

M

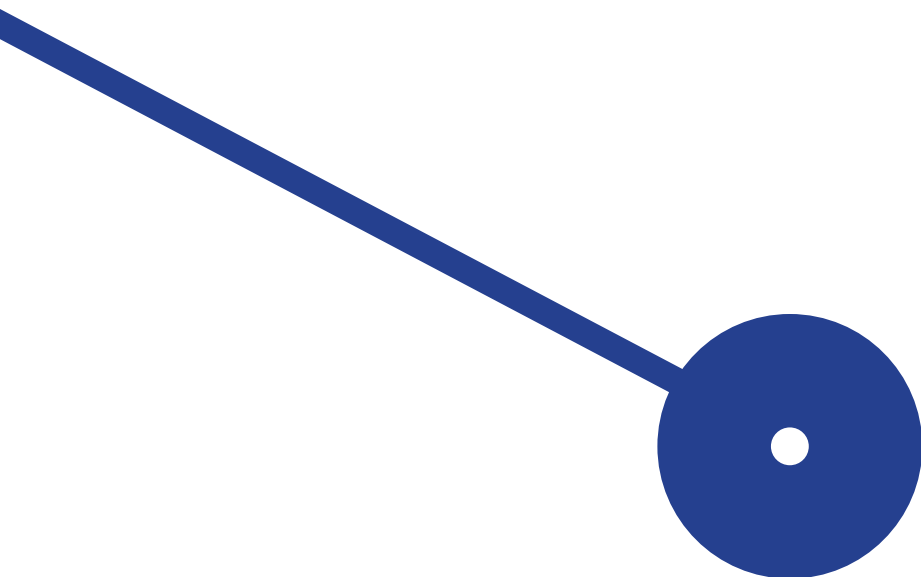
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Nicole Andreia Azevedo Pereira

12/25



Escola Superior de Educação

Nicole Andreia Azevedo Pereira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, dezembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Como em tudo na vida, há sempre um momento em que terminamos algo, olhamos para trás e conseguimos ver que sozinhos não somos ninguém. Chegou agora, o fim do meu percurso académico, o percurso mais importante da minha vida até ao presente. Sozinha sei que não conseguiria chegar até onde cheguei hoje. Ao recordar os últimos anos de formação, recordo os momentos difíceis, desafiadores, os amigos que fiz para a vida e a incrível experiência que vivi. Desta forma resta-me agradecer a todos os envolvidos.

A ti pequena Nico, a criança que viverá eternamente comigo.

À minha família: Aos meus pais, por me terem possibilitado viver esta experiência, por me terem dado a melhor educação possível e acima de tudo, por me terem dado os estudos. Em especial à minha mãe por nunca me ter deixado desistir, mesmo quando parecia não existir outra opção. Aos meus irmãos, por terem estado sempre lá. À Vanessa por nunca me ter deixado que nada me faltasse. Ao Ricardo, por me mostrar que a vida é leve, basta querermos. Ao meu Shelby e à minha Fluffy, sem eles as minhas maratonas de estudo tinham sido muitos mais pesadas.

Ao meu namorado, João, por ter sempre uma palavra de carinho e apoio, por nunca ter duvidado de mim. Obrigada por estares sempre presente e trazeres sempre o melhor de mim.

À minha melhor amiga Kika, o meu contacto de emergência. Obrigada por nunca me teres deixado sozinha, por me ouvires, por me apoiares e por me relembrares que quando desejamos algo só nos cabe a nós lutar por isso.

Às minhas “Spicy Gurls”, a minha Chiquitita e a minha Inesita, gosto tanto de vocês como gosto de chocolate. Obrigada por terem estado sempre por perto.

À Leonor e à Margarida, as minhas amigas mais antigas. Um dia dissemos “isto vai ser do pré-escolar para a vida”, e realmente foi. Obrigada pela vossa amizade e por poder olhar para ela e ver a importância das relações na infância.

À Raquel, o meu par pedagógico, a minha companheira de viagem neste lindo percurso. Serei eternamente grata por tudo o que vivemos juntas, até pelas chamadas durante a madrugada a planear. Serás sempre a minha Rachel e estaremos para sempre juntas, eu sei.

À Sara, por todo o apoio incansável ao longo destes anos. Obrigada por todas as noites de estudo, em que abdicavas do teu tempo para ajudares uma amiga. És um verdadeiro ser de luz.

À Carol, a minha amiga do mestrado. Obrigada por nunca me teres deixado sentir sozinha, por estares sempre lá quando precisei e por compreenderes tudo aquilo que sentia sem que tivesse de expressar uma palavra.

À Pati e ao Ruben, por todos os momentos de gargalhadas e por terem sido os melhores companheiros de trabalho que algum dia tive. Mesmo depois de um dia de aulas, entrar um turno de trabalho convosco foi sempre um gosto.

À Tânia, a minha gerente que mesmo sem ter noção da importância que teve neste meu último ano, fez-me acreditar em mim. Obrigada por todas as palavras de carinho e por vibrares comigo nas minhas conquistas.

A todos os meus amigos, um enorme obrigada, de uma maneira ou de outra, vocês fizeram para disto.

À professora Sónia Moreira, com quem tive o privilégio de me cruzar, o meu maior agradecimento pelas horas de acompanhamento e por ter estado sempre disponível para me ajudar.

À professora Margarida Barbieri, pelo acompanhamento e orientação no desenvolvimento ao longo desta etapa.

À professora Rita Pacheco, por ser um exemplo a seguir. Por me ter mostrado que quando fazemos as coisas com amor tudo se desenvolve de uma forma natural e harmoniosa. Levo-te como uma referência para o meu futuro profissional e uma amiga para a vida.

Às minhas crianças que tive a oportunidade de me cruzar, obrigada por me ter feito perceber que é realmente isto que eu quero para a minha vida. Levo um bocadinho de cada um guardado no meu coração. Obrigada por tudo o que me ensinaram.

RESUMO

O presente documento, relatório de estágio, apresenta o desenvolvimento de formação realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, destinado à graduação de mestre conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014).

Este documento aborda as competências e aprendizagens que a mestranda utilizou ao longo da sua prática, apresentando capacidades de mobilizar conhecimentos adquiridos durante a sua formação, através de conhecimentos científicos, como pedagógicos recorrendo ainda a documentos normativos. Esta adota uma postura crítica e reflexiva face à prática que desenvolveu. O relatório apresenta várias etapas da metodologia de Investigação-Ação que permitiram o desenvolvimento de toda a prática, através da observação, dos interesses, das necessidades e dificuldades de cada criança com quem a mestranda se cruzou ao longo do percurso. Estas etapas promoveram um desenvolvimento holístico das crianças umas que proporcionaram planificações globalizantes e práticas significativas.

A importância do trabalho colaborativo que existiu ao longo da PES, está também espelhada no documento, pois é fundamental a existência de relações interpessoais. Deste modo ficará retratado a importância do trabalho da díade, assim como o trabalho com as docentes cooperantes e as crianças.

Palavras-chave: Criança; Metodologia de Trabalho de Projeto; Prática Educativa; Perfil Duplo de Formação.

ABSTRACT

The present document, an internship report, presents the development of the training carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, included in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education Teaching at the School of Education of Porto, intended for the awarding of the master's degree in accordance with Decree-Law No. 79/2014, of May.

This document addresses the skills and learning outcomes that the trainee applied throughout her practice, demonstrating the ability to mobilize the knowledge acquired during her training. Through scientific and pedagogical knowledge, and by drawing on normative documents, she adopts a critical and reflective attitude towards the practice she developed. The report presents several stages of the Action Research methodology that enabled the development of the entire practice, through observation, and consideration of the interests, needs, and difficulties of each child the trainee encountered along the way. These stages promoted a holistic development of the children, which in turn allowed for comprehensive planning and meaningful practices.

The importance of the collaborative work developed throughout the Supervised Educational Practice is also reflected in this document, as the existence of relationships is fundamental. Thus, it portrays the relevance of the work carried out within the dyad, as well as the collaboration with the cooperating teachers and the children.

Keywords: Child; Project Work Methodology; Educational Practice; Dual Training Profile.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Tabela de frequência absoluta	43
Figura 2- Construção dos gráficos	43
Figura 3- Divulgação dos resultados.....	43
Figura 4- Registos da história "Querido Zoo"	47
Figura 5- Organização dos grupos	48
Figura 6- Eleição do animal	49
Figura 7- Contagem dos votos.....	49
Figura 8- Atividade no exterior.....	50
Figura 9- Dia da exposição da Selva da Sala G.....	51

LISTA DE SIGLAS

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE- Educação Pré-Escolar

IA- Investigação-ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MIF- Metodologia de Intervenção Fonológica

MSAI 3- Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão - modelo 3

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Perturbação do Espectro de Autismo

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERSPETIVAS, PARADIGMAS E NORMATIVOS LEGAIS..	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	9
1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	14
2 CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	20
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	20
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	29
2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	33
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	37
3.1 O PERCURSO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
3.2 O PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	44
METARREFLEXÃO	52
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), presente no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este é um processo de formação que habilita profissionalmente a mestranda para a docência. Esta habilitação concerne à mestranda um perfil duplo para a docência, uma vez que desenvolveu competências para praticar a sua ação educativa em contexto de EPE e no ensino do 1.º CEB. O documento apresenta como principal objetivo a descrição do estágio desenvolvido pela mestranda, assim como a sua fundamentação e reflexão das práticas pedagógicas praticadas ao longo do estágio nos dois níveis de ensino.

Como foi mencionado, a PES ocorreu em dois níveis educativos, iniciando-se no 1.º CEB com uma turma de 3.º ano e passando posteriormente para o contexto da EPE com um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para a realização da PES foi necessário existir uma mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, assim como a construção de um perfil profissional reflexivo e investigador facilitador da tomada de decisões.

O relatório encontra-se organizado em três diferentes capítulos, capítulos esses que se apresentam por secções. Conta ainda com uma metarreflexão relativa à prática apresentada no documento, sublinhando os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do processo de formação inicial.

Inicia-se assim com o primeiro capítulo sobre a abordagem aos paradigmas comuns na EPE e no 1.º CEB, seguindo-se de subcapítulos que apresentam as especificidades de cada nível educativo. Já no segundo capítulo está presente uma caracterização da instituição cooperante onde decorreu a PES, e, da mesma forma como acontece no primeiro capítulo, este terá também uma parte específica para cada nível. Para finalizar este capítulo é apresentada a

metodologia de Investigação-Ação (IA) tendo em foco a melhoria das práticas dos docentes. O último capítulo apresenta uma descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas, assim como os seus resultados.

De modo a concluir o relatório de estágio é apresentada uma metarreflexão onde a mestranda expõe uma análise e reflexão da PES, assim como a sua relevância a nível profissional e pessoal. Importa mencionar que foram salvaguardadas as questões de ética durante a PES, no que concerne às informações recolhidas. Estas informações permanecerão confidenciais, assim como os dados de todos os intervenientes, que serão abordados garantindo total anonimato.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo aborda os pressupostos teóricos e legais da Educação, assim como os seus paradigmas e princípios. Analisa as especificidades da ação pedagógica nos níveis de ensino onde a PES foi desenvolvida, EPE e 1.º CEB, com o intuito de interpretar as similitudes e os contrastes uma vez que “os saberes teóricos são importantes e úteis para compreender e analisar as práticas” (Silva, 2013, p. 301). Deste modo surge a necessidade de analisar e consequentemente mobilizar documentos teórico e legais que legitimem a importância das valências mencionadas para o desenvolvimento das crianças. Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos onde abordará o papel da educação como componente crucial e essencial ao desenvolvimento das crianças, focando o seu papel numa aprendizagem ativa e o papel do docente no desenvolvimento da mesma. No que concerne aos seguintes capítulos, segundo e terceiro, explanam as especificidades das duas valências.

1.1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERSPETIVAS, PARADIGMAS E NORMATIVOS LEGAIS

O presente subcapítulo pretende examinar a evolução histórica da Educação até aos dias de hoje, tendo em conta todas as transformações importantes que ocorreram ao longo do tempo. Deste modo, à luz do artigo 14.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, é importante destacar o papel crucial da Educação no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, sendo este um direito garantido a todos os cidadãos (União Europeia, 2020).

A educação para além de essencial, é fundamental ao desenvolvimento do ser humano, é importante que esta esteja sempre presente e seja considerada ao longo da vida dos mesmos. Deste modo é importante refletir sobre a educação em Portugal e perceber a sua evolução. Existe um grande marco na educação em Portugal, com a Revolução dos Cravos, no dia 25 de abril de 1974. Com esta revolução, a educação sofreu alterações de relevante

importância, tendo demonstrado um percurso num sentido evolutivo ao longo dos anos. Antes do 25 de abril, a educação em Portugal assentava na transmissão de saberes onde as crianças adquiriam conhecimentos apenas pelo que lhes era transmitido. O acesso à educação não era igual para todos, uma vez que existiam várias limitações. As práticas pedagógicas centravam-se na transmissão dos conhecimentos por parte do docente e na memorização pela parte das crianças. Existia ainda uma grande influência da igreja católica. Após a Revolução dos Cravos, inicia-se um processo de democratização e expansão da educação. A escolaridade passa a ser obrigatória, a Constituição da República Portuguesa propaga a “liberdade de aprender e ensinar” e o “direito [de todos] à educação e à cultura”, nos artigos 43.º e 73.º, e são introduzidas inovações a nível pedagógico mais centradas na criança de forma a desenvolver competências básicas e de inclusão educativa.

Relativamente à organização, estabelece-se de forma clara e progressiva para o pré-escolar e 1.ºCEB. Foram definidos objetivos, competências e orientações curriculares para a educação, de forma a garantir uma transição suave entre os diferentes níveis de ensino. Surge a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que reforça o direito à educação e à igualdade de oportunidades para todos, afirmando, ainda, que a EPE é complementar à ação educativa da família, ou seja, não é obrigatória ficando deste modo à responsabilidade da mesma, as crianças frequentarem ou não. Foi necessário percorrer um longo caminho até que a EPE fosse vista com um novo olhar, um olhar de preocupação que procurasse valorizar esta vertente da educação básica. Surge assim, em 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas trazem para a EPE uma maior valorização, questionando-se o rumo que a educação escolar deve tomar. O mundo onde a escola se insere encontra-se em constante transformação, existindo uma necessidade de esta o acompanhar. Em 1996 iniciam-se as primeiras experiências de agrupamento de escolas, inicialmente em agrupamentos horizontais (com a junção da EPE e o do 1.º CEB), que, mais tarde, se generalizam a agrupamentos verticais, passando a integrar todos os níveis de ensino obrigatório (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008), consolidando o modelo de gestão e autonomia dos agrupamentos.

Segundo o Despacho Normativo nº 7/2013, que garante autonomia e permite que os agrupamentos articulem o projeto educativo, e à luz dos estudos sobre articulação curricular entre EPE e 1.º CEB (Cardoso et al., 2018), torna-se evidente a necessidade de um mestrado de duplo-perfil para garantir essa coesão pedagógica. Esta valorização inicia-se na EPE quando se revisita a publicação da Lei-Quadro para EPE:

É a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei n.º 5/97, 1997).

Foram propostas recomendações para uma sociedade complexa e em constante transformação, e nesse sentido, a educação passa a gerir-se à volta de quatro aprendizagens essenciais/pilares. Estas recomendações surgem do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O primeiro pilar: “Aprender a conhecer” - Este pilar centra-se na utilização de ferramentas que promovem a descoberta/o conhecimento, em vez de uma simples acumulação de informação. Desenvolve a capacidade de cada indivíduo para a compreensão do mundo ao seu redor, fundamentada no prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. Atribui-se um importante papel à cultura geral, devendo ser utilizada como uma base ampla de conhecimentos e capacidade de comunicação (Delors et al., 1998). Seguidamente, “Aprender a fazer” - ressalva a necessidade/importância da conexão entre o aprender a conhecer e o aprender a fazer. Destaca a importância de ensinar os alunos a recorrer aos seus conhecimentos, desafiando-os a colocar em prática aquilo que já sabem e deste modo superarem diferentes desafios (Delors et al., 1998). Já o terceiro pilar: “Aprender a viver juntos” – apresenta-se como sendo um dos maiores desafios da educação. Como já foi referido ao longo neste capítulo, a escola acompanha o mundo, ou seja, a escola não está à parte daquilo que nele se passa. Existe uma relação direta entre a escola e o mundo atual,

pois, se essa relação não existisse qual seria o papel da escola na vida dos indivíduos que por ela passam? Segundo Delors et al., 1998:

Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos.

Este pilar refere algo que nos tempos em que se vive fazem todo o sentido, hoje vive-se tempos de guerra, que apesar de não afetarem diretamente o Portugal, tem muita influência na vida de todo o mundo. Hoje existem crianças fugidas das tenebrosas guerras acesas dentro das suas salas, e torna-se fundamental que as crianças desenvolvam este pilar que para além de ser essencial à educação, é essencial à vida. Por último: “Aprender a ser” – “(...)a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (Delors et al., 1998). Este refere-se ao desenvolvimento responsável e ético do indivíduo onde se fortalece com pensamentos autónomos e críticos (Delors et al., 1998).

Estes quatros pilares basilares, se forem tomados em consideração pelos docentes, estes atuarão através de uma pedagogia onde a criança é o centro, assumindo-se como agente ativo e participativo do seu desenvolvimento, contrariamente ao que acontecia no passado, onde se adotava uma pedagogia transmissiva. Esta focava-se mais no produto final, do que na sua execução, onde podemos observar o desenvolvimento de cada ser individual. A evolução e progressão tem sido algo que tem vindo a marcar positivamente a educação em Portugal, todas estas evoluções devem-se a vários fatores, mas destaco uma como sendo fundamental: a formação contínua dos docentes. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, 1986) o artigo 38.º é dedicado à formação contínua referenciando-a como um direito dos professores e outros profissionais da educação. Considera a formação como o centro do desenvolvimento do docente.

Uma vez já referido no capítulo, o mundo encontra-se em transformação e é necessário que todos os elementos que partilham a escola, acompanhem a mesma. Anteriormente focou-se a formação contínua dos docentes, e o mundo em que se vive já se tornou num mundo digital. As gerações atuais, e as que advirão integram a era digital, conhecem um mundo tecnológico e assumem que sempre foi assim. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), marcam presença nas suas vidas desde sempre, uma vez que, segundo Perrenoud (2000) “formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos (...)” (p.128)

A formação que tem vindo a ser desenvolvida, neste caso o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico habilita para o perfil de dupla docência. Prepara os futuros profissionais a desenvolver competências para os níveis iniciais de ensino, possibilita que estes disponham de conhecimentos sólidos relativos à semelhanças e diferenças existentes em cada valência. Desta forma, é possível afirmar que este perfil conduz a um conhecimento amplo e aprofundado dos diferentes níveis, o que facilita a transição educativa. Esta transição é de grande valor e importância na vida das crianças, uma vez que marca a mudança de ciclo. Assim, os educadores e professores do 1.º CEB contribuem para uma concordância neste processo, pois nos dois perfis existe um conhecimento das particularidades de cada nível (Lopes da Silva et al., 2002; González et al., 2019; Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018). Nóvoa (2010) defende o sucesso entre a cooperação estabelecida com as crianças neste processo e a destreza em criar um ambiente que promove a aprendizagem tanto na EPE como no 1.º CEB, uma vez que é fundamental que o docente se ajuste tanto aos contextos como à modernização do mundo em que vivemos.

Segundo Serra (2004), “uma mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de uma adaptação por parte da criança. (...) [Além disso,] o sucesso educativo está refém de uma boa adaptação à escola: dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso” (p. 19), existe uma clara valorização do papel dos profissionais de

educação, no sentido, em que estes são responsáveis de criar condições que facilitem a transição educativa. Ou seja, quando um educador com este perfil tem um grupo de crianças à sua frente, este consegue ter uma visão mais ampla e clara do que aquelas crianças terão como desafios quando transitarem para o 1.º CEB, estarão assim aptos para promover e proporcionar-lhes uma preparação para a vida mais adequada e eficaz. Cabe a estes profissionais estabelecer medidas que promovam uma continuidade entre os dois níveis educativos para que não exista uma rutura entre a EPE e o 1.ºCEB, desenvolvendo “mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos, através da procura de mecanismos de articulação entre ciclos” (Serra, 2004, p. 51) quebrando assim a ideia muito distorcida de que a EPE é o espaço onde as famílias deixam as crianças para brincarem, de forma a poderem trabalhar, e o 1.ºCEB é a escola “a sério”. Existe uma necessidade de romper com este pensamento, pois a brincadeira estará presente ao longo de toda a infância, tal como defende Vygotsky (1978), Moyles (2010) e Bruce (2015), constituindo um meio privilegiado de aprendizagens que promovem competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. A brincadeira não é oposta à aprendizagem, revela-se muitas vezes como sendo a forma mais natural e eficaz pela qual a criança explora o mundo e constrói o seu conhecimento. As OCEPE reforçam esta visão quando referem que a aprendizagem na EPE assenta em experiências ativas, interativas e lúdicas, que devem ser continuadas no 1.ºCEB de forma a garantir uma transição harmoniosa e coerente entre os diferentes níveis educativos. Esta transição torna-se também mais simples quando a família assume um papel de relevância no processo de desenvolvimento da criança, pois é o elemento mais próximo da sua realidade. Cabe ao docente procurar estratégias para que a escola e a família se possam fortalecer uma parceria educativa, promovendo o envolvimento destas na ação pedagógica “fazendo-a sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 117).

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

A educação em Portugal é da responsabilidade do sistema educativo português. Este agrupa 12 anos de escolaridade obrigatória repartidos por diferentes ciclos de ensino. Estes ciclos são frequentados por crianças e jovens entre os 6 e os 12 anos, existe ainda a possibilidade de esta faixa se alargar aos 5 anos, se a criança em questão realizar os 6 anos até ao final do ano letivo (Lei n.º85/2009, 2009). Deste modo concede-se à escola uma maior responsabilidade uma vez que esta abrange o ensino básico considerando-o a primeira etapa da escolaridade obrigatória, como refere a Lei n.º48/86 (1986), artigo 7.º, de forma a proporcionar uma formação que garanta “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões”. Assim, é neste ciclo onde se promovem competências para o desenvolvimento holístico das crianças, influenciando o seu futuro. Este ciclo, assim como no pré-escolar, ao contrário dos restantes, trabalham pedagogicamente em regime de monodocência, ou seja, um só docente para todas as áreas do saber. Segundo a Lei n.º49/2005, este recai no “desenvolvimento da linguagem oral, e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8.º). Existem vários documentos curriculares orientadores para que o docente consiga dar resposta aos objetivos mencionados anteriormente, as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Matriz Curricular-Base.

As AE ajustam um conjunto de conhecimentos que as crianças devem adquirir, sendo estes “indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho n.º6944-A/2018, 2018). Particularizam a conformidade de cada disciplina, assim como “as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos,

visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

Relativamente ao PASEO, este é o pilar da organização do sistema educativo. É um documento que abraça um conjunto de competências transversais e transdisciplinares, capacitando a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Particularizam Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência, uma vez que “cada área curricular contribui para todas as áreas de competência” (Oliveira-Martins et al.,2017, p. 8). O PASEO e as AE interligam-se, uma vez que as áreas de competência presentes nas AE também se encontram no PASEO. A matriz curricular-base exibe uma carga horária de 25 horas semanais letivas para o 1.ºCEB. Como este ciclo de estudos funciona em regime de monodocência, as diferentes componentes do currículo devem ser articuladas entre si, de modo a serem trabalhadas de forma íntegra, permitindo uma aprendizagem mais global e coerente.

Apesar de existirem diferentes disciplinas a organização das mesmas é apresentada de forma distinta, ou seja, nem todas as disciplinas apresentam a mesma carga horária. Destaca-se a Matemática e o Português por apresentarem a maior carga horária (7 horas), seguindo-se do Estudo do Meio (3 horas), da Educação Artística que agrupa a Música, as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro e ainda a Dança, da Educação Física (5 horas), do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar (3 horas para o 1.º e 2.º ano e 1 hora para o 3.º e 4.º ano) e para culminar, do Inglês (para o 3.º e 4.º ano) (Decreto-lei n.º55/2018, 2018, anexo I). Adicionalmente às componentes referidas, existem ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), estas são de oferta obrigatória, porém cabe aos educandos a autorização para a frequência das mesmas. Por último, existe ainda as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as áreas de transversais de Cidadania e Desenvolvimento. Contudo, cada escola tem a abertura de gerir os tempos estabelecidos, devendo a decisão ser sempre “fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa” (Decreto-Lei nº55/2018, 2018).

É, portanto, imprescindível considerar a relevância destes documentos orientadores na construção do currículo. Zabalza (1987) define o currículo como um conjunto de pressupostos

e objetivos que se pretende alcançar, assim como o percurso a ser seguido para atingir esses mesmos objetivos. O currículo deve integrar um conjunto de saberes, competências e atitudes essenciais para serem cultivados na escola ao longo dos anos letivos. Este enfoque permite que as escolas contribuam ativamente na elaboração do currículo, explorando e experimentando diversas abordagens metodológicas e estratégias que melhor se adaptem aos seus projetos educativos. Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime da educação inclusiva, destaca-se a necessidade de um ensino que vá além dos requisitos básicos, valorizando a diversidade de conhecimentos, competências e atitudes. Esta abordagem contribui para o enriquecimento curricular e para o desenvolvimento integral das crianças. O Manual de Apoio à Prática de Educação Inclusiva (2018) vem reforçar esta perspetiva, apresentando orientações e estratégias que permitem operacionalizar práticas pedagógicas diferenciadas, centradas na equidade e na participação ativa de todos os alunos.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) surge com o propósito de dar às escolas uma maior flexibilidade a nível do currículo, proporcionando assim a exploração de diferentes estratégias e opções metodológicas que melhor se adequem aos projetos educativos. Promove-se deste modo uma administração do currículo e da Matriz Curricular-Base de forma contextualizada e flexível, uma vez que esta esta “Assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-lei nº55/2018, 2018, artigo 3.º). Isto possibilita a escola de adaptar o seu currículo tomando em consideração o contexto, as culturas da comunidade e tendo sempre em reflexão o currículo nacional (Roldão & Almeida, 2018; Serrazina, 1999). Relativamente à autonomia curricular, de acordo com Batista e Pereira (2018) esta promove a inovação de práticas pedagógicas, outorgando aos professores a liberdade para implementar as estratégias que melhores respostas ofereçam aos seus desafios educativos.

O 1.ºCEB diferencia-se dos restantes ciclos pela monodocência, como já foi referido anteriormente, facilitando, assim, a articulação curricular. Por outro lado, este regime

proporciona o desenvolvimento de um raciocínio detalhado das particularidades de cada criança. Deste modo, o professor de 1.ºCEB proporciona às crianças um suporte interpessoal sólido, que representa um papel crucial no bem-estar emocional dos alunos, influenciando significativamente a sua disposição e prontidão para aprender (Roldão, 2009). No que concerne à identidade profissional, esta refere-se à forma como os professores/educadores entendem e definem as suas competências, valores, conhecimentos e práticas pedagógicas. São diversos os fatores que influenciam a sua identidade, como a sua formação inicial e contínua, a experiência profissional, as interações com os seus pares, alunos e a comunidade escolar, bem como as políticas educativas. Corroborando o mencionado anteriormente, o investimento do docente na sua identidade profissional é fundamental para um desenvolvimento plural. Deste modo, as utilizações das metodologias ativas na educação devem ser sempre tomadas em consideração. Moran (2015) refere que estes elementos constituem os alicerces necessários para o desenvolvimento de processos mais avançados de reflexão, integração cognitiva, generalização e a criação de novas práticas, uma vez que é o docente que assume o papel de mediador, colocando o aluno no centro da atuação. São várias as metodologias ativas que o docente pode utilizar na sua sala, ou fora dela, com o seu grupo, uma vez que estas podem ser integradas no processo de aprendizagem. Existem infindas potencialidades no desenvolvimento da construção do conhecimento utilizando metodologias como a metodologia *Rotação por estações*, *Blended Learning*, *Design Thinking*, *Flipped Classroom*, *Peer Instruction*, *Gamificação* entre outras. Ao longo da PES no 1.ºCEB, a díade utilizou a metodologia ativa de Rotação por Estações (Horn & Staker, 2015) e a Gamificação (Kapp, 2012). A utilização da Rotação por estações, surge da necessidade de dar resposta à necessidade do grupo, pois estes necessitavam de desenvolver a sua autonomia e responsabilidade. Deste modo utiliza esta metodologia ativa uma vez que promove momentos de aprendizagem ativa, na rotação pelas diferentes estações, permitindo que estes participem ativamente no processo de aprendizagem. Desenvolve a colaboração e a cooperação do grupo, incentivando-os a trabalhar juntos, a discutir conceitos e ainda a resolver problemas. Por outro lado, em relação ao docente, este tem a oportunidade de dar um *feedback* imediato. Em contexto de PES, esta oportunidade de *feedback* resultava bastante bem, uma vez que na sala existiam três, por vezes, quatro adultos o que permitia

fornecer um maior número de *feedbacks*, consoante a necessidade de cada grupo. No que concerne à *Gamificação*, esta metodologia ativa baseia-se na “utilização de mecânicas baseadas em jogos, estética e pensamento de jogo para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 12, citado em Carvalho, 2022). Esta estratégia procura motivar as crianças através da utilização do modelo de jogo para atingir objetivos específicos, proporcionando momentos de aprendizagens significativas, modificando comportamentos e ainda desenvolvendo diversas competências (Carvalho, 2022). Metodologias com esta referida despoletam um grande interesse no conteúdo abordado uma vez que nos dias que correm a grande maioria das crianças tem acesso a jogos, principalmente, digitais, e manifestam uma grande curiosidade sobre os mesmos. Deste modo é possível que o docente vá ao encontro daquilo que são os interesses das crianças e consiga dar resposta, promovendo assim momentos que rompem com um ensino tradicional. Para a utilização destas metodologias é necessário “preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital” (Graça et al., 2021, p.27), uma vez que para a preparação das mesmas é necessário investir em pesquisa, recolha, seleção, análise crítica e reflexiva, na criação e na divulgação. Ao longo de todo este processo é fundamental trabalhar na construção do conhecimento. Assim como acontece com as TIC, é essencial que o docente mantenha uma formação contínua neste ramo, conseqüentemente é necessário que os contextos estejam preparados com equipamento tecnológico, de forma a que os profissionais possam renovar as suas práticas educativas (Graça et al., 2021). Ao longo da PES foi fundamental a utilização das TIC, assim como o conhecimento e investimento da díade no que concerne à inclusão das mesmas ao longo das práticas pedagógicas.

A educação inclusiva está presente no 1.ºCEB, uma vez que esta promove um ambiente escolar onde cada criança é respeitada e tem a oportunidade de aprender construindo bases para uma convivência social inclusiva. Como defende a UNESCO (2011) todas as crianças têm o direito à educação, “uma vez que as diferenças humanas são normais a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças” (Declaração de Salamanca, 1994, p.7). Neste sentido, o Decreto-lei n.º54/2018 (2018), estabelece a diferenciação pedagógica como a primeira medida universal a ser adotada por todas as escolas, sublinhando a sua importância

para promover a participação e o envolvimento dos alunos. Procurando deste modo dar o apoio necessário a todas as crianças ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem. A gestão flexível do currículo é fundamental de modo a garantir que as crianças, devido a sua realidade, interesses, necessidades e potencialidades, tenham respostas que garantam aprendizagens significativas.

Após todos os pontos mencionados ao longo do capítulo é fundamental analisar e refletir sobre a avaliação. No que concerne à avaliação no 1.º CEB, esta não é apenas uma ferramenta que permite medir o desempenho as crianças, mas sim um processo essencial no decorrer do ensino e da aprendizagem. O Decreto-lei n.º55/2018 (2018), artigo 22.º, alínea 2 refere que este é um “processo regulador do ensino e da aprendizagem orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas”. Ou seja, este é um processo que regula diretamente a forma de como o ensino é direcionado. Permite aos professores recorrerem aos resultados das avaliações de forma a ajustarem as suas ações pedagógicas. Deste modo potencializa um ensino adaptado para atender as necessidades individuais de cada criança, contribuindo para um ensino mais eficaz e personalizado.

1.3 ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo aborda as particularidades e os aspetos distintivos da ação pedagógica na Educação Pré-Escolar. A EPE é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois estabelece bases para a futura aprendizagem contribuindo para a formação das competências sociais, emocionais e cognitivas. É considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º5/97, 1997, p.670) visando a promoção do “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser livre e solidário” (Lei n.º5/97 1997, artigo 2). A publicação da Lei de

Bases do Sistema Educativo proporcionou à EPE ser reconhecida como parte do sistema educativo, determinando princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, assim como aspetos de inadequações como orientação da criança do ponto de vista formativo, ao nível do desenvolvimento social, da personalidade e da democratização da sociedade (Lei n.46/86, 1986, capítulo I, artigo 1).

A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, e a entrada no 1.ºCEB. A sua frequência não é obrigatória, ficando ao encargo dos Encarregados de Educação a sua decisão. Em contrapartida este nível apresenta uma grande relevância no que concerne ao desenvolvimento da criança pelo que apresenta como objetivos gerais: “promover o desenvolvimento social e pessoal utilizando experiencias de vida com base democrática; incentivar o crescimento global da criança desenvolvendo aprendizagens significativas e diversificadas, respeitando o seu desenvolvimento individual; utilizar linguagens múltiplas de forma a desenvolver a expressão e comunicação das crianças; e despertar a curiosidade e o pensamento critico” (Lei n.º5/97, , 1997). O que estes objetivos apresentam é uma preparação para a vida e não uma preparação para o 1.º CEB.

Surgem, em 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), este documento, orientador da prática educativa, surge de forma a uniformizar a EPE uma vez que existia uma grande diversidade de práticas nos jardins de infância espalhados pelo país. Estas diferenças, conseqüentemente, geravam diferenças de oportunidades e experiências. As OCEPE potencializam ainda o trabalho de colaboração do educador de infância com a equipa educativa do estabelecimento educativo, assim como com as famílias. O educar e o cuidar estão fortemente marcadas na EPE uma vez que estes estabelecem relação com as OCEPE: 1) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; 2) Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; 3) Exigência de resposta a todas as crianças; e 4) Construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, cabe ao educador organizar um ambiente educativo prazeroso e que estimule o grupo de modo a criar um ambiente que promova um desenvolvimento holístico da criança. É fundamental que a criança seja escutada e que

participe na organização do ambiente educativo, promovendo um desenvolvimento progressivo da sua autonomia (Lopes da Silva et al., 2016). O currículo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) é construído pelo educador em parceria com as crianças, incluindo a família e a comunidade.

O currículo deve ter por base os princípios e pressupostos apresentados pelas OCEPE. Propõem um trabalho estruturado em três áreas do conhecimento: a área da Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e ainda a área do Conhecimento do Mundo. As OCEPE apresentam três áreas organizadas, porém é esperado que o educador as trabalhe de forma articulada e integrada (Lopes da Silva et al., 2016). É fundamental que este tenha uma abordagem organizada e intencional, assumindo sempre um papel reflexivo face aos objetivos e finalidades de pretende desenvolver na sua prática educativa de modo a se um facilitador da aprendizagem.

Como mencionado no início do subcapítulo, o cuidar e o educar são dois aspetos fulcrais na EPE, cabendo ao educador adotar uma postura pedagógica que os articule (Marta & Lopes, 2014).

O Educador de Infância assume um papel essencial tanto na construção do currículo como na sua gestão, uma vez que deve garantir que todos os aspetos elencados anteriormente sejam impactantes na vida das crianças e promotoras de aprendizagens significativas. Assim existe um sentido para toda a ação que é desenvolvida, trazendo ao educador, momentos de reflexão onde o mesmo é capaz de identificar as conceções que a sua prática exige como as finalidades do seu trabalho. É fundamental que o profissional valorize o currículo tendo em conta a sua gestão e construção, enriquecendo-o através do registo e recolha de informação sobre o meio e as crianças. No que concerne à recolha de dados, esta deverá passar por três processos: organização; interpretação e reflexão (Lopes da Silva et al., 2016).

Educar consiste também em avaliar, uma vez que o educador exerce um papel ativo no dia a dia das crianças, onde observa constantemente, permitindo-lhe adaptar a sua prática pedagógica. Quando se menciona a avaliação na EPE trata-se de uma avaliação “para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), ou seja, uma avaliação que regista a evolução da aprendizagem das crianças e que permite ao educador refletir sobre os progressos das mesmas de forma que este possa intervir utilizando estratégias que permitam colmatar as necessidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Para que esta avaliação possa ocorrer da melhor forma é fundamental existir uma planificação de modo que o educador se organize e consiga perceber qual é o seu objeto de avaliação. Ou seja, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). É necessário avaliar e refletir sobre as práticas realizadas, uma vez que estas mantêm uma relação de dependência mútua.

Para que a planificação e a avaliação possam ocorrer torna-se fundamental um desenvolvimento de aprendizagens. Este deve ser fomentado pela organização do ambiente educativo. É essencial que a sua organização seja cuidadosamente planeada de modo a atuar como um terceiro educador. Este deve-se apresentar como um contexto facilitador e promotor de interações significativas entre as criança, o educador e o grupo, englobando ainda a comunidade educativa. Deste modo, a organização do grupo, do tempo e do espaço emergem-se como um constituinte essencial para o desenvolvimento curricular, desenvolvendo um papel preponderante na criação de um ambiente propício para a aprendizagem e crescimento do grupo. Ainda assim, o educador deve assumir uma postura refletiva sobre todas as oportunidades que o meio lhe oferece, de modo a poder planear com intencionalidade toda a organização, compreendendo de que forma influência e contribui para o processo educativo do grupo. (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem deve ser acompanhado por um conjunto de áreas de conteúdo que sejam capazes de promover atitudes e valores para além de conhecimentos. As áreas de conteúdos, como já foram mencionadas ao longo do

subcapítulo, estão presentes nas OCEPE, de modo que a Área de Formação Pessoal e Social deve promover um desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, na medida em que o educador deve incentivar as crianças a reconhecerem e valorizarem as suas características e capacidades, permitindo que estas tomem decisões e assumam responsabilidades. Assim a criança desenvolve consciência sobre si mesma e ainda desenvolve a sua capacidade de relação com o grupo que o rodeia. A Área de Expressão e Comunicação desenvolve diferentes formas de linguagem capacitando a criança de múltiplas interações com o mundo que a rodeia. A Área do Conhecimento do Mundo faz uma abordagem ao conhecimento do mundo, desenvolvendo uma maior sensibilização às ciências, através do conhecimento do mundo social, físico e natural. Neste sentido as OCEPE são fundamentais para a orientação da prática educativa do educador. (Lopes Silva et al., 2016) É responsabilidade do educador refletir sobre o seu grupo e perceber quais os modelos curriculares a adotar consoante a sua realidade. Existem vários modelos pelo que o educador pode optar. Na PES foi possível contactar com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A educadora responsável pelo grupo tem vindo a optar por esta metodologia uma vez que acredita que consegue conjugar todas as áreas das OCEPE, de forma positiva para todo o grupo.

No que concerne à MTP, esta organiza-se em quatro etapas fundamentais: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento das atividades, a execução e, por fim, a fase de divulgação e avaliação (Silva, 2005). No que diz respeito à duração de um projeto, não existe um tempo previamente estabelecido ou fixo. A mesma autora destaca que a duração é bastante variável, sendo influenciada, entre outros fatores, pela idade das crianças e, principalmente, pelas oportunidades anteriores em participar, efetivamente, no desenvolvimento de projetos.

Cabe ao educador atender aos interesses do grupo e compreender que o valor do projeto não se mede pelo tempo de realização, mas pelo contributo que oferece para o desenvolvimento de competências das crianças. Importa ainda sublinhar que não existe uma duração universalmente definida para o trabalho de projeto, uma vez que esta dependerá

sempre de aspetos como a motivação das crianças, o tema escolhido e outras condições contextuais. Esta metodologia não se restringe a uma faixa etária específica, podendo ser implementada desde a creche até níveis educativos mais avançados.

Deste modo, a educadora cooperante focava-se num tema que ia desenvolvendo ao longo do ano com as crianças. Para esta metodologia é fundamental a participação das crianças, uma vez que o tema do projeto deve ser escolhido tendo por base os interesses e curiosidades das mesmas. Como refere Vasconcelos (2011) através desta metodologia a criança é vista como um agente da sua própria aprendizagem, corrompendo com a visão tradicional de criança, onde esta é simplesmente uma recetora de conhecimentos. Ao educador cabe o papel de orientador que gere e organiza o processo, procurando evitar uma intervenção excessiva, mas sempre atento as necessidades de cada criança (Vasconcelos, 1998).

2 CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A instituição onde decorreu a PES está inserida na rede pública e pertence a um Agrupamento na área metropolitana do Grande Porto. Era constituído por quatro escolas básicas com Educação Pré-escolar e 1.º CEB, uma escola básica com 2.º e 3.º CEB e uma escola básica e secundária com 2.º e 3.º CEB, ensino secundário e ensino profissional

O Agrupamento regia-se pelos princípios de educar para o futuro, educar na era digital, educar para a cidadania, educar para o desenvolvimento sustentável nas vertentes social, económica e ambiental, e ainda educar para o pensamento crítico e autónomo. Os valores do Agrupamento estimulavam a curiosidade, o humanismo, a participação, a adaptabilidade, a inclusão, a superação, a inovação, a reflexão, a tolerância, o dinamismo, a solidariedade, a liberdade, a responsabilidade, a integridade, a excelência, a democracia, o empreendedorismo e ainda a cidadania, a resiliência, a comunicação e a exigência. Como refere no projeto educativo:

[formar] cidadãos conscientes dos seus direitos e dos seus deveres, com uma base humanista, no respeito pelo outro e com uma responsabilidade social interiorizada, num contexto de pluralidade, sustentabilidade e inclusão, tendo por base um ensino de qualidade que promova o rigor do conhecimento e uma cidadania ativa, sustentada na capacidade de resposta à mudança e à globalização. (Projeto Educativo, 2022/2025)

Os valores preconizados no referido Projeto Educativo procuravam dar resposta ao Decreto-lei nº 54/2018 (2018), uma vez que a inclusão era o grande mote. Neste sentido, a escola mantinha protocolos e parcerias com instituições de cariz público e privado, com

diversas entidades, sendo elas: Instituto Superior de Engenharia do Porto; Centro de Astrofísica da Universidade do Porto; Academia Robótica; Galeria da Biodiversidade – CCV; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; ESAD - Escola Superior de Arte e Design; Faculdade de Ciências da Universidade do Porto; ISMAI – Instituto Universitário da Maia; Escola Superior de Educação do Porto; Universidade do Minho; Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: ADEIMA - Associação para o Desenvolvimento Integrado da cidade em questão; Escola de Segunda Oportunidade; Formas de Olhar, Lda; Academia City Golf; Ludustech Consultores, Lda; APF – Associação de Planeamento Familiar e ainda com a ULS – Unidade Local de Saúde da cidade em questão. Analogamente aos projetos, o agrupamento apresentava uma vasta diversidade sendo estes, onze projetos de agrupamento e dez projetos com parcerias. Já o plano anual de atividades subjugado ao tema “Educar para o futuro e formar cidadãos para o mundo globalizado e em transformação” (Plano Anual de Atividades, 2022-23) reunia todos os níveis educativos do Agrupamento e apresentava atividades a nível de escola/agrupamento, atividades para docentes e não docentes e ainda para a família. Um dos princípios orientadores no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) referido no artigo 3.º “Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando”. Este envolvimento era notório através de vários projetos implementados não só pela escola como também pelas instituições com que trabalhava, como o caso da ADEIMA. Relativamente à instituição cooperante, esta surge numa área marcada por forte urbanização, onde coexistem bairros sociais, cooperativas habitacionais e outras áreas residenciais. Segundo o projeto educativo, cerca de 52,5% dos alunos proveniente da cidade onde se localiza a instituição. Analogamente as habilitações literárias dos Pais e Mães dos alunos é algo díspar. Em todas as escolas do agrupamento existiam Pais ou Mães que apenas concluíram o 1.ºCEB. Por norma o nível e escolarização era maior nas Mães do que nos Pais.

A situação socioeconómica do Agrupamento era marcada pelo abrangente número de famílias com carências económicas que beneficiavam da Ação Social Escolar, sendo que a escola que apresentava os valores mais altos era a instituição cooperante onde a estagiária realizou a PES, ultrapassando os 50% de alunos subsidiados, sendo maioritariamente de escalão A (Projeto Educativo, 2022/2025).

No que concerne à estrutura física da instituição esta apresentava apenas um piso. Ao longo de um corredor que atravessava a instituição, coexistiam as salas das turmas, a sala dos professores, a biblioteca escolar, o laboratório de música, e ainda o laboratório de ciências. O espaço escolar estava preparado para as crianças dois níveis educativos, o que era possível notar pelos WC disponíveis e preparados para os diferentes níveis escolares (existiam duas WC para meninos- uma para o 1.º e 2.º ano e outra para o 3.º e 4.º ano, sendo que o material que a compunha era adequado à altura das crianças- o mesmo acontecia com os WC das meninas. Existia ainda outra wc mista destinada ao uso do pré-escolar, com material também adaptado) todo o equipamento da escola permitia às crianças desenvolverem a sua autonomia, pois tudo estava adequado a eles e não existia a necessidade de dependerem de um adulto.

Todas as salas apresentavam boas condições a nível de material, estavam equipadas com material adaptado às crianças, mesas e cadeiras pensadas para o tamanho dos alunos, a iluminação era um ponto forte, pois todas as salas apresentavam uma parede de janelas. Esta parede de janelas fazia com que as salas pudessem usufruir de uma iluminação natural. Todas as salas estavam equipadas com um quadro branco e um projetor.

O espaço exterior era amplo, apresentava um parque infantil que era utilizado pelos alunos no dia atribuído à sua turma. No chão existia desenhado o jogo da macaca, existia um quadro de giz numa das paredes, bancos, um jardim e ainda um campo de *basket* e outro de futebol.

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

A turma no qual se desenvolveu a PES no 1.º CEB era do 3.º ano e escolaridade e caracterizava-se pela grande diversidade existente. Era constituída por vinte alunos, sendo que onze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. Quatro destas crianças eram de etnia cigana, três oriundos do Brasil e um da Bulgária. Dois dos alunos da turma encontravam-se matriculados no 2.º ano de escolaridade, um matriculado no 4.º ano, sete beneficiavam de Medidas Universais, um de Medidas Seletivas e dois de Medidas Adicionais. De notar que, a esta diversidade elencada, a estagiária refere que, a turma apresentava ainda uma maior diversidade de religiões/crenças. Existiam também grandes diferenças a nível socioeconómico, estes aspetos destacavam-se, pois, como foi referido anteriormente, grande parte das crianças provêm de famílias carenciadas que beneficiam de apoios de Ação Social Escolar. Por outro lado, existiam crianças que a nível económico não apresentavam qualquer nível de carência socioeconómica. Com tudo isto que já foi mencionado, é possível perceber que a diversidade é o que gere a instituição. A nível de conhecimentos adquiridos ao longo do percurso destas crianças na escola, existiam ainda bastantes crianças com poucos conhecimentos consolidados. Existiam alunos que ainda não dominavam a competência de leitura, pelo que era necessário desenvolver estratégias que contribuíssem para solucionar esta questão. Na turma existia, ainda, um aluno com medidas seletivas e adicionais, de acordo com as atuais diretrizes da EMAEI, o referido aluno está a acompanhar as Adaptações Curriculares Não Significativas previstas no seu Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão - modelo 3 (MSAI 3). O mesmo beneficiava de um Ensino Estruturado para regulação das atividades e do comportamento, específico para a Perturbação de Espectro de Autismo (PEA). O meio preferencial de comunicação era através de sons e de expressões corporais, mas quando era estimulado utilizava a fala como meio de comunicação/expressão. Como meio auxiliar de

comunicação, a criança utilizava um sistema aumentativo com saída de voz - Asterics Grid - com apoio da Metodologia de Intervenção Fonológica (MIF) de Tânia Reis e Dina Alves. No que refere à professora cooperante, esta regia-se pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo define-se por ser um modelo de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos alunos. Destacam-se três princípios centrais deste modelo: circuitos de comunicação, estruturas de cooperação educativa e a participação democrática. Deste modo a professora estagiária conseguiu perceber que a turma trabalhava de diferente forma das restantes salas da instituição. No que concerne à organização da sala de aula, esta estava organizada por pequenos grupos, que eram alterados conforme as necessidades dos alunos. Ao contrário do que tradicionalmente acontece, neste modelo o poder de tomada de decisões é partilhado pelo grupo, como refere Niza (1990) “A prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspetos da vida escolar desde o planeamento de atividades e projetos, até a sua realização e avaliação cooperativa”. Neste modelo encontramos uma professora tem um papel ativo, os professores de turmas MEM são agentes cívico e morais, promovem uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática (Folque, 1999). Consequentemente, a turma em que a PES foi realizada caracterizava-se por ser bastante comunicativa, participativa e cooperativa. Além disto, a estagiária observou que o absentismo era recorrente, promovendo a falta de interesse. Nestes alunos revelavam nos poucos dias que iam à escola uma dificuldade em relacionar-se com outras crianças e dificuldade em construir conhecimento. A professora estagiária sentiu que apesar de tudo o que já foi elencado, um dos grandes problemas era a falta de estimulação e participação ativa na formação das crianças por parte das famílias. Apesar de se tratar de uma turma de 3.º ano, existiam alunos que ainda não tinham superado características como o egocentrismo, não eram capazes de se colocarem no lugar do outro, não desenvolveram capacidades de abstração, nem de reversibilidade

Como já foi referido a turma apresentava uma grande diversidade, nomeadamente nos diferentes níveis de aprendizagem. Quatro crianças revelavam bastantes dificuldades na leitura, sendo que uma das crianças estava matriculada no 2.º ano e não adquiriu a competência de leitura. Estes alunos que apresentavam as maiores fragilidades eram os mesmo que faltavam muitas vezes à escola. Por parte da professora estagiária houve sempre uma grande vontade em querer trabalhar com estas crianças, com a intenção de os motivar e tentar fazer com que estes quisessem ir à escola. Sentiu também que para estas crianças uma palavra de carinho, um gesto afetuoso, um simples abraço, ou uma pequena pergunta como “Está tudo bem?” ou “Dormiste bem?” ou até “Tomaste o pequeno-almoço antes de vires para a escola?”, fazia com que a criança falasse mais abertamente com a mesma, facilitando assim o trabalho desta para chegar até ao aluno.

No caso do aluno com Necessidades Acrescidas de Suporte, este realizava um trabalho com bastante consistência, e a diáde procurou sempre respeitar o trabalho que tem vindo a ser construído e desenvolvido com as terapeutas e com a professora da turma. Existiam ainda dois alunos com acompanhamento, na instituição, com uma terapeuta da fala. No que remete para os restantes alunos, a estagiária desenvolveu diferenciação no decorrer da PES, auxiliando na leitura dos alunos com maiores fragilidades, mostrando que acreditava neles e transmitindo-lhes confiança. Sempre que encontrava uma oportunidade procurava recorrer a estes alunos de forma que estes não se sentissem perdidos e acabassem por se desmotivar. Em suma, esta diferenciação focou-se essencialmente ao nível da leitura e da escrita, mas sem nunca descartar as restantes dificuldades.

Com base nas características da turma previamente descritas, é evidente a barreira que os alunos apresentam em relação à escrita, uma vez que, além dos alunos já referidos, existem outros com dificuldades semelhantes. Para responder a estas necessidades, a professora privilegiava o diálogo durante as aulas, permitindo que as crianças que ainda não adquiriram a competência de escrita pudessem participar oralmente. Os alunos possuíam o

manual escolar, porém, este não é utilizado no dia a dia das atividades, uma vez que a professora se regia pelo MEM, que orientava a prática pedagógica de forma a valorizar estratégias diversificadas e adaptadas à turma, sem depender exclusivamente do manual. Desta forma, a professora cooperante organizava e desenvolvia as suas aulas tendo sempre como referência a diversidade dos alunos e as suas características individuais, incluía a família, o bairro, o meio envolvente e a etnia, o que fundamenta a escolha pelo MEM. Todos os dias, os alunos iniciavam as atividades com o Conselho Conselho de Cooperação ou Assembleia, durante o qual planificam o trabalho semanal e diário e apresentavam as suas produções pessoais, concretizando uma prática pedagógica centrada no aluno, na sua participação ativa e na valorização das suas competências individuais. Desenvolviam competências de autonomia através do trabalho de estudo autónomo, que permitiam à docente estar mais disponível para apoiar. Enquanto os alunos não trabalhavam com o professor, realizavam autonomamente, outras atividades do plano. O Plano Individual de Trabalho ou PIT era o guia do trabalho dos alunos no decorrer da semana, e era elaborado por cada aluno no início da semana. A apresentação de trabalhos pessoais dos alunos baseava-se na apresentação dos trabalhos realizados por iniciativa própria, em que tinham de se inscrever para os poderem apresentar, sendo este um momento de comunicação oral. O “Trabalho de Português Coletivo” e “Trabalho de Matemática Coletivo” referia-se a todos os trabalhos que se considerem pertinentes face às aprendizagens essenciais (nesta situação podia surgir alguma atividade dos manuais adotados pelo Agrupamento). No “Trabalho em Projeto” desenvolviam projetos cooperativos de estudo, de produção artística e de pesquisa científica, os projetos eram acompanhados ao longo de todo o seu desenvolvimento pela docente. Com estes trabalhos as aprendizagens surgiam sempre partindo sempre dos interesses das crianças.

Relativamente ao horário da turma, este estava compreendido entre as 9h e as 17h. À terça-feira a turma iniciava o seu dia com inglês, tendo 1h marcada no seu horário. À quarta-feira os alunos estavam com a docente da turma apenas por 3h, sendo que nas restantes horas estavam na AEC Educação Física, na AEC Educação Artística (Artes, Música,

Teatro e Cinema) e inglês. À quinta-feira finalizavam o dia com a AEC Ciências e computadores e terminavam a semana com mais 2h atribuídas às AEC Música e AEC Educação Física.

O modelo utilizado pela professora cooperante era o Movimento da Escola Moderna, onde era possível observar que existiam áreas demarcadas na sala. A sala contava com o espaço da Biblioteca, onde as crianças passavam muito tempo, entre os intervalos e nos momentos das rotinas diárias. Era um espaço de cativava a turma em geral. A Oficina de Escrita apresentava uma mesa para onde as crianças se podiam deslocar e trabalhavam conteúdos relacionados com o português, neste espaço o material que existia tinha sido elaborado pela turma, sem recorrerem a cartazes elaborados previamente por alguém. Já o Laboratório de Matemática e Ciências era muito similar à Oficina de Escrita, mas estava focado na matemática e ciências. Outro dos espaços era a fase de projetos, para este espaço estava reservado uma parede onde as crianças iam apresentando as fases dos seus projetos. Este espaço servia ainda para que toda a turma pudesse rever os projetos que os colegas faziam, uma vez que posteriormente à sua apresentação, os projetos ficavam disponíveis para consulta. Por fim, existe uma área dedicada aos registos. Esta situava-se ao lado do quadro da sala, uma vez que era um sítio visível para todas as crianças, assim tudo o que era discutido em turma, o que era definido para os planos semanais e os registos diários habituais ficavam expostos. Todos os mecanismos que existem para os registos promovem a autonomia nas crianças, uma vez que são elas quem efetuava os registos e organizava a parede.

Para que esta gestão fosse possível e corresse da melhor forma era necessário que as crianças estivessem envolvidas em todo o processo; este processo não era feito para elas, mas sim por elas e com elas. Desta forma, cada criança tinha uma tarefa definida semanalmente que por norma era feita em par. Uma semana a criança A e B ficavam responsáveis pela biblioteca onde tinham de zelar pela mesma, garantindo que esta

estava organizada e cuidada. Na semana seguinte passava para o par C e D. Este processo de trabalho desenvolvido pelas crianças promovia um sentimento de entreaajuda. A relação criança-criança acabava por se fortalecer, pois, necessitavam de saber trabalhar com o outro para que o seu objetivo fosse superado. De forma geral, as crianças da turma estabeleciam uma boa relação entre si, porém, existiam alguns elementos da turma em que o relacionamento interpessoal era um desafio a ultrapassar. Duas das crianças da turma, como mencionado anteriormente, destacavam-se pelo número elevado de faltas que apresentaram ao longo da PES, comprometendo a interação entre todos. Nos dias em que compareciam recusavam trabalhar com outros elementos da turma, fazendo com que a turma, conseqüentemente, também não se mostrasse disponível em estabelecer uma relação com elas. Por sua vez, a relação professor-aluno era excelente, denotando-se a estima e respeito de parte a parte. Esta relação baseava-se acima de tudo com base no respeito, a professora respeita sempre cada criança integrante da turma, olha para eles como seres individuais que são e respeitava as duas características. Já a relação professor–pais/encarregados de educação, ficava mais aquém. Existia uma grande dificuldade na comunicação, apesar da professora procurar inúmeras estratégias para ultrapassar essa barreira. Muitas vezes, a comunicação era mediada pelas crianças, pois tudo o que envolvesse a deslocação das famílias à escola, não acontecia. Em vários casos, os encarregados de educação não sabiam ler, o que inviabilizava o recurso a meios escritos, como e-mails ou mensagens escritas na caderneta. Esta limitação evidencia a importância de estratégias inclusivas de comunicação, capazes de ultrapassar barreiras linguísticas e culturais, garantindo a participação das famílias no processo educativo. A articulação escola-família é essencial para promover a coesão educativa e o sucesso dos alunos, exigindo do docente criatividade e sensibilidade para adaptar os canais de comunicação às necessidades reais da comunidade.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES na valência de EPE foi desenvolvida com um grupo composto por 21 crianças, das quais 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos encontrando-se no período pré-operatório (Papalia et al., 2001). O grupo revelava uma significativa amplitude de idades mostrando-se desta forma bastante heterogéneo uma vez que acolhia crianças que tinham acabado de completar os 3 anos e outras prestes a completar os 6 anos. Apenas 5 destas crianças iniciaram a sua frequência na EPE no decorrer do presente ano letivo. Esta heterogeneidade apresenta-se como um fator bastante enriquecedor, se aproveitado pelo educador, no que concerne ao processo educativo, uma vez que permite desenvolver o espírito de entre ajuda entre os mais novos e os mais velhos e ainda o trabalho colaborativo. Consequentemente, é necessário que existam estratégias de diferenciação pedagógica para que a prática pedagógica seja “pensar em termos de equidade e não em termos de igualdade burocrática” (Oliveira-Formosinho, 2017, p.124).

O grupo apresentava uma criança com Necessidades Adicionais de suporte (NAS) que revelava um atraso geral no desenvolvimento. A criança teve uma grande evolução a nível da fala, beneficiando de terapias fora do contexto escolar. No que concerne às atividades de grupo e individuais, a criança foi capaz de realizar todas as atividades do grupo, tendo sempre em conta a diferenciação pedagógica. Foi notório o cuidado que o grupo teve com a criança ao longo de toda a PES; eram as mais novas que mais se preocupavam em auxiliar a criança com NAS.

Relativamente à organização do espaço da sala de Educação Pré-Escolar, esta estava organizada em diferentes áreas de interesse: área da expressão plástica, área da casinha, área da biblioteca, área das construções e a área dos jogos. As existências destas diferentes áreas permitem a que todas as crianças sejam capazes de compreender a organização do espaço.

A área da casinha era a mais desejada pelas crianças, principalmente pelas mais novas, onde podiam brincar ao “faz de conta” recriando as suas rotinas e desenvolvendo a sua

capacidade de imaginação. Desta forma foi notório que o jogo simbólico deve ser visto como a capacidade de imaginação uma vez que as crianças demonstram a capacidade de emergir no seu quotidiano e nas suas rotinas (Neto, 2020). Em contrapartida, a área da biblioteca era a menos procurada, passando dias sem que nenhuma criança a utilizasse. Esta área não era apelativa para a maioria das crianças, era uma área pouco dinamizada. A organização das áreas não se manteve igual durante toda a PES, uma vez que foi necessário construir uma nova área para o projeto que a diáde e o grupo desenvolveram. Para estas alterações foram ouvidas as crianças, sendo elas o foco principal durante toda a intervenção, de modo a encontrarem a melhor disposição para a nova área.

Analogamente ao espaço-sala, o acesso era feito através de um pequeno hall de entrada do Jardim de Infância. Em geral o Jardim de Infância era bastante frio, o mesmo acontecia na sala. A sala apresentava um espaço amplo, continha aquecimento elétrico através de radiadores incorporados nas paredes, porém era fria como a restante escola. No decorrer do estágio várias crianças se manifestaram relativamente a este assunto. Possuía ainda 3 janelas, estas estavam fora do campo visual das crianças, uma vez que não lhes era possível olhar através das mesmas devido à sua altura. Ao contrário da sala do lado, esta não recebia luz solar direta, pois à frente do J.I existia um prédio que impedia que essa luz chegasse à sala. Os equipamentos estavam ao alcance das crianças mais velhas, devido à altura, pois os móveis eram mais altos do que a grande parte das crianças. Este fator impedia a autonomia das mesmas, uma vez que dependiam do adulto para poderem usufruir de certos materiais.

Relativamente ao espaço exterior, este apresentava equipamento lúdico, um parque com escorrega e escalada, mas não contava com espaços verdes. O exterior apresentava piso de asfalto e um pequeno canteiro onde outrora era utilizado pelo grupo para fazer plantações de flores, legumes, etc.... Apesar deste contar com jogos lúdicos, as crianças optavam por brincadeiras livres, como corridas, futebol e brincadeiras com brinquedos trazidos de casa pelas crianças.

A educadora assentava o seu modo de trabalho pedagógico na Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta é uma abordagem pedagógica que se baseia na realização de atividades planeadas em torno de um tema ou projeto, com o objetivo de envolver as crianças

em experiências de aprendizagem significativas. O projeto desenvolvido pelo par pedagógico anterior centrava-se nos animais, desta forma, a estagiária e o seu par ouviram as crianças de forma a perceber se estas queriam continuar com o projeto ou se preferiam iniciar um novo. Os animais eram uma fixação para o grupo, deste modo, a díade deu continuação ao tema dos animais. Foi sugerida pelas crianças uma ida ao Zoo para que o grupo pudesse ver os animais reais, porém em conversa com a docente a ideia não pode ser realizada. Assim surgiu a ideia de construírem os animais que estão no Zoo, mas que eles não podiam ver.

Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças foram incentivadas a explorar, investigar, questionar e a criar, utilizando uma variedade de materiais e recursos. A educadora, em conjunto com a díade desempenharam um papel de facilitadores do processo, fornecendo orientação, suporte e oportunidades para o desenvolvimento de competências em diferentes áreas, como linguagem, matemática, ciências e competências sociais. A Metodologia de Trabalho por Projeto promove uma aprendizagem ativa e colaborativa, permitindo que as crianças construam conhecimento de forma significativa, desenvolvam competências de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, e que se envolvam nas experiências de aprendizagem que consideram relevantes e motivadoras para as mesmas, Quadros-Flores & Peres (2011) afirmam que “ a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança das crianças e de estimularem a aprendizagem colaborativa, ajudam a compreender melhor os conteúdos, nomeadamente os que têm mais dificuldades”.

As rotinas concedem à criança um sentido de estabilidade essencial ao seu desenvolvimento, constituindo unidades estruturantes das suas práticas diárias e dos seus contextos. O quotidiano passa a refletir, através das rotinas, um delineamento temporal de médio prazo fundamentado na previsão de tempo e relativamente ao comportamento. As rotinas sustentam, desde logo, um impacto direto na gestão do tempo. Para além de fatores triviais, mas indispensáveis – como sejam o conhecimento dos horários da instituição – torna-se assim necessário definir diversas regras básicas de atuação. A uma atividade mais agitada deve suceder outra de teor mais calmo, proporcionando uma transição que seja demasiado brusca; também depois das atividades de grupo tornava-se interessante definir outras que funcionavam em pequeno grupo. A criação de hábitos e de conceitos relativos ao tempo

passava pela realização de algumas atividades secundárias a um horário idêntico, desde que estas salvaguardassem a flexibilidade mínima que evitava que a rotina se tornasse em algo rígido e desinteressante.

Relativamente às rotinas praticadas pelo grupo, estes entravam as 9h e iniciavam o seu dia pela desinfeção das mãos, posteriormente decorria o acolhimento e seguia-se o momento dos “Bons dias”, às novidades e à planificação conjunta. Posteriormente, o responsável do dia assumia o seu papel, chamando as crianças para que uma de cada vez assinalasse a sua presença no quadro disponível para a sua idade. Crianças com 5 e 6 anos assinalavam um “X” no quadro com o seu nome escrito e as crianças de 3 e 4 anos colocavam o seu cartão com a fotografia e o nome do mesmo, no quadro respetivo à sua idade. De seguida, o responsável contava o número de crianças presentes na sala de forma a manipularem a adição e a subtração para saberem o número de crianças ausentes. Finalizada a contagem das crianças, o responsável passava à contagem dos dias do mês de forma a saber qual o dia em que se encontrava. Para concluir o momento, a criança era questionada sobre a estação do ano em que se encontravam e o que é que esta implicava no seu quotidiano. Era usual as crianças manterem-se na manta durante a manhã, pois era o momento em que a educadora lia histórias e questionava o grupo sobre características dos animais que estes já tinham conhecido, quando este momento permitia, posteriormente à manta, as crianças iniciavam atividades livres ou as atividades propostas. Às 10h20 o grupo realizava a higienização e seguia para o lanche. O momento do lanche decorria na cantina onde as crianças tinham mesas e cadeiras disponíveis e cada uma escolhia onde preferia ficar. Concluído o lanche as crianças brincavam livremente no exterior até às 11h. Nos momentos em que era possível, as crianças ficavam mais tempo no exterior devido ao facto de ser um grupo muito demorado na hora do lanche e conseqüentemente ficarem com pouco tempo para brincarem livremente no recreio. Ao regressarem à sala tinham oportunidade de realizar atividades livres ou atividades planeadas até às 12h30. Dessa hora até às 14h as crianças almoçavam e brincavam no exterior. Todas as crianças do grupo usufruíam do almoço no J.I. Ao voltarem do momento de almoço as crianças continuavam as tarefas que estavam a fazer anteriormente ou mudavam de atividade.

No que concerne à ação educativa, o grupo usufruía de componente de Expressão Musical todas as quintas-feiras e Educação Física às terças. Estas componentes contavam com professores das AEC do agrupamento. No J.I. existiam apenas dois grupos, assim com duas educadoras e duas assistentes operacionais, divididas pelos grupos. Existia ainda uma terceira assistente para o apoio na hora de almoço.

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Neste subcapítulo será apresentada a metodologia de investigação utilizada durante a PES, a Metodologia de Investigação-Ação (I-A). Na atualidade as transformações sociais, económicas e culturais que têm ocorrido nas últimas décadas alteraram de forma significativa a forma como é vista a educação apelando a “outros modos de ensinar” (Máximo-Esteves, 2008). Estas alterações e transformações acabam por desafiar a escola e todos os seus intervenientes transformando o paradigma educativo. Ao contrário de como o professor era visto no passado, numa abordagem tradicional onde era um mero executor de atividades desenvolvidas por alguém que não ele, atualmente, essa imagem tem se vindo a substituir pelo docente agente de mudança. Um professor que colabora e coopera no processo de investigação e inovação educativa pedagógica (Cardoso, 2014). Esta investigação permite que os futuros docentes desenvolvam determinadas competências e conhecimentos profissionais fundamentais para a sua prática, fazendo com que estes procurem estratégias no sentido de conseguirem dar resposta as exigências “impostas pela diversidade dos contextos educativos” (Leal, & Fonseca, 2013). Deste modo mostra-se fundamental investigar em educação, especialmente refletir sobre metodologias, práticas e estratégias que vão ao encontro dos interesses, da realidade e necessidades das nossas crianças, crianças do século XXI, uma vez que “cabe ao educador e ao professor a função de uma permanente [postura] investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica” (Ribeiro, Quadros-Flores, & Sá, 2018).

A metodologia de I-A abrangem quatro etapas que se complementam, sendo elas a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Estas etapas são de carácter cíclico baseando-se em formas de recolha de informação que surgem da própria prática (Coutinho, 2009).

A observação desempenha um papel crucial ao longo do desenvolvimento de toda a prática pedagógica, é a ela que recorremos para recolher informação sobre o contexto. Relativamente à PES, existiu um momento dedicado à observação. Nesse momento a díade focou-se em recolher informações sobre o espaço, as crianças, as interações, os materiais e as relações, informações que se revelaram extremamente importantes para que pudesse ser feita uma intervenção pensada e adaptada. Segundo Estrela (1994) a observação deve ser “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”. Analogamente à postura do observador, a observação determinou-se participante, uma vez que se focou nas vivências do grupo-alvo. Esta permitiu um contacto mais credível com o objeto em estudo fomentando uma análise sobre as dinâmicas do grupo. Este processo realizou-se ao longo de toda a PES de forma contínua através da observação direta, permitindo assim uma consciencialização acerca das situações de educação e de ensino através do reconhecimento e identificação de fenómenos por meio da escuta atenta das crianças, pela problematização e procura de soluções pelo posicionamento crítico relativos aos modelos pedagógicos e educativos presentes. (Estrela, 1994; Trindade, 2007). O processo de observação foi naturalista. As crianças foram observadas no seu meio habitual interagindo direta e indiretamente, permitindo que a estagiária recolhesse e registasse dados de estudo de forma sistemática. Para esta recolha de informação, a mestranda utilizou alguns instrumentos como as notas de campo, os registos fotográficos e os guiões de pré-observação. Tal como refere Latorre (2003) as notas de campo permitiram o registo escrito de diversos aspetos pertinentes que ocorreram ao longo da observação para uma posterior organização do pensamento, análise e tomada de consciência do que foi observado. Os registos fotográficos proporcionaram a captação de momentos que de outra forma não seriam perceptíveis, mostrando-se assim como um importante instrumento de recolha de dados para posterior análise e interpretação (Latorre, 2003). Já os guiões de pré-observação, enquanto instrumentos formadores e relevantes no processo de supervisão (Latorre, 2003) permitirão

a análise de evidências que emergiram da observação e que suportaram as atividades pedagógicas propostas pela díade.

As planificações, foram construídas e sustentadas ao longo de toda a PES, com atividades significativas e motivadoras que iam ao encontro das especificidades de cada criança. A planificação consiste numa previsão da ação, é neste momento que o profissional deve tomar decisões pedagógicas que se adequem melhor as suas intenções educativas, às características do contexto com o qual trabalha, e acima de tudo às necessidades e interesses que se vão manifestando pelas crianças (Diogo, 2010; Monteiro & Pais, 1996). Esta não deve ser seguida rigorosamente, mas deve sim assumir um carácter flexível e aberto à possibilidade de mudança no sentido de se adaptar às necessidades e circunstâncias do momento (Arends, 1995; Diogo, 2010). As planificações foram elaboradas semanalmente, tendo em consideração as evidências registadas através da observação. Deste modo sustentavam-se num processo contínuo e sistemático de reflexão, que proporcionou uma prática mais fundamentada, intencional e consciente. As planificações não se cingiram apenas à díade; existiu um trabalho colaborativo entre a díade, a docente cooperante e a supervisora institucional. Desta forma procurou-se atender às necessidades de cada criança, com um olhar diferenciado. Posto isto, as prioridades estavam definidas e eram traçados os objetivos de desenvolvimentos, definindo um conjunto de atividades pedagógicas que envolvessem diferentes conteúdos numa perspetiva de desenvolvimento de competências transversais através da articulação de saberes.

Posteriormente à planificação sucede-se a fase da ação, esta consistiu na concretização das planificações e no desenrolar do processo de aprendizagem. As ações foram realizadas de forma gradual, isto permitiu à díade conhecer e refletir sobre as características do grupo de forma a realizarem adaptações necessárias para a melhoria das práticas. A ação pedagógica permitiu desenvolver diversas competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, desta forma as práticas ao longo da PES foram várias vezes repensadas por parte da díade. Isto acontece uma vez que é essencial refletir sobre aquilo que se coloca em prática.

É fundamental que reflexão esteja sempre presente juntamente com a planificação, a planificação e a ação. Esta atitude deve ser constante e acompanhar todas as fases da metodologia de I-A. Uma prática reflexiva proporciona às docentes oportunidades para o seu

desenvolvimento como refere Oliveira & Serrazina (2002), possibilitando que as práticas desenvolvidas apresentem um carácter fundamentado e intencional. Segundo Elliott (2008), este processo tem uma influência direta no conhecimento profissional, ampliando-o e enriquecendo-o constantemente. A reflexão sobre a ação ocorreu nas reuniões pós-ação entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, por meio de conversas informais.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.

O presente capítulo recai sobre uma descrição relativa as ações pedagógicas desenvolvidas nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino básico, visando ainda uma análise dos resultados obtidos. O capítulo encontrar-se-á dividido em dois subcapítulos reservados aos dois níveis de ensino mencionados anteriormente, promovendo uma análise e reflexão sobre o desenvolvimento da criança e do futuro profissional de educação. Como foi mencionado no Capítulo I, é importante que o profissional de educação conheça as crianças, que as ouça e respeite as suas características individuais, de forma a conseguir adequar as suas ações com os seus conhecimentos articulando-os com um quadro teórico e legal fundamentado. Para além disso, como referido no Capítulo II, este deve considerar o contexto educativo onde se encontra, por isso, é fundamental que o conheça para que possa gerir a sua ação pedagógica.

3.1 O PERCURSO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como já foi abordado anteriormente, a prática educativa foi o resultado de todo um processo reflexivo e investigativo que promoveram uma apropriação de múltiplos saberes e de experiência significativas. No decorrer da prática foi necessário que a mestranda tivesse sempre em vista uma contínua transformação com foco na melhoria das mesmas, adotando uma postura reflexiva e desenvolvendo competência profissionais. Deste modo, a interação pedagógica adotada refletiu um trabalho de carácter colaborativo relacionando-se com um processo formativo abrangendo a díade, o professor cooperante, a professora supervisora institucional e as crianças. Todo este processo visa a melhoria da mestranda a nível profissional e pessoal, apostando na partilha de conhecimentos e a comparação de diferentes perspetivas dos intervenientes, pois vieram a apresentar-se como elementos desencandadores da tomada de decisões educativas progressivamente mais conscientes e fundamentadas (Diogo, 2010).

Conforme mencionado anteriormente, ensinar não se resume a dar aulas, a efetuar uma transmissão de saberes do professor para o aluno, mas sim a “contribuir para que o outro aprenda”, como refere Maria do Ceu Roldão numa entrevista à Educativo (2018). Ao longo da PES, foi fundamental que a díade tivesse sempre como foco principal as crianças, partindo assim dos interesses das mesmas de forma que estas contribuíssem para o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

No início da PES, nomeadamente as duas primeiras semanas, a díade focou-se na observação, o que promoveu a identificação das necessidades e dos interesses das crianças. Desta forma foi possível compreender e adaptar estratégias que as cativassem fazendo com que direcionassem o seu interesse e atenção. Após estas duas semanas, a díade procedeu à realização e desenvolvimento de unidades de aprendizagem, iniciando assim a elaboração das suas planificações. Estas permitiram a realização de atividades de forma gradual, uma vez que eram geridas em conformidade pela díade e com a coadjuvação da docente da turma (orientadora cooperante).

As planificações assumiram um papel preponderante no decorrer de toda a PES, mesmo assumindo um papel flexível, revelaram um papel de destaque na gestão do processo educativo (Diogo, 2010). O diálogo foi o mote constante para a planificação. Foi através do mesmo que a díade, em conjunto com a professora cooperante, expunha e discutia ideias e áreas de conteúdo a serem abordadas. Posteriormente, com a supervisora institucional, era ainda possível voltar a trocar ideias, debater e refletir sobre a pertinência das estratégias e dos objetivos educativos, promovendo a elaboração de uma planificação mais complexa, e adequada, capaz de proporcionar ao grupo um conjunto diversificado de experiências de aprendizagem.

A articulação de saberes foi uma preocupação constante pois promove o desenvolvimento da criança numa perspetiva holística. Privilegiou-se a pedagogia da escuta nas intervenções, empregando-a como estratégia essencial no conhecimento das necessidades, interesses e dificuldades dos alunos (Formosinho, & Araújo, 2006), guiando-se

por princípios gerais de diferenciação pedagógica, baseada numa gestão flexível do currículo, congruente com as orientações definidas pelo PASEO e pelas AE (Roldão et al., 2017).

Deste modo, na terceira semana da PES, a díade desenvolveu uma planificação para uma manhã. Esta, como todas as que seguem posteriormente, tiveram como base de fundamentação, a escuta das crianças. Isto permitiu que na segunda se manhã da PES, as estagiárias utilizassem as “Aulas no exterior”, de um projeto da camara da cidade onde se situa a instituição. Este projeto promove vários roteiros pela cidade de modo a que as crianças possam estudar e contactar com o seu meio local. Assim, na semana em que a mestrandia ainda se encontrava em observação, a turma deslocou-se a um Mosteiro, sendo esta deslocação um momento de aula. Como já foi referido anteriormente, a turma apresentava uma grande diversidade de interesses, culturas, religiões, entre outras. Foi notório que o facto de se deslocarem a um monumento que se relacionava com questões religiosas fez com que uma quantidade considerável de crianças não comparecesse nesse dia à escola. Isto fez com que a díade ponderasse sempre tudo o que planeava, pois se no decorrer do dia, algo se relacionasse como religião as crianças negavam-se a colaborar. Assim, depois de toda esta análise a díade começou a planificar a terceira semana, e para uma das manhãs planeou-se a abordagem da lenda, uma vez que foi o tópico que surgiu da visita de estudo, onde as crianças apresentaram uma grande curiosidade sobre o tema. Foi a partir da visita de estudo que se iniciou o primeiro momento da díade com a turma. Uma vez que a visita de estudo não alcançou o grupo na totalidade, a díade propôs ao grupo que realizou a visita de estudo a partilha das ideias principais que tinham aprendido relativamente à Lenda. Deste modo, as crianças puderam recorrer à experiência que viveram no Mosteiro e partilhar com os elementos que não estiveram presentes as suas vivências. O grupo iniciou a atividade por relembrar as lendas que foram contadas relativamente ao espaço que visitaram. Isto levou a que alguns alunos partilhassem outras lendas que conheciam; porém, como grande parte das lendas está relacionada com religião (e a escola é laica), a díade propôs à turma o estudo de uma lenda que em nada se relacionasse com religião. Assim, a lenda “A princesa do Norte e as amendoeiras em flor”, foi analisada e explorada pelo grupo. Num primeiro momento foi proposto a leitura da mesma de forma individual, e posteriormente em grupo. Existia sempre

uma grande necessidade de efetuar uma leitura em grupo, uma vez que nem todas as crianças tinham a competência de leitura adquirida. Por outro lado, para um dos alunos com NAS, a leitura em voz alta por parte dos colegas era algo satisfatório para o mesmo. É essencial que neste nível educativo seja sempre tomado em consideração o treino da leitura, uma vez que as crianças vão, progressivamente, aprimorando-se do processo de decifração, auxiliando o acesso ao significado das frases/palavras lidas (Sim-Sim et al,1997). Relativamente ao aluno com NAS enquadrado no MSAI3, este desenvolvia um trabalho específico com uma terapeuta e uma psicóloga. A díade passou também a trabalhar em colaboração com as mesmas. Através do trabalho colaborativo com outras profissionais foi possível adaptar atividades específicas para o aluno, no decorrer da planificação. Encontrava-se a trabalhar as emoções, e deste modo, a díade promoveu um momento para a visualização da lenda animada, disponibilizada pela RTP Ensina. Retirou imagens do vídeo e trabalhou com o aluno as emoções retratadas. Com esta criança a atividade prolongou-se durante alguns dias, uma vez que era necessário efetuar um trabalho consolidado. Posteriormente, os alunos foram desafiados a explicar significado das amendoeiras em flor e por que motivo eram comparadas ao norte de Portugal. A intencionalidade pedagógica desta pesquisa e reflexão permitiu desenvolver o pensamento divergente e o imaginário, o espírito crítico e alargar o campo lexical que irá influenciar a qualidade da escrita (Duarte, 2011). Finalizado este processo, convidou-se os alunos a desenvolver, em pequenos grupos, projetos relativos à lenda. Este projeto procurava mostrar que a diversidade também está presente na natureza, como era o exemplo desta árvore. Para que os alunos tivessem contacto com o real, as díades, em conjunto com a professora cooperante, levaram elementos relativos à amendoeira. Foi visível que estes não tinham muitas interações com a natureza, uma vez que apenas reconheciam a amêndoa comercializada nos supermercados, já sem casca. A manipulação das amêndoas, a visualização das flores da amendoeira, e a degustação das amêndoas proporcionaram aos alunos ideias para os seus projetos. Todos os projetos partiram dos interesses das crianças, sendo elas as principais intervenientes da sua aprendizagem. Dada a conclusão dos projetos, as crianças realizaram as respetivas apresentações, partilhando com o grupo o que tinham descoberto relativamente ao tema. Desta forma, é perceptível a necessidade de se realizar um trabalho que potencialize a diversidade. Apesar do tema “Nós e a diversidade” não ter surgido do

grupo, esta foi a forma que a díade encontrou e de para conseguir responder a cada criança do grupo. Como já foi abordado anteriormente, os interesses da turma não eram comuns, cada um revelava interesses que se distanciavam bastante uns dos outros. Ao trabalhar a diversidade com o grupo, a díade conseguiu perceber, através dos *feedbacks* dados pelas crianças que este era o caminho a seguir, uma vez que se tornou perceptível, através de diálogos entre as crianças, que as mesmas não olhavam para a diferença como um ponto de separação, mas sim como um elo que promovia o processo de aprendizagem. Numa conversa entre a mestrande e a aluna I, esta colocou a seguinte questão: “Professora, porque é que dizem que nós (etnia cigana) e as senhoras não somos iguais?”, esta questão deixou a mestrande um pouco confusa pois não percebia o que é que a criança queria dizer com o termo “senhora”. A criança explicou que “senhora” era qualquer pessoa do sexo feminino que não pertencesse à etnia cigana. A mestrande teve uma conversa com a criança onde lhe explicou que as diferenças são aquilo que nos distinguem uns dos outros, e que o mesmo não tem de ser mau, porém a criança não conseguia perceber o porquê de ouvir constantemente (em casa) que por ser de etnia cigana não era igual às restantes meninas da turma, uma vez que, como referiu a criança “temos todas um nariz, dois olhos, uma boca, duas mãos (...)”. A mestrande refletiu sobre a conversa que teve e partilhou-a com o par pedagógico e com a professora cooperante. Nesta partilha conseguiu perceber que era muito comum nesta criança questionar-se sobre tudo o que a sua etnia defendia. Deste modo, em colaboração, a díade e a professora cooperante procuraram sempre que as questões levantadas pelos alunos tivessem uma resposta que lhes permitisse pensar por si mesmas, tornando-se críticos das situações reais. Ao longo da PES foram desenvolvidas atividades com o intuito de trabalhar diversas áreas, mas focando a diversidade em tudo aquilo que era desenvolvido.

Desta forma, nas semanas seguintes, a díade propôs ao grupo realizar um estudo dentro da instituição, para verificarem que para além da diversidade existente na sala da turma, também se faz notar na sua escola. O grupo já tinha estudado as diferenças entre os povos, sendo um tema que suscitou bastante interesse entre todos. Isto facilitou o estudo que será descrito. No início da atividade, a turma foi questionada acerca das suas curiosidades

relativamente à diversidade, na escola. Responderam que queriam saber a cor de olhos mais “famosa”; como é que a maioria tinha o cabelo (liso, encaracolado ou crespo) e qual a cor de cabelo dos alunos. Para isto construíram, em grande grupo, um inquérito sobre os pontos que queriam estudar (cor dos olhos, cor e tipo de cabelo). Divididos em três pequenos grupos iniciaram o preenchimento dos mesmo. Deslocaram-se por todas as salas da instituição (1.ºCEB e EPE) e procuraram saber as respostas às perguntas que tinham. O facto de os alunos se dirigirem a outras salas e procurarem as respostas para as suas questões, foi algo que se demonstrou bastante pertinente devido à sua participação. Os alunos estiveram muito motivados ao longo de toda a atividade, acabando por se tornar, no ponto de vista da mestrandia, na atividade mais relevante. Esta relevância advém da vontade em participar, do empenho que as crianças demonstraram, do cuidado que tiveram enquanto grupo, para que a atividade decorresse da melhor forma possível.

Nas salas onde as crianças faziam os questionários, explicavam aos colegas o porquê de o estarem a fazer, como é que iriam analisar os questionários e para que é que estes iriam servir. Todos os alunos presentes na instituição nesse dia fizeram a atividade, incluindo o aluno com NAS do MSAI3. Esta criança, como já foi referido, não gostava do contacto visual com outras pessoas que não fossem os colegas da sua sala, por esse motivo a díade procurou antecipar uma solução, caso a situação ocorresse. O aluno que era muito próximo de uma das crianças da turma, então, por esse motivo ambos ficaram no mesmo grupo durante a atividade, contudo não existiu nenhum constrangimento e o aluno mostrou-se bastante motivado com a atividade. Posteriormente, ainda em pequenos grupos analisaram os dados que recolheram e depois fizeram a partilha do analisado. Uma vez que partiu dos alunos a partilha do estudo com os restantes colegas da escola, decidiram registar os dados recolhidos para mais tarde construírem uma exposição. Para esta exposição, incluíram a construção de três gráficos relativos às questões dos inquéritos. O procedimento da construção do gráfico partiu, como sempre, das crianças, através dos seus desenhos e pinturas, necessitando assim que olhassem para a folha e orientarem-se relativamente ao espaço. Ainda para exposição foi proposto a elaboração de um texto que apresentasse a exposição, de forma a contar todo o

procedimento do estudo da turma. A este projeto deu-se o nome de “A diversidade na nossa escola”.

Figura 1- Construção dos gráficos



Figura 2- Tabela de frequência absoluta

Sala nº 4		
Forma do cabelo:	Contagem:	Frequência absoluta:
Liso		5
Ondulado		3
Encaracolado		5
Crespo		1
Total		14

Figura 3- Divulgação dos resultados



No decorrer desta atividade existiu uma forte articulação de saberes. A presença da Matemática é claramente observável, nomeadamente na elaboração de gráficos e na interpretação dos inquéritos, tal como a do Português, que as crianças tiveram de mobilizar ao longo de todo o processo. As artes plásticas assumiram igualmente um papel significativo na construção da exposição. No que respeita ao Estudo do Meio, esta área configurou-se como o eixo central da problemática analisada. Em suma, esta unidade de aprendizagem teve um grande valor tanto a nível profissional como a nível pessoal, uma vez que a estagiária sentia que as crianças que constituíam a escola, estavam sempre fechadas na sua sala, que não existia comunicação entre as turmas, entre as crianças, e isso não era um fator potencializador

de desenvolvimento. Após esta intervenção da díade, foi possível que a mestranda observasse que a atividade surtiu efeito também noutras turmas, uma vez que passado alguns dias desta realização da atividade, outras turmas começaram a fazer o mesmo. Para além de ter sido gratificante para a díade, a turma partilhou vários comentários onde demonstravam felicidade e entusiasmo por terem influenciado outras turmas a transporem o momento de aula para fora das quatro paredes.

3.2 O PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática pedagógica desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar contribuiu para o desenvolvimento da estagiária por tudo aquilo que a mesma exige, uma postura indagadora e reflexiva na procura do saber ser, saber estar e saber fazer, promovendo um processo de emancipação que permitiu emergir a complexidade que a prática profissional envolve (Ribeiro & Moreira, 2007). Ao longo da PES foi fundamental adotar uma observação e escuta atenta e sistemática das crianças que permitiram um conhecimento mais detalhado das crianças. Deste modo foi possível identificar os seus interesses e necessidades que ao longo da prática permitiram espelhar as aprendizagens que estes construíram, refletindo assim o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Esta observação permitiu a construção das planificações da díade em colaboração com a educadora cooperante, tendo sempre por base a escuta do grupo de modo atender aos interesses, as necessidades, as dificuldades e as capacidades dos mesmos. Assim foi possível dar início a um projeto desenvolvido pelas crianças.

O presente subcapítulo irá focar algumas das atividades realizadas ao longo da PES tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto. Para dar início ao projeto desenvolvido, como já foi mencionado, existiu uma observação e escuta atenta de todas as crianças. Foi possível notar o envolvimento, interesse e o gosto que estas tinham relativamente aos

animais. Este envolvimento foi iniciado com o par pedagógico que esteve no contexto anteriormente à estagiária, de modo que foi necessário perceber se seria produtivo e vantajoso para o grupo, continuar ou iniciar um novo tema. Nesta fase existiram vários diálogos em grande e pequenos grupos que deram a noção à díade de que o tema se deveria manter o mesmo, pois era um tema bastante amplo e muito estimado pelo grupo. Num momento de diálogo onde foi questionado as crianças o porquê de quererem saber mais sobre os animais surgiram várias respostas indicadoras do valor que os animais tinham para o grupo. Entre as diversas respostas destaco três intervenções de diferentes crianças: Criança R: *“Porque se continuarmos a saber mais dos animais, vamos conhecer mais países”*; Criança B: *“Assim eu posso ensinar à mãe e ao pai coisas que eles não sabem dos animais”*; Criança G: *“Eu queria de ver os animais que nos conhecemos”*. Estas intervenções foram fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que pela intervenção da Criança R tivemos a noção de que para além das crianças se focarem nos animais, já conseguiam criar relações com outros temas. A Criança B deixou evidente que se motivava pelo tema, pois conseguia estabelecer uma relação entre a escola e a família através da partilha de conhecimentos que ia adquirindo. Já a Criança G demonstrou interesse pelos animais que abordava em contexto escolar e transpô-lo para a realidade. De forma a dar respostas às necessidades de cada criança a díade teve o cuidado de ter sempre uma escuta atenta, pois o foco das crianças podia, a qualquer momento se desprender dos animais e apresentarem interesse noutra tema. Caso isso acontecesse seria necessário que a díade desse resposta a esse interesse, pois é crucial escutar e dar respostas aos interesses das mesmas. Assim, em discussão com o grupo e com a educadora cooperante decidimos avançar com o projeto. No início da realização do mesmo surge uma questão que deixou o grupo bastante entusiasmado, a Criança G coloca a hipótese de, em grupo, visitarem um Jardim Zoológico para conseguirem ver os animais e as suas características ao vivo. A díade, ao perceber a enorme vontade que o grupo tinha de ver os animais ao vivo, procurou organizar uma visita ao Zoo, porém a mesma não foi autorizada, o que fez com que estas tivessem de adaptar e motivar novamente o grupo. Existiu um diálogo, sobre a visita não ter sido autorizada, com as crianças e as mesmas, rapidamente, resolveram a questão do Zoo. Estas propuseram construir os animais que iam abordando. De forma a construírem o seu próprio Zoo, ao que mais tarde vieram a chamar

Selva. Deu-se assim início ao projeto de construção da Selva da Sala G. Após a primeira fase da metodologia de trabalho de projeto estar definida procedeu-se então à segunda fase. Para esta construção foi fundamental existir uma planificação do mesmo, criando-se assim um mapa conceitual onde as crianças diziam o que queriam saber sobre os animais e o que já sabiam, de modo a orientar todo o processo. A construção deste mapa articula a primeira e a segunda fase do projeto, uma vez que corresponde à fase de planificação e ao desenvolvimento do trabalho.

Deste modo, a primeira atividade descrita neste subcapítulo inicia-se com a leitura do livro *“Querido Zoo”* de Rod Campbell. Este livro surge na sala de modo a dar resposta ao interesse demonstrado pelo grupo relativamente ao comentário mencionado anteriormente pela Criança G. Esta leitura foi dinamizada pela díade de modo a proporcionalizar às crianças a leitura de novas obras, para além das que estavam disponíveis no Jardim de Infância, uma vez que este era um grupo misto com várias idades e durante o período inicial de observação, as crianças mais velhas referiram que já conheciam algumas histórias do ano anterior. A história abordava vários animais que por norma podem ser vistos no zoo e permitiu à díade perceber quais eram o tipo de animais que suscitavam maior interesse ao grupo. Durante a leitura existiram vários momentos de interação com as crianças, onde estas faziam comentários sobre as imagens, a estagiária questionava-os sobre qual seria o animal por trás da caixa, uma vez que o livro era bastante interativo e descrevia os animais que estavam tapados pela caixa. A leitura de histórias esteve presente ao longo de toda a PES, uma vez que “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78), as crianças partilhavam a ideia do animal que estaria por detrás da caixa e relacionavam-na com a realidade: Criança L *“Se a caixa é muito alta só pode ser uma girafa, porque elas têm um pescoço muito comprido”*. Seguidamente da leitura, e recorrendo à expressão artística e ao poder que esta apresenta relativamente à capacidade de expressão da criança, o grupo procedeu ao registo da história de modo que a díade conseguisse perceber quais os animais que estes tinham interesse em retratar. Estes registos segundo Cardoso & Valsassina (1988, p.45) podem ser um “tradutor da evolução ou

maturação das aptidões intelectuais, perceptivas e motoras”. Foi pedido ao grupo que retratassem a história livremente, para que depois, quem quisesse partilhasse com o grupo o que fez e o porquê de o ter feito. As imagens que se seguem mostram o resultado das produções de algumas crianças, onde umas optaram por registar um animal por ser o favorito, outras registaram os animais pela sequência que foram surgindo na história, desenvolvendo assim capacidades matemáticas, e outros questionaram ainda a educadora sobre como é que se escrevem os nomes dos animais, demonstrando deste modo um interesse e curiosidade pela escrita.

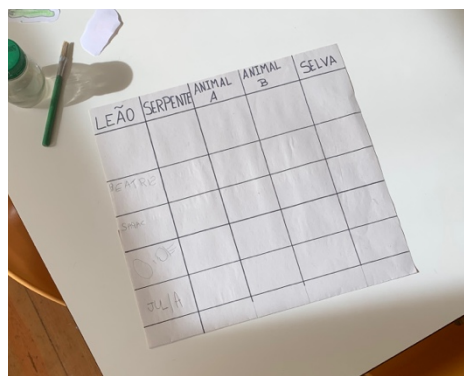
Figura 4- Registos da história "Querido Zoo"



Finalizada a atividade, algumas crianças partilharam os seus registos e com isto a d'ade conseguiu perceber que grande parte das crianças tinha registado o elefante devido à sua dimensão. Este não foi o único animal retratado, porém foi aquele que estava presente em todos os registos. Em diálogo várias crianças utilizaram a mesma resposta “Eu fiz um elefante porque ele é muito pesado”, para além destas terem essa percepção do real, foi ainda possível verificar que quase todos foram capazes de desenhar o elefante em proporção ao espaço disponível na folha, desenvolvendo assim a sua orientação espacial. No final da atividade e ao contrário daquilo que a d'ade imaginava, foram várias as crianças que pediram para abordar o leão, um animal que também estava presente na história. Deste modo realizou-se uma pesquisa sobre o animal escolhido onde as crianças tinham à sua disposição o computador, orientado pela d'ade, e a biblioteca, onde existiam vários livros sobre o mundo animal. No que

concerne ao uso do computador, inserido nas TIC, estas são “técnicas ou conjunto de materiais tecnológicos manipuláveis em aula que visam melhorar a aprendizagem” (Moreira, 2000, p.33) e que constituem um instrumento fundamental nos dias que correm, deste modo é fundamental recorrer à sua utilização. Através da utilização dos recursos disponíveis, foi possível dar resposta a todas as curiosidades das crianças relativamente ao leão. Posto isto, o grupo discutiu sobre a construção do mesmo, uma vez que a principal ideia das crianças era a construção dos animais na sala. Deste modo, decidiram que iriam fazer pequenos grupos e cada grupo ficaria responsável por um animal. Com o primeiro animal escolhido formou-se o primeiro pequeno grupo, porém algumas crianças sugeriam que devia ficar escrito em algum sítio o grupo para que ninguém se esquecesse do seu animal. Deu-se assim início à construção de uma tabela onde cada criança registava o seu nome no seu animal. Durante a construção outras crianças disseram que também queriam estudar a serpente, fazendo com que se organizassem logo dois pequenos grupos.

Figura 5- Organização dos grupos

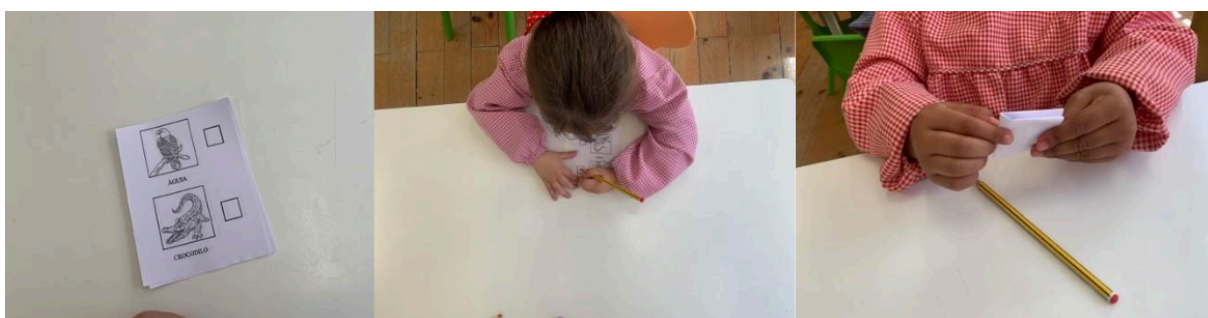


LEÃO	SERPENTE	ANIMAL A	ANIMAL B	SÉLVA

Foram várias as atividades proporcionadas tendo sempre em conta a vontade das crianças e as vivências das mesmas. Durante a PES foi tempo de eleições legislativas, o que fez com que as crianças falassem sobre o processo de voto ao longo desse tempo, trazendo as suas vivências para a sala de atividade, eram várias as questões que surgiam “porque é que a mãe e o pai vão votar e eu não?”, “eu também queria votar mas ainda não posso”, “porque é que se vota?”. Recorrendo e dando resposta às suas questões e díade proporcionou um dia de votos, onde as crianças poderiam votar nos animais que queriam abordar através de

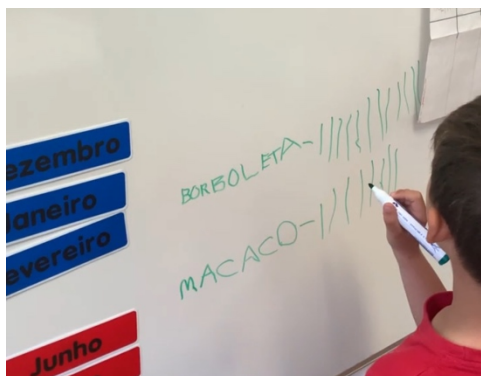
eleições. Para isto cada criança sugeriu um animal e os dois animais mais votados iriam a eleições. No dia da eleição do animal foi explicado ao grupo como seria desenvolvido todo o processo e ao longo da atividade as crianças foram autónomas, permitindo o funcionamento da mesma.

Figura 6- Eleição do animal



Este processo foi bastante apreciado pelas crianças, de modo que voltou a ser repetido, pois existia discórdia na escolha de novos animais e os mesmo propuseram realizar votações. Nas segundas votações o processo foi o mesmo, porém as crianças coordenaram todo o seu desenvolvimento, incluindo realizaram a contagem de votos através das urnas.

Figura 7- Contagem dos votos



Seguidamente a atividade analisada enquadra-se no domínio da educação física, porém promove também uma interligação com os restantes domínios. Esta atividade causou um grande impacto nas crianças, uma vez que ocorreu no exterior que não era muito utilizado devido as condições climáticas que se antecediam. É imprescindível despertar desde cedo o

gosto pela atividade física, e na PES foi possível perceber que a atividade física para algumas crianças não era algo tão motivador como o esperado. Contudo, durante a realização da atividade foi possível agarrar o grupo e mantê-lo interessado e focado ao longo da mesma. Esta consistia num jogo de estafetas onde o objetivo era conquistar as peças dos puzzles existentes (cada equipa estava encarregue de conquistar as 4 peças do seu puzzle). Esta conquista ocorria através de respostas corretas. A diáde preparou previamente um questionário com questões sobre as quais as crianças já tinham construído conhecimento (“A que grupo de animais pertence o crocodilo?”, “Vejo muito bem ao longe, daqui da tua escola, com a minha visão consigo ver até à estação de metro”; “Como se chamam os animais que põem ovos?”, entre outras), e em grupo estas deviam discutir e dar a resposta correta. O grupo que recebia a pergunta era o primeiro grupo a concluir as estafetas. Estas desafiavam as crianças a vários tipos de locomoção.

Figura 8- Atividade no exterior



Já na última fase do projeto ocorreu a exposição onde as crianças puderam expor o projeto que desenvolveram. Para esta exposição convidaram a turma de 3.º ano com quem foram mantendo contacto ao longo da intervenção das estagiárias e apresentaram a selva que construíram. Esta apresentação contou com a exposição de um vídeo que as estagiárias

realizaram no Jardim Zoológico, uma vez que era vontade das mesmas irem ao zoo ver os animais, a díade, como não conseguiu realizar essa vontade tomou a iniciativa de lá ir e gravar um pequeno vídeo onde mostravam os animais e apresentavam as suas características. A atividade iniciou-se com as apresentações das crianças, onde cada grupo apresentou o animal que construiu, seguiu-se do vídeo e finalizou-se com um momento de partilha entre todos. Foi notório o envolvimento e a satisfação de todas as crianças, ao exporem o que realizaram ao grupo do 3.º ano.

Figura 9- Dia da exposição da Selva da Sala G



METARREFLEXÃO

Foram cinco anos de investimento formativo que culminam no resultado do presente documento. A mestranda dá por finalizada esta etapa que lhe permitiu vivenciar experiências desafiadoras, colocando-a num papel onde nunca se havia visto. Terminada esta fase final torna-se indispensável refletir sobre toda a experiência vivida, expondo as competências desenvolvidas as dificuldades encontradas e os aspetos a melhorar pela futura docente.

O primeiro contacto que a mestranda teve com os dois contextos alicerçou-se na observação que a permitiu compreender o funcionamento da instituição, conhecer as docentes cooperantes, as crianças, e ainda perceber as dificuldades que iria enfrentar. Para a mestranda, este foi um dos momentos mais importantes ao longo do decorrer de toda a PES.

Importante também referir a relevância que a I-A teve ao longo deste percurso. A estruturação deste trabalho pelas suas etapas (observar, planificar, agir e refletir) permitiu à mestranda uma melhor organização da prática pedagógica. Foi crucial a utilização desta metodologia, uma vez que esta promove uma postura investigativa e crítica. Como já foi referido, no que concerne à observação esta foi a etapa que a mestranda mais valorizou uma vez que lhe permitiu fazer uma análise e recolha de dados que se revelaram de alta importância na segunda etapa da I-A. A planificação revelou-se como sendo a parte mais desafiadora, mas também bastante gratificante, uma vez que foi notória a evolução entre as primeiras planificações e as últimas.

Os objetivos propostos foram desenvolvidos através de um trabalho colaborativo entre a mestranda e o seu par pedagógico, com as crianças e as suas famílias, com as docentes cooperantes e orientadoras assim como toda a equipa pedagógica, procurando sempre colocar a criança no centro da aprendizagem.

No que concerne às maiores dificuldades, estas passaram maioritariamente pela gestão de tempo. Apesar do primeiro contacto que a mestranda teve com o contexto ter sido

de observação, quando começou a planear em conjunto com a sua díade, os tempos dedicados a cada atividade mostravam-se sempre demasiado extensos em comparação com o planeado. Muitas vezes as crianças necessitavam de mais tempo do que aquele que era atribuído na planificação inicial. Esta reflexão pós-ação fez com que algumas das planificações iniciais tivessem de ser alteradas tendo sempre em consideração os interesses e necessidades das crianças. A gestão de conflitos entre as crianças assumiu-se também como uma dificuldade ao longo do percurso. Os conflitos aconteciam pelos mais diversos motivos; foi necessário por parte da díade perceber como intervir nestas situações. As crianças não são todas iguais, por isso é necessário respeitar e compreender qual a melhor altura e estratégia a utilizar.

O maior desafio enfrentado pela mestranda ao longo do trajeto foi a diversidade cultural e religiosa. No primeiro contexto de estágio esta deparou-se com um grupo de crianças rico em religiões e culturas diferentes, o que por vezes acabava por gerar conflitos entre elas. A docente em formação não considera que este desafio tenha sido uma dificuldade, uma vez que foi o mote para o início do seu projeto e, por conseguinte, conseguiu ver que o mesmo fez sentido para as crianças. A diversidade, que era um dos maiores motivos de conflitos entre as crianças, passou a ser uma das maiores curiosidades do grupo, promovendo a empatia entre elas. Para a mestranda, experienciar toda a evolução deste processo considerou-se bastante gratificante uma vez que a partilha de vivências de diferentes culturas e religiões não enriquece apenas o ambiente de aprendizagem, mas promove ainda o respeito mútuo, a inclusão e a valorização das diferenças enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento comum do grupo.

Através da realização deste Relatório de Estágio, a mestranda reconhece a sua evolução, não só enquanto docente em formação, mas também como pessoa. A mesma foi colocada fora da sua zona de conforto, o que lhe permitiu ver diferentes realidades e perceber o que pretende ser enquanto futura docente: uma profissional da educação que questiona, reflete, investiga e reestrutura a sua ação.

De forma a concluir, é fundamental sublinhar o papel que a PES proporcionou. Um percurso gigante aprendizagens que reúne todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação da mestranda. Esta leva consigo uma panóplia de aprendizagens que valorizaram aquele que é ainda o início do seu desenvolvimento profissional docente e que espera ser um processo de aprendizagem e atualização permanentes.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS

DOCUMENTOS

Despacho Normativo n.º 7/2013 do Ministério da Educação e Ciência (2013).

Despacho nº 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário da Educação (2018)

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 da Presidência do Conselho de Ministros, 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.*

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 da Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação e Ciência (2014). *Define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.* Diário da República, 1.ª Série, n.º 129

Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação. *Define o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Estabelece o regime do ensino básico, considerando-o a primeira etapa da escolaridade obrigatória.*

Lei n.º 48/86 da Assembleia da República (1986). *Estabelece o regime jurídico da educação escolar e define os princípios da escolaridade obrigatória.*

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Estabelece o regime da educação pré-escolar e do ensino básico.*

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República (2005). *Define o regime jurídico do ensino básico e estabelece normas relativas ao currículo e avaliação das aprendizagens.*

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República (2009). *Estabelece o regime jurídico do sistema educativo e estabelece medidas de organização e funcionamento do ensino básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros / Ministério da Educação (2018). *Define o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas P. L. (2022–2025). *Projeto educativo*.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

Bruce, T. (2015). *Early childhood education* (5th ed.). Hodder Education.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil: Linguagem plástica*. Editorial Presença.

Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

Constituição da República Portuguesa. (1976).

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez Editora.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Educatio. (2018). “O currículo é compatível com a autonomia do professor”: Entrevista a Maria do Céu Roldão. <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

F., P. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério Geral da Educação/Direção Geral da Educação.

Floque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 11.

Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/13502930685209781>

González, J., Muñoz, P., & Zubizarreta, A. (2019). *La transición entre educación infantil y educación primaria: Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Arco/Libros-La Muralla.

Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Infopédia – Dicionários Porto Editora. (s.d.). <https://www.infopedia.pt/dicionarios>

Leal, S. M., & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 163–177). Edições Almedina.

Lopes da Silva, M. (2002). Ser professor do 1.º ano: Que continuidade com a educação pré-escolar? *Aprender*, 17–26.

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

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. DGIDC.

Monteiro, M., & Pais, A. (1996). *Avaliação: Uma prática diária*. Editorial Presença.

Moreira, V. (2000). *Escola do futuro: Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto Editora.

Moyles, J. (2010). *The excellence of play* (3rd ed.). Open University Press.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Nóvoa, A. (2010, junho). Conferência “Que currículo para o século XXI?”: *Pedagogia: A terceira margem do rio*. Comunicação apresentada na Conferência Que Currículo para o Século XXI, Lisboa, Portugal.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81–93.

Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 29, 29–42.
http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal.

Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Artmed.

Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43–57). Areal Editores.

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes et al. (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 324–333). Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor* (2.ª ed.). Fundação Manuel Leão.

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/a_e_documento_enquadrador.pdf

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.

Serrazina, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1.º ciclo: Algumas reflexões. *Educação e Matemática*, 55, 39–41.

Silva, M. I. L. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27).

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
<https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>

União Europeia. (2020). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d5c4b523-db7b-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-pt>

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz et al. (Eds.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 123–158). Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8–20. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>

Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7. ed.). Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante
Orientador Cooperante Sala
Díade
Data da observação

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Atividade pedagógica

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

APÊNDICE B – NARRATIVA COLABORATIVA

Narrativa Colaborativa

Episódio de observação: _____

Data: _____

Estagiário/a observadora <i>(descreve e analisa a ação desenvolvida pelo par pedagógico)</i>	Estagiário/a observada <i>(comenta a narrativa do seu par pedagógico)</i>	Orientador/a cooperante <i>(comenta as opiniões do par pedagógico, fornecendo informação adicional, de acordo com os seus saberes)</i>

As páginas continuam, de acordo com a extensão do texto reflexivo dos/as narradoras.

APÊNDICE C – UNIDADE DE APRENDIZAGEM “EXPLORA O TEU CORPO, A TUA CULTURA E O TEU DESENVOLVIMENTO”

Instituição cooperante: -----	Ano e turma: ----	Data: 20/11/2023 e 21/11/2023
Orientadora cooperante: -----	Estagiária responsável: Ana Raquel Crista e Nicole Pereira	
Díade: Ana Raquel Crista e Nicole Pereira	Supervisora institucional: Vânia Graça	

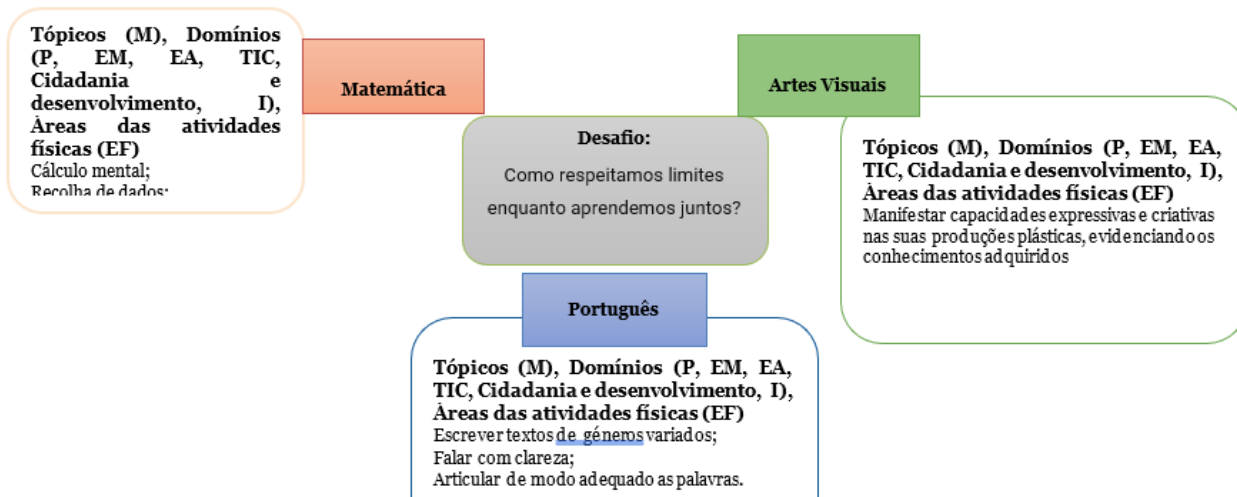
UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 2 dias

(Explora o teu corpo, a tua cultura e o teu conhecimento)

Contextualização:	
<p>- N.º de alunos a que destina: 20 alunos</p> <p>- 2 alunos matriculados no 2.º ano de escolaridade, 7 com Medidas Universais, 1 com Medidas Seletivas e 2 com Medidas Adicionais.</p> <p>A turma apresenta uma grande diversidade de competências desenvolvidas pelos alunos. Existem alunos que ainda não adquiriram a competência de leitura, é necessário tentar solucionar esta questão para que estes não fiquem fora das atividades. Por este motivo é necessário adaptar, sempre, o desenvolvimento da aula, começando por juntar os alunos com as dificuldades de leitura e os que ainda não adquiriram esta competência, com alunos com um desenvolvimento notório. Desta forma não teremos alunos desmotivados pelas suas fragilidades e que conseguirão acompanhar a leitura de textos. Na turma existe ainda um aluno com medidas seletivas e adicionais. De acordo com as atuais diretrizes da EMAEI, o referido aluno está a acompanhar as Adaptações Curriculares Não Significativas previstas no seu MSAI 3 (Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão - modelo 3). Este aluno beneficia de um Ensino Estruturado para regulação das atividades e do comportamento, específico para a Perturbação de</p>	
<p>Espectro de Autismo. Assim sendo, não consideramos necessário adaptar a nossa planificação, visto que o aluno conseguirá acompanhar todas as etapas. Decidimos trabalhar desta forma, pois em conversa com a docente da turma e com a terapeuta do aluno, percebemos que é a melhor forma de desenvolvermos competências com ele e continuamos na mesma linha de trabalho que tem sido feita até ao momento, uma vez que este aluno necessita de bastante consistência em tudo o que faz.</p> <p>- Projeto de intervenção: Nós e a Diversidade.</p> <p>O nosso projeto de intervenção tem como tema “Nós e a Diversidade”, este tema surgiu nas primeiras semanas de observações onde pudemos ver que a turma apresenta uma diversidade cultural, social, étnica e de interesses bastante acentuada. Esta diversidade potencializa as aprendizagens da turma e por vezes dificulta a tarefa dos professores no pensar de estratégias inclusivas, metodologias ativas que promovam a igualdade de oportunidades. Este projeto pressupõe a consciencialização da diversidade para que exista um respeito mútuo e constante cooperação na aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.</p> <p>- Questão-problema: Como respeitamos limites enquanto aprendemos juntos?</p> <p>- Metodologia(s) /Estratégia(s): Análise, trabalho em grupos, discussão em sala de aula, rotação por estações, <u>gamificação</u>.</p> <p>- Principais recursos: Caderno diário, computador, projetor, material de escrita, escola virtual.</p>	
Objetivos principais da aula:	Conhecimentos Prévios necessários:
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de limites pessoais; - Desenvolvimento do conceito de consentimento; - Revisão das palavras esdrúxulas, graves e agudas; - Desenvolvimento do raciocínio lógico e resolução de problemas; - Desenvolvimento do cálculo mental; - Identificar e aplicar os conceitos matemáticos relativos a gráficos e tabelas; - Estimular a criatividade e a imaginação na construção de textos; - Promover o trabalho cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de características físicas; - Conhecimento do conceito inquérito; - Conhecimento de conceitos básico da estatística como: contar, comparar e organizar dados; - Conhecimento do jogo do banqueiro; - Conhecimento da realização de operações simples.
Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:	

Dificuldade	Ação estratégica
<ul style="list-style-type: none"> - Falha de internet; - Falta de papel de cenário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disco externo/pen com os recursos necessários; - Utilização do quadro em substituição do “Mentimeter”; - Realização dos moldes do corpo em folhas de papel, em tamanho reduzido

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
<p>Dia 13.11 9h-13h30 15 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p>	<p>-Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p>	<p>Receção aos alunos e rotinas da sala de aula.</p> <p>Desafio inicial: A turma posiciona-se em círculo e os alunos são desafiados a observar as características físicas uns dos outros. Para isso a professora estagiária irá colocar as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> - “Os nossos olhos são todos iguais?”; - “Os cabelos das crianças do 3.ºG são todos iguais ou apresentam algumas diferenças? Que características podemos destacar?”. Com isto, promove-se uma discussão sobre as diferenças e as semelhanças fazendo com que os alunos percebam que, apesar das diferenças, apresentamos todos uma igualdade tal como o facto de sermos seres humanos e pertencermos todos à espécie humana.</p> <p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo com os alunos sobre a diversidade a nível da sua própria sala: Colocam-se as questões orientadoras: 		(B, D, E, J)

<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>-Aplicar estratégias de cálculo mental de modo formal e registar os raciocínios realizados, usando as representações simbólicas da matemática.</p> <p>-Formular questões estatísticas sobre uma característica quantitativa discreta.</p> <p>-Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo, reconhecendo que diferentes métodos têm implicações para as conclusões do estudo.</p> <p>-Usar tabelas de frequência absolutas para organizar dados referentes a uma característica quantitativa discreta e indicar o respetivo título.</p> <p>-Identificar a(s) moda(s) num conjunto de dados quantitativos discretos.</p> <p>-Reconhecer o mínimo e o máximo num conjunto de dados quantitativos discretos.</p>	<p>“Na nossa sala, conseguimos observar características físicas diferentes?”; “Será que metade da turma tem olhos azuis?”; “De que forma podemos recolher informações dentro da sala sobre esses aspetos?”.</p> <p>Com este diálogo pretende-se uma participação ativa de todos os alunos, uma vez que existem alunos que nunca participam com as suas próprias opiniões.</p> <p>2. Desenvolvimento de um inquérito: 2.1. A professora regista os aspetos físicos da turma no quadro tendo por base as tabelas de suporte realizadas anteriormente (Anexo 1); 2.2. A professora distribui as tabelas impressas; 2.2. Visionamento de um pequeno vídeo sobre a frequência absoluta (https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/404507/L?se=5767&seType=&coId=201424); 2.3. Após o visionamento do vídeo os alunos preenchem a tabela utilizando, também, as noções de frequência absoluta.</p> <p>3. Análise dos resultados: 3.1. Diálogo sobre os resultados obtidos: “Qual é a cor dos olhos com maior número de alunos? E qual é a cor que apresenta o menor valor?” “Qual é o tipo de cabelo que mais está presente na nossa sala?”. 3.2. Visualização de um vídeo sobre a moda (https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/404508/L?se=5767&seType=&coId=201424)</p>	<p>Tabela (Anexo 1)</p> <p>Vídeo da escola virtual “Frequência absoluta”</p> <p>Vídeo da escola virtual “Moda de um conjunto de dados”</p>	<p>(B, E, J)</p> <p>(B, D, E, H, J)</p> <p>(B, C, D, E, I)</p>
<p>30 min</p> <p>Intervalo 11h-11h30</p> <p>20 min</p>	<p>- Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo, reconhecendo que diferentes métodos têm implicações para as conclusões do estudo.</p> <p>-Usar tabelas de frequência absolutas para organizar dados referentes a uma característica quantitativa discreta e indicar o respetivo título.</p> <p>-Identificar a(s) moda(s) num conjunto de dados quantitativos discretos.</p> <p>-Reconhecer o mínimo e o máximo num conjunto de dados quantitativos discretos.</p>	<p>3.3. Discussão em grande grupo sobre a moda, de forma a dar resposta à seguinte questão: “O que é a moda?”. A resposta deve ser registada no caderno diário e partilhada posteriormente.</p> <p>4. Após a realização do inquérito na própria sala, os alunos realizarão um inquérito a nível escolar: 4.1. Divisão dos alunos em três pequenos grupos; 4.2. Distribuição da tabela orientadora; 4.3. Realização dos inquéritos pelas salas de aula da escola, acompanhados pelas professoras, os alunos entram nas salas e questionam os restantes relativamente a cada característica da tabela e vão apontando nas mesmas o número de alunos para cada característica.</p> <p>Intervalo</p> <p>5. Discussão sobre os resultados obtidos, orientados pelas seguintes questões: “Quais foram as cores de cabelo que registaram um número maior e com mais frequência?”; “Relativamente à forma, temos mais crianças com cabelo encaracolado ou cabelo liso?”; “A cor dos olhos, qual foi a cor que registou o maior número?”; “Temos alguma característica no nosso inquérito que não exista na nossa escola?”.</p> <p>6. Construção de um diagrama de Carroll com todos os dados recolhidos.</p>	<p>Caderno diário</p> <p>Tabela (Anexo 1)</p>	<p>(A, B, D, F, I)</p> <p>(A, B, C, E)</p>

15 min		7. Diálogo em grande grupo para que os alunos decidam como é que querem apresentar os dados recolhidos à escola. “O que é um gráfico?”; “De que forma é que podemos partilhar os dados que recolhemos com a escola?”.	Material de recorte e colagem	(A, B, D, F, H, I)
15 min				(A, B, C, D, E, F, H, I)
15 min	-Decidir sobre qual(ais) a(s) representação(ões) gráfica(s) a adotar num dado estudo e justificar a(s) escolha(s).	8. Visionamento de imagens de gráficos (Anexo 2) e diálogo com a turma sobre os mesmos: - gráficos de pontos; - pictogramas; - gráficos de barras. Com este diálogo, os grupos devem escolher o tipo de gráfico que pretendem representar para partilhar os dados recolhidos com a escola.	Anexo 2	(A, B, D, E, F, H, I)
10 min	-Analisar representações gráficas e discutir criticamente a sua adequabilidade, desenvolvendo a literacia estatística.	9. Os alunos procedem à escolha de um nome para a exposição dos gráficos.	Material de desenho, recorte e colagem	(A, B, D, E, F, H)
15 min	-Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos;	10. Construção do nome da exposição: 10.1. Divisão das tarefas: desenho, recorte e colagem. O nome da exposição será dividido por letras de forma a que todos os alunos consigam construir uma letra (Isto irá depender sempre do título que estes escolherem. Caso não haja letras suficientes para todos, os alunos devem construir as letras em par, um desenha e o outro recorta).	Cartolinas coloridas	(A, B, C, D, E, F, H)
Almoço 13h-14h30		Almoço		
60 min		11. Construção dos gráficos utilizando os dados recolhidos:	Cartolina branca	
Intervalo 30 min		11.1. Os alunos dividem-se em 3 grupos pelas características recolhidas (forma de cabelo, cor dos olhos e cor do cabelo); 11.2. Utilizando cartolina branca, cada grupo realiza o gráfico escolhido correspondente à característica atribuída; 11.3. Os alunos terão de ter atenção às características de um gráfico para esta construção.	Régua Material de desenho (lápis de cor)	(B, C, D, E, F, H, I)
30 min		Intervalo		(B, C, D, E, F, H, I)
20 min	-Escrever textos de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.	11.4. Após os gráficos prontos, os alunos podem decorar livremente os mesmos; 11.5. Realização de uma exposição dos trabalhos realizados nos corredores.		(A, B, D, E, F, H, I)
10 min		12. Escrita coletiva 12.1. Recolha de ideias para a construção de um texto explicativo sobre a atividade que a turma realizou.		(B, E, H)
		Aplicação dos conhecimentos:		
		13. Os alunos fotografam a exposição final e partilham na Classroom de forma a que as famílias possam ver a mesma.	Classroom	

APÊNDICE D- PLANIFICAÇÃO EPE

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 13 de maio a 17 de maio 2023/24							
<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p>Resistência em ouvir o outro em momentos de grupo. (I, P, M, S, G, L);</p> <p>Dificuldade em manter a concentração. (S, G, L, L, D)</p> <p>Presença de comportamentos indelicados. (I)</p> <p>Ausência de participação voluntária (T)</p> <p>Dificuldade no reconhecimento de letras (G, P, D, B)</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>Interesse no reconhecimento de letras (G, P, D, B);</p> <p>Interesse pela Revolução dos cravos (D, R)</p> <p>Interesse pela dramatização da obra "Orelhas de borboleta" (Todos)</p> <p>Interesse pelos animais da selva (R, L, P, L, I)</p>	<p>Instituição: ----- Sala: --</p> <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover o espírito crítico através da criação de histórias; Promover o enriquecimento do vocabulário; Incentivar a criatividade; Estimular a imaginação; Promover o interesse pelas artes plásticas, nomeadamente desenho, pintura e construção; Promover o desenvolvimento do raciocínio; Fomentar a linguagem oral em diálogos em grande grupo; Estimular o interesse pelo teatro; Demonstrar e representar a vida em cidadania; Promover o respeito pelo outro no que concerne à tomada de vez aquando momentos de discussão; 	<p>Equipa educativa: Educadora: ----- Assistente operacional: ----- Estagiárias/os: Ana Raquel Crista e Nicole Pereira</p>					
		M a n h ã	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
			<p>1. Acolhimento (AC, AR, EC, NP)</p> <p>- Marcação de presenças através de uma música "Comboio da Alegria";</p> <p>- Contagem dos dias do mês de abril até ao dia atual;</p> <p>- Registo do tempo;</p>	<p>1. Acolhimento (AC, AR, EC, NP)</p> <p>- Marcação de presenças;</p> <p>- Contagem dos dias do mês de abril até ao dia atual;</p> <p>- Registo do tempo;</p> <p>- Contagem das crianças presentes na</p>	<p>1. Acolhimento (AC, AR, EC, NP)</p> <p>- Marcação de presenças;</p> <p>- Contagem dos dias do mês de abril até ao dia atual;</p> <p>- Registo do tempo;</p> <p>- Contagem das crianças presentes na sala;</p>	<p>1. Acolhimento (AC, AR, EC, NP)</p> <p>- Marcação de presenças;</p> <p>- Contagem dos dias do mês de abril até ao dia atual;</p> <p>- Registo do tempo;</p> <p>- Contagem das crianças presentes na sala;</p> <p>- Exercícios de relaxamento;</p>	

<p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>Reconhecem o seu nome;</p> <p>Reconhecem a estação do ano presente;</p> <p>Reconhecem o mês atual;</p> <p>Reconhecimento das características dos animais abordados;</p> <p>Reconhecimento de canções.</p> <p>Compreendem o antes e o depois do 25 de abril</p>	<p>- Contagem das crianças presentes na sala;</p> <p>- Diferença entre as crianças presentes do grupo e as crianças ausentes.</p> <p>-2. Novidades do fim de semana. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>3. Diálogo sobre a atividade a realizar. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>4. Compra de bilhetes e pipocas através de moedas. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>5. Higiene. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>6. Lanche da manhã. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>7. Sessão de cinema. (AR, NP)</p>	<p>sala, incentivando a manipulação da adição e subtração para concluir o número de crianças que faltam;</p> <p>- Exercícios de relaxamento;</p> <p>- Apresentação por parte de uma criança do projeto "recolher, trazer e assim aprender", realizado com a família.</p> <p>9. Preparação para a visita do 1º CEB. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>5. Higiene. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>6. Lanche da manhã. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>10. Aula de Educação Física.</p>	<p>- Diferença entre as crianças presentes do grupo e as crianças ausentes.</p> <p>11. Visita do 1º CEB. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>5. Higiene. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>6. Lanche da manhã. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>11. Continuação das atividades. (AC, AR, EC, NP)</p>	<p>13. Atividades tradicionais no exterior. Estações.</p> <p>- jogo da macaca</p> <p>- limbo (AC, AR, EC, NP)</p> <p>5. Higiene. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>6. Lanche da manhã. (AC, AR, EC, NP)</p> <p>16. Oficina de música.</p> <p>12. Atividades livres. (AC, AR, EC, NP)</p>	
Almoço					

Decisões pedagógicas:

Contextualização da planificação: De forma a dar continuidade ao projeto iniciado pela Educadora e outrora abordado pelas colegas (Os animais) e visto que as crianças continuaram a demonstrar interesse pelo mesmo, realizamos atividades recaindo essencialmente no Conhecimento do mundo físico e natural. Iniciamos a semana com uma sessão de cinema, sendo as estagiárias as repórteres, de modo a demonstrar às crianças o zoo. De forma a realizar uma colaboração com o 1ºCEB receberemos os alunos do 1º CEB de forma a realizar a apresentação do projeto pelas crianças.

Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:

1. Acolhimento

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social e Conhecimento do Mundo Físico e Natural.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática: Números e Operações; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação Oral e Consciência Linguística

Organização do espaço: Manta comum.

Organização do grupo: Grande grupo

3. Diálogo sobre a atividade a realizar.

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação oral e Consciência linguística.

Organização do espaço: manta comum.

Organização do grupo: grande grupo.

4. Compra de bilhetes e pipocas através de moedas.

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania; Independência e autonomia.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social, Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação oral e Consciência linguística; Domínio da Matemática: Números e operações.

Organização do espaço: pavilhão.

Organização dos materiais: mesas, moedas, bilhetes, pipocas e recipientes.

Organização do grupo: grande grupo e pequenos grupos.

6. Lanche

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social

7. Sessão de cinema.

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania; Independência e autonomia.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social; Abordagem às Ciências.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da música e dança; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação Oral e Consciência Linguística.

Organização do espaço: centro da sala.

Organização dos materiais: cadeiras e projetor.

Organização do grupo: Grande grupo.

8. Conclusão do macaco.

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação Oral e Consciência Linguística.

Organização do espaço: mesas.

Organização dos materiais: material reciclado, tintas.

Organização do grupo: pequenos grupos.

9. Preparação para a visita do 1º CEB

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania; Independência e autonomia.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação oral e Consciência linguística;

Organização do espaço: manta comum.

Organização do grupo: pequenos grupos.

11. Visita do 1º CEB.

Áreas de conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação oral e Consciência linguística. Domínio da Educação Artística: Subdomínio do jogo.

Organização do espaço: sala e exterior.

Organização do grupo: grande grupo.

12. Atividades livres.

Áreas de Conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania; Independência e autonomia.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação Oral e Consciência Linguística.

Organização do espaço: mesas e áreas.

Organização do grupo: pequenos grupos.

13. Jogos tradicionais no exterior.

Áreas de Conteúdo: Área de Desenvolvimento Pessoal e Social: Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania.

Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Social.

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio do jogo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Comunicação Oral e Consciência Linguística.

Organização do espaço: exterior.

Organização dos materiais: giz, corda.

Organização do grupo: pequenos grupos.

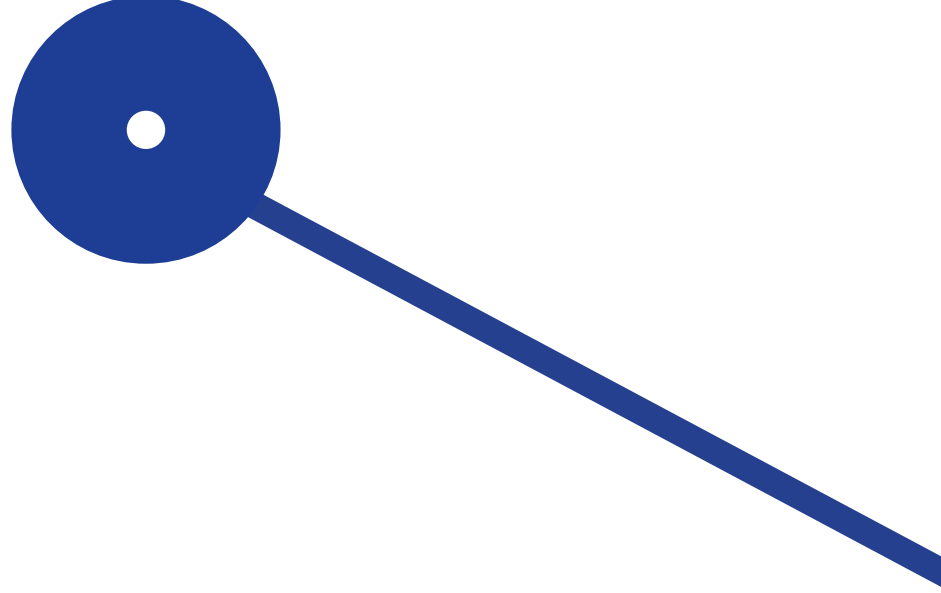
Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora -----

Estagiária Ana Raquel (AR)

Estagiária Nicole Pereira (NP)

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
NICOLE ANDREIA AZEVEDO PEREIRA

