma postura reflexiva e flexível nesta profissão face aos desafios que a prática acarreta, bem como da colaboração com o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, essenciais para melhorar a prática pedagógica pois “mais importante que experimentar o sucesso de estratégias é desenhar estratégias que levem as crianças ao sucesso” (Alonso & Roldão, 2005, p.78).

## METARREFLEXÃO

Como já foi referido, a PES representa uma etapa final e essencial do processo formativo, configurando-se como um espaço privilegiado para a construção da identidade profissional enquanto docente de perfil duplo. Esta identidade, contudo, não termina neste momento, vai se consolidando ao longo de todo o percurso profissional, numa perspetiva de formação contínua ao longo da vida, através do desenvolvimento articulado de competências pessoais, sociais e profissionais. Ao longo da prática educativa, foram várias as experiências que contribuíram significativamente para o desenvolvimento dessas competências e para a construção da identidade profissional da mestrandia. Refletir sobre este percurso revela-se, portanto, essencial para compreender o caminho trilhado e para sustentar futuras escolhas profissionais e pedagógicas.

A prática nos dois contextos educativos trouxe à mestrandia vários desafios e exigências, mas também muitas aprendizagens, principalmente por ter proporcionado uma compreensão aprofundada das especificidades de cada nível educativo, revelando tanto as suas singularidades como os pontos de convergência. Esta experiência contribuiu para reconhecer a relevância de práticas pedagógicas que facilitem as transições educativas, assentes na articulação do trabalho colaborativo entre os profissionais de ambos os níveis educativos e no desenvolvimento de estratégias lúdico-expressivas que estimulem a comunicação e o desejo de descobrir o mundo a partir da aprendizagem escolar. Nesta perspetiva, a metodologia utilizada durante a PES, a MTP permitiu refletir sobre as potencialidades da mesma na articulação entre os níveis educativos, uma vez que durante a fase de execução e de divulgação/avaliação do projeto, as crianças podem interagir com crianças de diferentes níveis educativos, criando espaços de pesquisa e investigação cooperativa.

Ao longo do percurso, as dificuldades sentidas nas primeiras atividades pedagógicas desenvolvidas, tanto em contexto de EPE como no 1.º CEB, residiram na gestão do tempo. Apesar de a observação ao longo de toda a prática, nomeadamente, durante as duas primeiras semanas de estágio, tenha sido essencial para conhecer as características do ambiente educativo, em particular as características das crianças, os seus interesses e necessidades,

quando a mestranda assumiu a gestão das atividades, notou mais dificuldade em concretizar o que estava planejado. Esta dificuldade foi, em grande parte, do processo de adaptação ao tempo de cada criança e ao tempo do grupo. Consequentemente, as planificações iniciais também suscitaram algumas inquietações, tanto ao nível da seleção e organização dos conteúdos, como à definição da quantidade e do ritmo das atividades a desenvolver num dado período. Contudo, com o acompanhamento das professoras cooperante, do par pedagógico e das supervisoras institucionais, estes aspetos foram sendo progressivamente superados. O diálogo, a reflexão partilhada e o apoio contante permitiram à mestranda ajustar as propostas e desenvolver maior flexibilidade na gestão do tempo e das atividades, potenciando uma prática mais significativa e intencional.

Na EPE, a heterogeneidade de idades inicialmente gerou na mestranda o receio de não conseguir proporcionar atividades verdadeiramente significativas e inclusivas, capazes de responder às necessidades de todas as crianças. No entanto, esse receio foi gradualmente superado, graças à recolha sistemática de informação através da observação atenta, das interações com as crianças e do diálogo contínua com a educadora cooperante, que permitiram ajustar intencionalmente as práticas pedagógicas ao grupo.

A adoção da perspetiva do estágio como um “laboratório pedagógico” permitiu à mestranda sair da zona de conforto e experimentar novas abordagens, arriscando na implementação de atividades sustentadas em estratégias, recursos e metodologias que não tinham sido postas em prática pela mesma, não deixando de escutar as necessidades, interesses e sugestões das crianças. Neste processo, os seminários revelaram-se fundamentais ao proporcionarem momentos de reflexão partilhada e construção de saberes essenciais para fundamentar e enriquecer as práticas desenvolvidas.

Neste percurso formativo, a metodologia de Investigação-Ação, aliada à reflexão conjunta com os todos os intervenientes neste processo revelou-se essencial, dando sentido à ideia de que a qualidade da intervenção educativa se constrói em comunidade e que só se pode melhorar as próximas práticas pedagógicas se pensarmos criticamente sobre elas. A mestranda procurou, assim, assumir uma postura de profissional reflexivo, reconhecendo o

papel do professor como mediador das aprendizagens, promotor de desafios significativos e agente de uma pedagogia de cooperação e solidariedade, orientada pelo cuidado, onde o desenvolvimento da criança é o centro do processo educativo.

A PES constituiu, deste modo, um processo estruturante de formação, favorecendo a produção mútua de saberes, promovendo tanto o desenvolvimento profissional individual como a construção de uma cultura organizacional mais colaborativa e intencional, que procura contribuir para uma educação humanista, equitativa e transformadora. Ao nível pessoal, permitiu à estudante desenvolver competências enquanto investigadora e agente de mudança, e a capacidade de lidar com diferentes realidades e exigências quotidianas, o que contribuiu para o fortalecimento de uma postura reflexiva, crítica e ética.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Amado, J. (2021). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra. [Manual de investigação qualitativa em educação | Biblioteca Digital](#)

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª edição.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão. [Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais | Estudo Geral](#)

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(2), 355-376. Disponível em [Universidade do Minho: Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas](#)
- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc. XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (53), 757-776. Disponível em [381610.pdf](#)
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional para a educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. [Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI \(destaques\) - UNESCO Digital Library](#)
- Fernandes, D. (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação. [EE2023.pdf](#)
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158. Disponível em [\(PDF\) A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores](#)
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Editora.

- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto Editora.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. [CAPA-CONTRA CAPA-PDFs](#)
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M.R. (1991). *Trabalho de Projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa De Educação*, 31 (Especial), 75–91. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2ª ed.). Pactor.
- Lopes, S., & Ribeiro, M. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança. [III Encontro Internacional de Formação na Docência \(INCTE\): livro de atas](#)
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12. Disponível em [ESCOLA N. 5](#)

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian

Formosinho, J. (2013). modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.

Margarida, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.

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. [participfamilias.pdf](#)

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M. ., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 263–290. Disponível em [Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais | Revista Portuguesa de Educação](#)

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: revista de educação*, 2(2), 66-83. Disponível em [A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente | EduSer](#)
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto Editora.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2, 15-33. Disponível em [Mudando A Educação Com Metodologias Ativas - Jose Moran PDF | PDF | Carreira e Crescimento](#)
- Moran, J. (2019). Educação do futuro. *Revista Cidade Verde*. 6-9. Disponível em [educacao futuro.pdf](#)
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.), pp. 142-159. Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Pires, A., Brito, E., & Velho, F. (2019). Entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico- A perceção da criança. *Egitania Sciencia*, 67-83. Disponível em [Entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – a perceção da criança | Egitania Sciencia](#)

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP-2. Lisboa. Ministério de Educação. Caderno CCAP 2-Observacao-libre.pdf*

Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. IN *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, pp.43-55. Areal Editores. <http://hdl.handle.net/10400.22/12230>

Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 286-295)*. Instituto Politécnico de Bragança. III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas

Rodrigues, D., Santana, I., Bacelar, J., Louro, J. P., & Niza, S. (2021). *Recomendação sobre A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*. Conselho Nacional de Educação. Recomendacao A voz das criancas e dos jovens 2021.docx.pdf

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12(34), 94-103. Disponível em Maria Do Céu Roldão 2007 - Função Docente, Natureza e Construção Do Conhecimento Profissional | PDF | Carreira e Crescimento

Sarmiento, M. (2014). “Metodologias Visuais em Ciências Sociais”, In, L. L. Torres & J.A. Palhares (org), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197-

218). V.N.Famalicão, Húmus. Universidade do Minho: Metodologias visuais em ciências sociais e da educação

Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: PACTOR.

Silva, C., & Graça, V. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB. In *Percursos convergentes e divergentes em educação* (pp. 176-188). Instituto Politécnico de Coimbra. EIPE2023  
Publicação VF

Steinert, M. & Hardoim, E. (2019). Rotação por Estações na Escola Pública: Limites e Possibilidades em uma aula de Biologia. *Ensino em Foco*, 2(4), 11-24. Disponível em ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA: LIMITES E POSSIBILIDADES EM UMA AULA DE BIOLOGIA | Ensino em Foco

Teixeira, I., & Diogo, F. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular-Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães. CFAE MC E-Book AFC maio 2021.pdf

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. 2ª edição. Edições ASA.

Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista*

*Diálogo Educacional*, 16 (50), 1031-1051. Disponível em [\(PDF\) Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar](#)

Vasconcelos, T., & Almeida, P. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editores, LDA.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Edições colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e de Desenvolvimento Curricular.  
[educ inf teresa vasconcelos 4 8](#)

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 542/79: Ministério da Educação. (1979). Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância. Diário da República, Série I, n.º 300/1979, de 31-12-1979. [Decreto-Lei n.º 542/79 | DR](#)

Decreto-Lei n.º 240/2001: Ministério da Educação. (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República, Série I-A, n.º 201/2001, de 30-08-2001. [Decreto-Lei n.º 240/2001 | DR](#)

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

Decreto-Lei nº3/2008: Ministério da Educação. (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República, Série I, nº 4/2008, 1ª Série de 07-01-2008. [Decreto-Lei n.º 3/2008 | DR](#)

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

Decreto-Lei n.º 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, Série I, n.º 129/2018, 1ª Série de 06-07-2018. [dl\\_54\\_2018.pdf](#)

Decreto-Lei n.º 55/2018: Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Estabelece o currículo dos ensino básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, Série I, n.º 129/2018, 1ª Série de 06/07/2018. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)

Despacho Normativo n.º 27/97: Ministério da Educação. (1997). Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas. Diário da República, Série I-B, nº126/1997, de 02-06-1997. [Despacho Normativo n.º 27/97 | DR](#)

Despacho n.º 6944-A/2018: Educação- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 19-07-2018. [Despacho n.º 6944-A/2018 | DR](#)

Despacho n.º 8209/2021: Educação- Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). Homologa as Aprendizagens Essenciais da componente de currículo/disciplina de Matemática inscrita na matriz curricular base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, constante dos anexos i a iii do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Diário da República n.º 161/2021, Série II de 19-08-2021. [Despacho n.º 8209/2021 |](#)

[DR](#)

Direção-Geral da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais de Português- 2.º ano.

Ministério da Educação.

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

Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística-Artes

Visuais- 2.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- Música-

2.º ano. Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97: Assembleia da República. (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da

República, Série I-A, nº 34/1997, de 10-02-1997. [Lei n.º 5/97 | DR](#)

Lei nº 49/05: Assembleia da República. (2005). Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema

Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Diário da República, Série I-A, nº 166/2005, de 30-08-2005. [Lei n.º 49/2005 | DR](#)

Lei nº 65/2015: Assembleia da República. (2015). Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27

de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a

partir dos 4 anos de idade. Diário da República, Série I, nº 128/2015, de 03-07-2015.

[Lei n.º 65/2015 | DR](#)

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

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

[estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](#)

Ofício-circular nº 32985/2024/DGE-DSDC-DEPEB, de 30 de julho. Organização e funcionamento dos jardins de infância da rede nacional e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar. Direção-Geral da Educação.

[oficio\\_circular\\_epe\\_2024.pdf](#)

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

<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Projeto Educativo. (2021-2025). Agrupamento de escolas.

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

Português para a UNICEF. [unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](#)

UNESCO. (2021). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.

[Reimagining our futures together: a new social contract for education - UNESCO Digital Library](#)

Vale, P., Brighenti, S., & Pólvara, N. (2019). Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto. Lisboa: República Portuguesa Educação e Cultura.

[estrategia do plano nacional das artes 2019-2024.pdf](#)

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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

**Relatório de Estágio da Prática Educativa  
Supervisionada**

Diana Filomena Teixeira Rodrigues

