

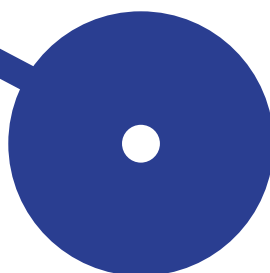
**M**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

# Relatório de Estágio

Hugo Figueiredo Sá

07/2022



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Hugo Figueiredo Sá

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Hugo Figueiredo Sá

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2022

## AGRADECIMENTOS

O término deste percurso não seria possível sem a companhia das pessoas certas. Das pessoas que me fizeram sonhar, crescer e fomentaram em mim a vontade de querer ser mais, sem nunca desistir de um sonho que sempre desejei cumprir. É com orgulho que completo esta etapa e é com o mesmo orgulho que agradeço o facto de estarem sempre ao meu lado, por isso, um especial obrigado:

Ao meu pai e à minha mãe, por me apoiarem incondicionalmente e me encorajarem em todos os momentos, sobretudo na decisão de ter seguido o meu sonho, que ganhou forma há 5 anos e que agora assume outra dimensão.

Ao meu irmão, Tomás, por ter despertado em mim a vontade de ser educador e professor, por me fazer crescer e aprender a cada dia. Por saber que me vê como referência e que o concluir desta etapa o faça sonhar ainda mais alto.

À minha avó, que me vê crescer todos os dias, acompanhou o meu percurso na “niversidade” e me olha com tanto orgulho.

Ao meu padrinho, que sei que me vê e guia todos os dias e a quem dedico esta conquista, por ambos sabermos que a promessa hoje ficou cumprida.

À minha namorada, Inês, por ser a melhor amiga e companheira que me faz crescer todos os dias, que com todo o amor me apoia e motiva, escuta, desafia e abraça, dando-me a força necessária para conquistar este e todos os sonhos.

À professora Doutora Margarida Marta, que me orientou desde cedo e fomentou em mim o gosto pela Educação de Infância, exigindo-me mais e melhor.

A todas as professoras da Escola Superior de Educação que me apoiaram e orientaram neste percurso, destacando a professora Vânia Graça, a professora Doutora Paula Flores e a professora Doutora Deolinda Ribeiro.

À professora e educadora cooperante, que me transmitiram saberes e me colocaram em contacto com práticas motivadoras e estimulantes, permitindo o meu desenvolvimento enquanto futuro docente.

Sem todos vocês, não seria possível. Obrigado.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio incide sobre o processo de formação realizado pelo mestrando no âmbito da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento visa abordar as competências e aprendizagens adquiridas, mobilizando os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos para o desenvolvimento da ação educativa, assim como os documentos normativos para que o futuro docente adote uma postura crítica e aberta a mudança, tendo consciência que a sua identidade profissional será alvo de constantes alterações.

Tomando em consideração a necessidade de promover uma ação intencional com significado para a criança, baseada numa prática inclusiva e equitativa, em que a criança assume um papel ativo e fundamental na construção do seu conhecimento e o docente assume um papel de mediador do processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. As ações educativas desenvolvidas sustentaram-se num ciclo dinâmico e em espiral dos processos de observação, a ação, planificação e reflexão que constituem a metodologia de investigação-ação contribuindo para uma ação inovadora, reflexiva e com sentido para todos os intervenientes.

Também, ao longo deste documento fica retratada a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre a dade, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais, permitindo o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, diferenciadoras e criativas, capazes de construir e desenvolver as competências holísticas das crianças e de fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente de perfil duplo na continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico .

**Palavras-Chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Identidade docente; Criança; Trabalho colaborativo e cooperativo e Desenvolvimento pessoal e profissional.

## **ABSTRACT**

This internship report focuses on the training process carried out by the master student within the framework of Supervised Educational Practice in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

This document aims to address the skills and learning acquired, mobilizing the scientific, pedagogical and didactic knowledge for the development of educational action, as well as the normative documents so that the future teacher adopts a critical and open attitude to change, being aware that their professional identity will be subject to constant changes.

Taking into account the need to promote an intentional action with meaning for the child, based on an inclusive and equitable practice, in which the child assumes an active and fundamental role in the construction of their knowledge and the teacher assumes the role of mediator in the learning process and children's development. The educational actions developed were based on a dynamic and spiral cycle of observation, action, planning and reflection processes that constitute the action research methodology, contributing to an innovative, reflective and meaningful action for all those involved.

Also, throughout this document, the importance of collaborative and cooperative work between dyad, cooperating teachers, children and institutional supervisors is portrayed, allowing the development of contextualized, differentiating and creative educational practices, capable of building and developing holistic skills of children and fostering the personal and professional development of the dual-profile teacher in the educational continuity between pre-school education and the 1st Cycle of Basic Education.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; professional identity; Child; Collaborative and cooperative work and Personal and professional development.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - As 4 etapas da MTP, baseado Vasconcelos et al., 2012) .....	16
Figura 2 - As fases da metodologia de Design Thinking in de Oliveira (2014) .....	27
Figura 3 - Organização do tempo da sala de aula em conformidade com o MEM e High/Scope.....	41
Figura 4 - Fases da MIA.....	54
Figura 5 - Técnicas de produção plástica para a construção das bandeiras .....	59
Figura 6 - Torre Eiffel - Processo de construção.....	63
Figura 7 - Registo das bandeiras produzido pela criança R.....	65
Figura 8 - Mapa de ideias sobre o conceito de violência.....	72
Figura 9 - Atividade matemática "As fases dos Polígonos" .....	76
Figura 10 - Realização da atividade experimental "O Degelo" .....	82
Figura 11 - Cartazes alusivos à sustentabilidade.....	84
Figura 12 - Produção de cartazes digitais .....	85
Figura 13 - QR Code de acesso ao vídeo da turma exposto na sala virtual .....	86
Figura 14 - Cartazes digitais expostos na sala de exposição virtual.....	86

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

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Projeto Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	9
1.1.    SER EDUCADOR E PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO.....	9
1.2.    ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	18
1.3.    ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	25
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
1.1.    CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	35
1.2.    O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	38
1.3.    O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	46
1.4.    METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	50
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	55
1.1.    O CAMINHO PERCORRIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	55
1.2.    O CAMINHO PERCORRIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	70
METARREFLEXÃO.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS .....	105

# INTRODUÇÃO

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

O Relatório de Estágio (RE) foi elaborado com base em conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos adquiridos e desenvolvidos pelo mestrando, ao longo dos cinco anos de formação percorridos, assumindo um carácter obrigatório na obtenção do grau de mestre, tal como referido no Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Este relatório visa a divulgação do percurso realizado no estágio da PES, ao longo do ano letivo 2021/2022, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) como no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), realizando uma articulação entre referentes teóricos e conceptuais, que promoveram um percurso formativo e reflexivo. Desta forma, encontra-se organizado em três capítulos, sendo cada um deles iniciado com uma citação que pretende contextualizar a sua abordagem, e posteriores secções que o compõem.

Esta Introdução, tem como objetivo realizar uma contextualização do documento em causa, identificando e analisando a sua organização.

O primeiro capítulo denominado de Enquadramento teórico e legal, apresenta, num primeiro subcapítulo, uma abordagem aos paradigmas comuns da EPE e do 1º CEB enformados pelos referenciais teóricos e legais. Nos subcapítulos seguintes apresentam-se as especificidades de cada nível educativo, sendo estas que os caracterizam e os tornam de enorme relevância no processo educativo, deixando antever as possibilidades de continuidade educativa.

No segundo capítulo, intitulado de Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação, realiza-se caracterização da instituição cooperante, bem como se reflete acerca das dimensões dos ambientes educativos em que o mestrando desenvolveu a sua prática educativa. Este capítulo contempla a apresentação da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), como uma metodologia crítica e reflexiva essencial para a melhoria das práticas dos docentes.

Por último, o terceiro capítulo referente à Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, expõe descritiva e analiticamente algumas das ações desenvolvidas, articulando-as como os devidos pressupostos teóricos e legais, por forma a valorizar práticas contextualizadas e significativas capazes de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

Por último, o RE contempla a metarreflexão realizada pelo mestrando, onde é realizada uma análise pessoal e reflexiva de todo o percurso da PES, evidenciando os contributos que esta teve no percurso formativo e, conseqüentemente, na construção de uma identidade docente de perfil duplo.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p.47)

O presente capítulo realiza uma abordagem às especificidades da educação pré-escolar e do 1ºCEB, sendo estes os níveis educativos onde a PES foi desenvolvida. Desta forma, urge a necessidade de expor uma componente teórica, mobilizando documentos legais e teóricos, cruciais para analisar a relevância que ambas as valências adquirem relativamente ao desenvolvimento integral das crianças e do papel do docente. Assim, ao longo deste capítulo será abordado, num primeiro momento, o papel da educação como componente essencial e crucial ao desenvolvimento das crianças. Seguem-se dois subcapítulos que expõem as especificidades da educação pré-escolar e do 1ºCEB, uma vez que tendo estes sido os níveis educativos onde ocorreu a PES, existe a necessidade de recorrer a pesquisas bibliográficas que permitem mobilizar documentos legais e teóricos capazes de expor o impacto de ambos os níveis no desenvolvimento integral das crianças e do papel docente.

## 1.1.SER EDUCADOR E PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal e social de todos os indivíduos, sendo que cada cidadão usufrui da “liberdade de aprender e ensinar” e do direito à educação”, tal como consta no Decreto-Lei (DL) n.º 86/1976, de 10 de abril, artigo 73.º, alíneas 1. Esta mudança surge no período após a revolução de 25 de abril de 1974, tendo esta procurado transformar, investir e valorizar o setor educativo, procedendo à criação de uma rede pública de escolas e jardins de infância, com o propósito de promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação (Formosinho, 2016; Marta, 2015). Neste sentido, a 14 de outubro de 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, um referencial normativo das políticas educativas que tem como objetivo desenvolver a educação e o sistema educativo. Aliado ao mencionado, o docente deve procurar dar resposta às necessidades de cada criança, formando

cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Desta forma, a criança autorreconhece-se como um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, capaz de questionar o mundo que a rodeia e procurar respostas às suas necessidades, enquanto desenvolve competências, saberes e valores.

À criança é reservado o direito a ser orientada e respeitada em prol do desenvolvimento das suas capacidades, da sua personalidade, dos seus dons e das suas aptidões motoras e cognitivas, tendo a oportunidade de se exprimir sobre questões em que se encontra envolvida e vendo a sua opinião ser valorizada e considerada (UNICEF, 2019). Esta valorização e a atribuição de um papel ativo à criança no seu processo educativo, proporciona à mesma, tal como referido por Lopes da Silva et al (2016), a oportunidade de ser escutada e de participar ativamente no delinear do seu percurso educativo, aliado ao desenvolvimento da autonomia e confiança, que se tornam fulcrais para estabelecer relações e interações. Neste sentido, Marta (2015) refere que “o [docente] se caracteriza por um olhar sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e a capacidade de mobilização para resolver situações” (p.280).

Para uma prática educativa significativa, o docente deve assumir, na sua ação pedagógica, um papel de observador, de investigador, de construtor e de avaliador, promovendo uma “relação equilibrada e dialética entre o conhecimento empírico e académico e o prático profissional em modos menos hierárquicos” (Zeichner, 2010, p.487). Deste modo, implica-se um “processo de auto e heteroformação permanente” de “dinâmicas de exposição do pensamento, discussão de ideias, procura de consenso e superação de conflitos” (Roldão, 2007, p.26), que promove o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidades que se articulam numa ação dialógica entre a teoria e a prática.

Aos docentes encontra-se associado um papel ativo e dinâmico, devendo estes ser capazes de escutar os interesses e necessidades das crianças, estando disponível para auxiliar e prestar o apoio necessário a cada criança, mantendo uma atitude positiva, sempre com base numa metodologia concreta, com o máximo de rigor e criatividade (Pérez, 2009). Desta forma, o docente encontra-se como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, capaz de identificar as capacidades das crianças e de reconhecer as suas potencialidades, proporcionando-lhes a orientação e apoio necessários ao seu desenvolvimento, assim como de colocar questões capazes

de as estimular a investigar e assumirem-se como elementos principais e ativos no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, a ação do docente deve desenvolver-se tendo por base quatro aprendizagens fundamentais para um desenvolvimento alargado da criança, sendo estas aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996; UNESCO, 2010). No que diz respeito ao primeiro, este tem em conta a compreensão no processo de “aprender a aprender, para [que as crianças] beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (Delors et al., 1996, p.92). O segundo, imerge na qualificação pessoal e profissional que possibilita a ação no meio envolvente da criança. Quanto ao terceiro, este destaca a importância de coabitar e promover ações colaborativas baseadas no respeito, compreensão e ajuda (Delors et al., 1996). Para a formação da criança enquanto indivíduo do ponto de vista pessoal e social, como se encontra associado ao último ponto, é necessário desenvolver a personalidade da criança, potenciando a sua autonomia e responsabilidade e promovendo o desenvolvimento holístico, imperando dimensões e valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, é importante realizar uma menção às quatro dimensões comuns à profissão docente presentes no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, uma vez que se enquadram com os objetivos de desenvolvimento e crescimento das crianças.

A primeira dimensão remete para a componente profissional, social e ética, que coloca o docente como promotor de aprendizagens curriculares de acordo com o contexto em que se insere e onde urge a necessidade de atuação, relacionando-se com o conhecimento, com a compreensão e com a descoberta que as crianças realizam sobre o mundo, permitindo que estas comuniquem e vivam em comunidade, desenvolvendo a atenção, o espírito crítico, a memória e o pensamento (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

Relativamente à segunda dimensão, do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pressupõe que o docente promova aprendizagens contextualizadas, articulando o aprender a fazer com a relação pedagógica estabelecida com as crianças, que permite dar resposta à necessidade das crianças em saber como agir nos diversos contextos, capaz de mobilizar os conhecimentos teóricos previamente adquiridos (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

No que concerne à terceira dimensão, composta pela participação na escola e pela relação com a comunidade, que surgem no âmbito de uma prática docente integrada relativamente às dimensões da instituição e à comunidade envolvente, é possível associar o aprender a viver juntos,

uma vez que as crianças estabelecem contacto com os diferentes intervenientes educativos, onde são proporcionadas interações positivas e estimulados princípios de cooperação (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Delors et al., 1996).

A quarta dimensão incide no desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que o docente deve incorporar a sua formação com a reflexão individual e conjunta sobre as práticas educativas, no âmbito de uma aprendizagem constante ao longo da sua vida, permitindo desta forma que as crianças construam progressivamente a sua personalidade, assim como uma forma de ser e estar como indivíduo e membro de uma comunidade (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Articula-se assim o último pilar da educação, o aprender a ser, que favorece o desenvolvimento total das crianças, uma vez que todas devem ser capazes para estruturar “pensamentos autónomos e críticos e para reformular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p.99).

Complementando a ideia acima apresentada, importa referir que para que seja possível abranger todas as aprendizagens fundamentais anteriormente mencionadas, é necessário que o docente adote uma prática educativa reflexiva e dinâmica, com princípios progressistas capazes de potencializar o desenvolvimento global de todas as crianças assentes num paradigma humanista (Martins et al. 2017; Lopes da Silva et al., 2016), algo que não seria possível perante uma prática transmissiva.

Importa mencionar que a ação do docente não se realiza de modo singular, uma vez que a educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (Abreu, 2004, p.290), sendo que um ambiente de entreajuda de docentes permite melhorias escolares ao nível do currículo, do processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, profissional e social dos docentes. A esta prática designada de trabalho colaborativo, tal como indica Alarcão & Cunha (2013), estão implícitas planificações conjuntas, resultantes da participação de todos os membros do grupo e em prol de fins comuns (Aniceto, 2010, p.110). Este tipo de interações e planificações, uma vez que são o resultado de um trabalho conjunto, composto por diferentes ideias, saberes e formas de ver o mundo, necessitam de ter um especial foco na intencionalidade e finalidade educativa, potencializando todos os participantes e ampliando o conhecimento (Roldão, 2007). Deste modo, numa equipa educativa onde o trabalho colaborativo deve ser constante, as relações devem tender à “não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” com o propósito de alcançar objetivos comuns (Damiani,

2008). É este espírito colaborativo estabelecido, vivenciado e promovido entre profissionais educativos, o principal motor de desenvolvimento para o programa de autonomia e flexibilidade curricular que fomenta a organização de currículos baseados em projetos de articulação entre os diferentes níveis educativos, facilitando deste modo a transição educativa entre EPE e o 1º CEB (Morgado, 2005; Lopes da Silva et al, 2016).

Estas transições educativas caracterizam-se como mudanças realizadas pelas crianças ao longo do tempo e que se associam ao seu crescimento pessoal (Fabian e Dunlop, 2006), sendo a transição educativa entre a EPE e o 1º CEB “uma das mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada na escolarização obrigatória, (...) uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Ribeiro, Sá & Flores, 2018, p.325). De realçar que esta transição é composta por uma série de adversidades e dificuldades, no que diz respeito ao espaço, tempo, materiais e relações sociais, pois provoca na criança a “perda de um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p.111), mas também pode representar uma continuidade educativa na sequência da formação de futuros docentes de perfil duplo, pois permite construir um conhecimento teórico e prático dos dois níveis educativos. Esta formação de perfil duplo irá contribuir para transições educativas mais tranquilas, naturais e suaves, atribuindo ao processo educativo da criança uma sequencialidade.

A continuidade educativa é relevante neste mundo que se encontra em constante mutação, exigindo por esse mesmo motivo uma adaptação ao contexto e à realidade em que cada indivíduo se encontra inserido e contacta diretamente, daí a influência do meio no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979). No âmbito da educação, é necessário que a missão escolar tenha como foco uma aprendizagem de saberes significativos e contextualizados, de acordo com os interesses das crianças, permitindo a exploração, o contacto e apropriação de diferentes ideias (Neto, 2020). Sendo a educação um direito fundamental e a escola como um local inclusivo, tal como descrito no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é necessário que esta seja capaz de proporcionar oportunidades a todas as crianças de encontrar respostas, qualquer que seja o seu contexto económico, cultural ou social, permitindo que cada criança se potencie ao nível pessoal e social, encontrando-se sempre presente a ideia de que cada uma é diferente, detentora de diferentes ritmos, capacidades, contextos e vivências.

Na medida do referido, importa analisar diferentes perspetivas pedagógicas, como a pedagogia participativa, que se encontra inserida em paradigmas construtivistas e socioconstrutivistas, de Piaget e de Vygotsky, onde as crianças não são consideradas como uma tábua rasa, mas que assumem um papel de protagonista ativo que procura, constrói e reestrutura o seu conhecimento por meio de interações que estabelece com objetos ou de interações com objetos e com outros sujeitos (Oliveira-Formosinho, 2007; Papalia et al., 2001).

O construtivismo de Piaget incide no desenvolvimento cognitivo das crianças como um processo constante, onde são experienciadas novas realidades e a criança procura “acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências” (Shaffer, 2005, p. 221), organizando os conhecimentos prévios em novos esquemas mais complexos. Piaget defende que o desenvolvimento intelectual das crianças passa por quatro estádios ao longo do seu crescimento, começando no nascimento e sendo desenvolvido por meio das experiências vivenciadas de cada criança. Estes quatro estádios designam-se de o Sensório-Motor, o Pré-Operatório, o Operatório Concreto e o Operatório Formal. Ao longo da PES, numa primeira fase aquando do período direccionado à EPE, foi possível contactar com crianças do estádio Pré-Operatório, fase em que as crianças adquirem capacidades que lhes permitam representar mentalmente objetos e acontecimentos, desenvolvendo a linguagem e o pensamento simbólico. Numa segunda fase, no 1º CEB, existiu um contacto com crianças que se encontravam no estádio Operatório Concreto, capazes realizar operações abstraindo-se de intuições intrínsecas, o que permite descentralizar comportamentos egocêntricos (Ferracioli, 1999).

No que diz respeito à teoria socioconstrutivista de Vygotsky, esta considera que tudo acontece no meio escolar, sendo que esta deve responder às necessidades das crianças, tendo em consideração que é neste meio que as crianças contactam com estruturas temporais e espaciais, assim como estabelecem relações sociais (Ivic, 2010). Esta relações são valorizadas por Vygotsky, tendo em conta que defende que os indivíduos são produtos das relações que estabelecem com os outros, associando a idade mental das crianças às competências da mesma (Vygotsky, 1980).

Pascal & Bertram (1999) afirmam que ao longo do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, o ensino deve ser tido em conta como um processo de construção conjunta, uma vez que o docente orienta as crianças e lhes proporciona a ajuda necessária à sua aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos. É neste sentido que Vygotsky, por meio da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), define a diferença entre o que a criança é capaz de realizar de

forma independente e aquilo que seria capaz realizar com a orientação de um adulto ou com competências superiores às suas (Coll et al., 2001). Sendo o docente capaz de identificar a ZDP das crianças do seu grupo, é possível que este adequa o apoio prestado, atuando de forma incisiva e significativa, potenciando e promovendo na criança as suas ações autónomas, bem como fomentar o seu desenvolvimento independente. Esta dinâmica encontra-se refletida ao longo do capítulo III, onde será analisado o auxílio prestado às crianças em diferentes interações, por forma a tornar a aprendizagem significativa e contribuir para o desenvolvimento individual das crianças.

Tendo em consideração a importância das relações e interações no ambiente educativo, a implementação e utilização do trabalho colaborativo visa não só a comunidade docente, como também as crianças, as famílias e a restante comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento pessoal e social num processo dinâmico de procura e construção do conhecimento, através de práticas pedagógicas estimulantes (Folque, 2012; Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 2002). Neste sentido, desenvolveram-se novos paradigmas educativos através das críticas instituídas às pedagogias tradicionais, propondo práticas alternativas de ensino e de trabalho (Perrenoud, 1995).

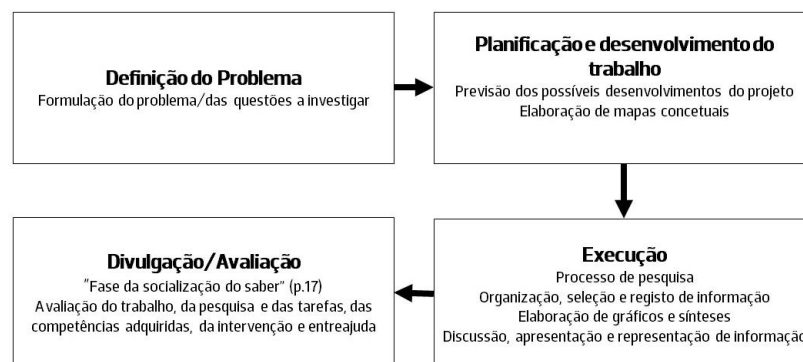
Ao longo de toda a PES e com a procura de não envergar práticas pedagógicas tradicionais, foi adotada uma prática educativa com recurso à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), tal como é possível perceber através da leitura do capítulo III, onde é demonstrada a valorização das necessidades e dos interesses das crianças, tornando-os fulcrais para a construção e enriquecimento do currículo, ao mesmo tempo que existe uma incisão na transversalidade de saberes através de uma visão inter e transdisciplinar (Katz et al., 1998; Pinazza, 2007).

A MTP, desenvolvida por Jhon Dewey e William Killpatrick, tem como objetivo a abordagem e interpretação de questões e/ou problemas relevantes para as crianças, proporcionando às crianças atividades motivadoras e significativas, baseadas na pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação de objetivos que permitem solucionar os problemas anteriormente definidos (Abrantes et al., 2002). Desta forma, é possível definir o caráter intencional desta metodologia, que privilegia o processo em detrimento do resultado (Killpatrick, 2007).

Esta metodologia é composta por quatro fases (Figura 1) não sequenciais e sem restrições ao nível do tempo devido à sua flexibilidade e caráter prolongado, sendo estas: a fase correspondente à definição do problema, onde as crianças estabelecem uma base de trabalho partilhada a partir das suas ideias, experiências e conhecimentos prévios relativos a um determinado tema (Katz & Chard, 2009); a fase de planificação e desenvolvimento do projeto, onde se procede ao registo das ideias

acerca da temática e se procura responder a questões orientadoras que permitem dar resposta ao que se pretende realizar, por onde se deve começar e o que se irá descobrir, assim como a distribuição de tarefas e os recursos a utilizar (Katz & Chard, 2009); a fase da execução é o conjunto de momentos em que as crianças partem à descoberta de informações, sendo esta aquisição e apropriação de saberes desenvolvida por meio de experiências, desenhos, fotografias e textos. Nesta fase são discutidos os pontos de vista iniciais, de forma a verificar a sua veracidade ao longo da aquisição de novos significados, sendo por isso necessária a criação de momentos destinados ao balanço do projeto, que permitem reestruturar o mesmo de acordo com novos interesses (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos et al., 2012); a última fase do projeto tem em vista a divulgação e avaliação do projeto, sendo caracterizada por Vasconcelos et al. (2012), como “a fase da socialização do saber” (p.17), em que as crianças refletem sobre o que foi desenvolvido e procuram dar resposta a uma questão comum ao grupo, procedendo ainda ao envolvimento e partilha do trabalho realizado com a comunidade educativa e com os pais (Cortesão, Leite & Pacheco. 2002).

#### As 4 etapas da MTP



*Figura 1 – As 4 etapas da MTP, baseado Vasconcelos et al., 2012)*

A utilização de projetos para o desenvolvimento da aprendizagem, deve ser realizada com a consciência de que estes são desenvolvidos de forma a “aprender para, em, com” a prática, tornando-a “simultaneamente pessoal e organizacional” (Vasconcelos et al., 2012, p.21), realçando sempre o seu carácter não linear, dinâmico e articulado, flexível e passível de mudanças e reformulações (Katz et al., 1998). Desta forma, o docente assume um papel de mediador e facilitador na orientação das crianças ao longo das descobertas pessoais e coletivas realizadas, realizando atividades partilhadas, colaborativas e promotoras de interação entre crianças (Oers, 2009).

A promoção de aprendizagens colaborativas, como é o caso das realizadas ao longo da MTP, surge como uma opção metodológica que permite dar resposta às diferentes “necessidades, interesses, saberes prévios e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento

da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”, tal como consta no DL n.º54/2018 (capítulo I, artigo 1, alínea 1), que visa uma educação inclusiva, onde o processo de aprendizagem se adequa à diferenciação pedagógica, por forma a respeitar e valorizar a heterogeneidade individual das crianças e o desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar (Abecedário da Educação, 2020; Allan Tomlinson, 2002; Araújo, 2007, Tomlinson, 2008).

Corroborando com a ideia anterior, para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) é a autonomia motivada para a realização de pesquisas, para a resolução de problemas e para a descoberta do mundo, que desenvolve uma “criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos et al., 2012, p.18).

O sucesso educativo e desenvolvimento da criança não assenta somente em interações pedagógicas ao nível escolar, existindo a necessidade e o dever de alargar as mesmas a toda a comunidade educativa, tal como é proposto no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Sendo assim, as famílias, juntamente com a escola, assumem um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança, devendo trabalhar em conjunto de forma a permitir que se tornem o complemento uma da outra, estabelecendo ligações entre os distintos contextos (Alonso, 2002; Lopes da Silva et al., 2016). Tal como afirma Hohmann & Weikart (2011), de forma a permitir esta “parceria”, o docente deve procurar estratégias capazes de promover o envolvimento das famílias na ação educativa, criando momentos de partilha e tomando decisões conjuntas, “fazendo-as sentir desejadas e bem aceites no contexto da escola” (p.117).

Importa ainda corroborar esta ideia com Mata & Pedro (2021), que referem que o envolvimento educativo é benéfico para todos os intervenientes, uma vez que permite às famílias compreenderem e valorizarem o papel do docente, das práticas e das atividades desenvolvidas, valorizando o seu papel enquanto família e apoio à aprendizagem, funcionando como um apoio à continuidade das aprendizagens realizadas em contexto educativo. No que concerne às crianças, estas valorizam a proximidade dos pais e o seu contributo na descoberta de novas competências e saberes, desenvolvendo nelas competências de autonomia e responsabilidade. Já no que diz respeito aos docentes, permite que estes obtenham um melhor conhecimento das famílias e das suas competências, assim como possibilita “dar uma resposta mais global e apoiante às necessidades das crianças” (p.75), facilitando a ligação com as famílias e a valorização do seu papel.

## 1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, sendo a “primeira etapa da educação básica” e com o objetivo de promover 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, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2), assume um papel fulcral no processo educativo, uma vez que se constitui como um contacto crucial com o mundo social que não o ambiente familiar (Delors et al., 1998).

Esta etapa é, tal como afirma a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2000), fundamental para o desenvolvimento de mecanismos essenciais à aquisição de aprendizagens. Neste sentido, foi por meio da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que a EPE foi reconhecida como parte integrante do quadro geral do sistema educativo, estabelecendo princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, assim como aspetos de inadaptações, deficiências ou precocidades, como objetivos para a orientação da criança do ponto de vista formativo, ao nível da personalidade, desenvolvimento social e democratização da sociedade (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1).

As famílias possuem especial importância no processo educativo ligado à EPE, uma vez que parte das mesmas a iniciativa e decisão das crianças frequentarem uma instituição educativa, sendo que este nível educativo assume um carácter facultativo, mas complementar à ação das famílias. A EPE abrange crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 6 anos, a idade de ingresso no ensino básico (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 3).

Em 1997, no seguimento dos pressupostos legais referidos anteriormente, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento orientador da prática educativa docente, auxiliando a organização da sua ação, que deve unir os seus saberes profissionais às características pessoais, adotando uma ação pedagógica flexível e de carácter aberto, em desfavor de um carácter programático. Este documento integra os princípios e os pressupostos fundamentais para a construção do currículo, colocando o educador/a de infância em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou Agrupamento de Escolas (AE), como os responsáveis pelo fomento da construção e gestão curricular no Jardim de Infância (JI), construindo-o em parceria

com as crianças e envolvendo a família e a comunidade neste processo de construção (Lopes da Silva et al, 2016).

O currículo a ser desenvolvido encontra-se estruturado em três áreas de conteúdo distintas, mas que devem ser articuladas entre si, sendo estas a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. O educador de infância deve realizar uma abordagem intencional e organizada a estas áreas de conteúdo, com um papel reflexivo relativo às finalidades e objetivos a promover com toda e determinada prática educativa, tornando-se desta forma um facilitador das aprendizagens, desenvolvendo não só as aprendizagens da criança, como também a si mesmo enquanto profissional educativo, uma vez que experiencia novos e diferentes momentos de aprendizagens que produzem benefício direto e indireto nas crianças, que permitem ao docente reinventar e adaptar as suas práticas (Day, 2001; Lopes da Silva et al, 2016).

Desta forma, existe a necessidade de incidir em atendimentos educacionais de qualidade, adotando uma postura e intervenção pedagógica que articula a “ética do cuidar” e a “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p.5476), ao mesmo tempo que se proporciona o cuidado e a proteção necessários nos primeiros anos de infância e indispensáveis à sua educação (Caldwell, 1995). De realçar que estas não devem ser vistas de forma independente, sendo essencial interligar ambas as funções. O ato de educar deve ser realizado com o propósito de “construir um percurso desenvolvimental tendo em mira a qualidade da educação de infância” (Marta, 2015, p.113), sendo possível beneficiar “as subjetividades e as interpretações individuais e partilhadas da pessoa do educador e da pessoa criança tendo por enredo as vivências das atividades do Jardim de Infância”. Desta forma, o educador deve ter a sua formação como uma aprendizagem constante a ser desenvolvida, onde a ética do cuidar e a do cuidado devem ser partes integrantes. Esta ideia é transmitida por Marta (2015), que refere que a ética do cuidado se prende com a necessidade do educador de infância tem em dar resposta às necessidades básicas da criança, garantindo a segurança, proteção e o bem-estar, fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para a transformação do bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional das crianças, possibilitando o desenvolvimento da sua autonomia para agir nos diferentes contextos.

Nesta ótica, caracteriza-se o educador de infância como um facilitador e potenciador de capacidades, proporcionando às crianças experiências de aprendizagens que permitem refletir as suas capacidades e potencialidades, tendo em conta a sua progressão contínua (Ribeiro, 2002). Este tipo de intervenções permite fomentar nas crianças o gosto e a vontade por aprender,

desenvolvendo o seu pensamento, métodos de planificação e estratégias de utilização das suas capacidades, construindo uma relação de proximidade e respeito, de segurança e confiança, uma vez que através de “relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.29), permitindo uma maior ligação e abertura entre crianças e adultos, propícia a interações positivas.

A prática docente e respetivas intervenções dos educadores deve ser criteriosa e devidamente planeada, em conjunto com as crianças, com outros profissionais e com as famílias. No entanto, para que essa planificação ocorra de forma articulada, intencional e adaptada ao contexto em questão, o educador deve proceder a uma observação cuidada, continua e sistemática, capaz de produzir melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem. A observação do ato de brincar e de momentos lúdicos é identificado como um dos meios mais eficazes de conhecer e identificar os interesses e necessidades das crianças, permitindo desta forma ao educador estruturar e adaptar a sua ação, desenvolvendo atividades e projetos adequados a cada criança (Estrela, 1994 ; Trindade, 2007; Lopes da Silva et al., 2016).

O papel de observador é fundamental para a formação do docente, constituindo-se como uma fonte de aprendizagem, ao fornecer conhecimentos essenciais para uma ação bem estruturada, fundamentada e intencional, onde o brincar deve ser valorizado como recurso educativo que adquire múltiplas aprendizagens e se afirma como um elemento preponderante no processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, o ato de brincar deve ser visto como uma atividade produtiva, capaz de estimular as crianças e que leva a uma participação e envolvimento mais ativo, despoletando na criança a curiosidade e o desejo por aprender, assim como aumenta a capacidade organizativa ao nível do pensamento (Kishimoto & Pinazza, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2017).

A ação do educador exige que este proceda a uma avaliação constante, que lhe permita auxiliar e orientar a sua prática pedagógica, em conformidade com os referenciais teóricos previamente adquiridos, possibilitando-lhe priorizar finalidades e articular de forma reflexiva a teoria com a prática, servindo de suporte e orientação a uma prática mais eficiente e capaz de responder às diferentes necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b). Tal como referido pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), na EPE não se pratica uma avaliação “da aprendizagem” (p.16) mas sim uma avaliação “para a aprendizagem” (p.16), adotando por isso a avaliação como um “elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua

própria formação” (DL nº. 240/2001, de 30 de agosto, anexo III, ponto 2, alínea f), capaz de avaliar e registar a evolução da aprendizagem das crianças, refletindo sobre os progressos e necessidades de intervenção, de forma a criar estratégias alternativas e que se adaptem às necessidades a colmatar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva et al., 2016). Ou seja, a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem e é um dos instrumentos da organização do trabalho pedagógico (Godoi, 2005).

Para Katz (1993, citado por Marta, 2015) o educador de infância assume um papel de relevo na sociedade, destacando o altruísmo que o caracteriza tendo em conta a necessidade de pensar no outro e realizar uma constante adaptação; a autonomia que permite delinear criar momentos únicos, não se limitando a seguir regras ou programas específicos; o código ético relativo à importância atribuída aos interesses das crianças; a distância do cliente, como o mesmo refere, relativamente à relação emocional existente ao longo do processo educativo; os padrões de prática que valorizam a qualidade da ação educativa realizada pelo docente; a formação constante e prolongada que o educador realiza, tanto de forma autónoma, como em colaboração com os outros docente; assim como o saber especializado referente à relevância, pertinência, adaptação e contextualização dos saberes mobilizados.

A identidade dos profissionais é única, sendo que cada educador de infância possui uma identidade profissional individual e coletiva, em que a individual é “uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo” e a identidade coletiva é um “sistema de ação e interpretação [de todos] os atores em interação social” (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34), assim a identidade encontra-se em constante desenvolvimento, uma vez que esta é sujeita a constantes adaptações, em função das realidades e identidades presentes em cada contexto educativo ou da adaptação desse mesmo contexto pelas identidades das pessoas que no mesmo atuam, permitindo a formação dos agentes educativos e a transformação do contexto (Marta & Lopes, 2018).

De acordo com esta ideia e em concordância com Dubar (1997, citado por Marta & Lopes, 2012), a construção desta identidade ocorre como “uma dupla transação que convoca, simultaneamente, uma transação interna e outra externa” (p.32), sendo que pela interna se entende a necessidade de proteger identidades concebidas até ao momento e a vontade de construir novas identidades no futuro, e pela externa uma troca realizada entre “o indivíduo e o ambiente, as instituições ou outros com os quais entra em interação” (Marta & Lopes, 2012, p.33). Daí a relação

dialética entre o eu e o outro, pois ninguém se constrói sozinho, necessitado da “identidade pessoal como um todo” e da identidade coletiva como um “sistema de ação e interpretação” dos atores em interação social (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p.34).

Tal como referido anteriormente ao longo do capítulo, as OCEPE apresentam-se como um documento norteador das práticas educativas do docente, que deve mobilizar outros saberes que orientam e justificam a sua ação, recorrendo a modelos pedagógicos que privilegiam as pedagogias participativas, como é o caso da abordagem *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*. Estes são modelos curriculares que, embora tenham particularidades e enfoques específicos, uma vez que têm origens e contextos distintos, apresentam ideais comuns na perspetiva construtivista, que procura um currículo sentido e significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Formosinho, 2013).

Estes modelos pedagógicos assumem como principal objetivo o desenvolvimento global e integral da criança, colocando-a no centro da ação educativa, onde desenvolve um papel ativo e autónomo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, por meio de experiências, onde o educador deve escutar a criança e se torna um mediador, orientador e gestor deste processo que permite apoiar e estimular as experiências de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças. De realçar que estes modelos pedagógicos promovem um desenvolvimento do currículo por meio da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como a participação, criação e desenvolvimento de atividades e projetos curriculares (Cardona et al., 2021; Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro).

Realizando uma abordagem aos modelos pedagógicos referidos anteriormente, importa que esta seja realizada numa perspetiva histórica e temporal, iniciando pela pedagogia de *Reggio Emilia*. Esta foi pensada por Loris Malaguzzi após a segunda guerra mundial, em 1945, esta procurou proporcionar novas oportunidades promotoras do sucesso escolar, destacando as diversas formas de expressão simbólica, designadas de “cem linguagens da criança” e que realçam o papel do envolvimento da família e da comunidade para a construção de uma criança ativa, competente e construtora da própria aprendizagem (Lino, 2007). O modelo de Reggio Emilia vê a escola como um espaço de partilha de vidas e onde se estabelecem múltiplas relações entre as crianças e os adultos, privilegiando o ouvir e o falar como forma de incentivar as crianças a questionar o mundo e a procurar respostas, proporcionando “múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas” com que se deparam (Lino, 1996, p. 101). Importa ainda realizar uma abordagem ao *ateliê*,

que valoriza a arte como uma forma de expressão, encorajando as crianças a explorar o meio e a exprimirem por meio de variadas linguagens, potencializando o desenvolvimento da criança ao nível da criatividade e autonomia, o prazer pela descoberta e aprendizagem, enquanto valoriza a educação expressiva. Com esta prática, as crianças encontram um momento para pesquisar as suas motivações e teorias, explorando diferentes instrumentos, técnicas e materiais, familiarizando-se com linguagens verbais e não verbais, enquanto são desenvolvidos princípios lógicos e criativos das crianças, a par da construção do seu próprio currículo (Gandini, Hill, Cadwell & Schwall, 2019).

A abordagem *High/Scope*, elaborada por David Weikart, surge na década de 60 e coloca novamente a criança com um papel ativo na construção do seu currículo, sendo este desenvolvido pelo meio da ação. Esta aprendizagem pela ação parte da iniciativa da criança e da sua vontade intrínseca de explorar, que a coloca em contacto com experiências-chave, de onde esta retira significado e atribui sentido ao mundo que a rodeia. No que diz respeito ao papel do educador, este deve ser capaz de promover experiências estimulantes a reflexões, tornando-as em aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007). Neste modelo, a organização do espaço da sala de atividades e a escolha dos materiais assumem-se como uma expressão das intencionalidades pedagógicas do educador e da dinâmica criada com e pelo grupo, devendo por isso questionar-se sobre as funções e finalidades dessa organização (Lopes da Silva et al., 2016). Este espaço encontra-se bem delineado, uma vez que o educador se deve anteceder a criança, organizando-se por áreas de interesse bem delimitadas por forma que a criança adquira e desenvolva autonomia, não dependendo do educador para se exprimir e explorar os materiais que se encontram agrupados de forma perceptível e acessível a qualquer utilização, permitindo a correta apropriação e utilização do espaço, essencial para a existência de uma aprendizagem ativa (Gomes, 2014).

Em 1976, Sergio Niza inspirado em princípios democráticos e na procura de uma escola inclusiva, procedeu à fundação do MEM, um movimento que incentiva a cooperação e solidariedade entre indivíduos, valorizando grupos heterogéneos ao nível de idades e de características pessoais, fomentando a liberdade de expressão e a criação de momentos lúdicos de exploração e descoberta de materiais e documentos (Folque, 2014; Maia, 2008). Este modelo valoriza as necessidades e interesses das crianças, realiza uma gestão do tempo partilhada, que permite desenvolver princípios de cooperação, interajuda, socialização, responsabilidade, democracia e cidadania (Santana, 1999). Neste sentido, são adotados diferentes instrumentos de pilotagem que promovem “uma prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades [e do tempo] que se fazem em cooperação”

(Grave-Resende & Soares, 2002, citado por Gomes, 2014, pp. 150-151). No que diz respeito à organização dos grupos, tal como referido anteriormente, esta metodologia realiza uma organização baseada na heterogeneidade de idades, permitindo o contacto e a partilha de saberes e ideias entre diferentes crianças (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Lopes da Silva et al., 2016). Este modelo prevê uma sala composta por “materiais autênticos, onde as crianças podem contactar com as atividades e os instrumentos da cultura” (p.962), onde a divisão física das áreas da sala tem como função ajudar a criança a conhecer as atividades humanas de natureza distintas, “mas não se constitui como uma barreira às interações entre elas para a concretização de um projeto concreto” (p.962), assumindo assim um carácter de polivalência de utilizações (Folque, 2014).

Ao longo da prática educativa, o educador deve ser capaz de selecionar os modelos pedagógicos com que se identifica, de maneira a favorecer um desenvolvimento holístico de todas as crianças.

Urge ainda a necessidade de realizar uma contextualização com o projeto desenvolvido ao longo do percurso realizado no contexto educativo, com o propósito de dar resposta ao desenvolvimento de conhecimento de hábitos, culturas e tradições portuguesas, assim como de outros países do resto do mundo, desenvolvendo uma educação patrimonial que, segundo Duarte (1993,p.67) se baseia em “aprender a saber ver, ou seja, saber escolher o que se quer ver”.

Tal como refere Gonçalves (2014), as práticas educativas devem ser capazes de proporcionar uma reflexão relativa ao património cultural, valorizando e respeitando os seus princípios, valores e significados, sendo estes diferentes de sujeito para sujeito e de grupo para grupo. Uma abordagem educativa que relacione a experiência da EPE com a cultura, permite uma real valorização do património cultural onde nos encontramos inseridos, bem como a perceção e análise de um contexto distinto e distante.

Desta forma, a educação deve ser capaz de articular experiências e saberes das crianças na procura pela valorização de manifestações culturais locais, mundiais e vivenciais, promovendo assim uma integração geracional e intercultural, baseada numa relação entre o património cultural e a cultura escolar (Amaral, Haddad & Folque, 2021).

Corroborando com esta ideia de que as crianças devem ser colocadas em contacto que potenciem o contacto com culturas distintas e locais, em prol de uma participação ativa das crianças na sua própria cultura, Folque (2017) afirma que “quando a participação legítima periférica dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos,

que são relevantes para a prática da comunidade que lhes permite assumir um papel de participação plena” (p.53). A criança ao viajar pelo mundo conhece a sua gastronomia, os seus jogos sociais, a sua cultura, os meios de transporte, a sua bandeira, ou seja, um aprender sem fronteiras numa sociedade global.

De forma a concluir este subcapítulo, importa reforçar a importância dos modelos pedagógicos e de todo o quadro teórico-concetual referido ao longo de todo o subcapítulo como as bases que fortaleceram e sustentaram as ações desenvolvidas ao longo da PES, ações essas mencionadas e analisadas ao longo do capítulo III, pois não se pode agir com intencionalidade educativa sem enfoques teóricos-legais.

### **1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O sistema educativo português encontra-se organizado em 3 ciclos de ensino, que correspondem a 9 dos 12 anos previstos de escolaridade obrigatória, frequentados por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, existindo a possibilidade de entrada aos 5 anos desde que perfaçam os 6 até ao final do ano letivo (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

O 1ºCEB assume-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, sendo neste ciclo que muitas crianças estabelecem o primeiro contacto com a educação formal, assegurando uma formação geral comum a todas as crianças, possibilitando a aquisição de conhecimentos de base e desenvolvendo em simultâneo os interesses e motivações pessoais das crianças, enquanto as desenvolve como cidadãs ativas na vida em sociedade, onde impera o espírito crítico, a autonomia e a responsabilidade (Lei n-º 46/86, de 14 de outubro).

Contemplando os primeiros 4 anos da escolaridade obrigatória e universal, surge a necessidade de mencionar que ao contrário dos restantes ciclos, o 1º CEB aos olhos da Lei de Bases do Sistema Educativo, assume-se como “um ensino globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Assim, procura-se que sejam desenvolvidas questões ao nível da linguagem oral, iniciando de um modo progressivo o domínio da leitura e da escrita, bem como algumas noções “da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n-º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Comparativamente à EPE, este ciclo de ensino caracteriza-se por uma dinâmica pedagógica de caráter mais estruturado e formal, focada em processos de construção de conhecimento, onde o professor deve adotar uma postura de orientador e facilitador do processo de aprendizagem, atribuindo um papel ativo e crítico ao aluno na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, o professor deve proporcionar ao aluno momentos de aprendizagem pela descoberta, estimulando a sua curiosidade e autonomia, ao colocá-lo em contacto com novas experiências resultantes em aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2007b; Roldão, 2003; Woods, 1999). Corroborando com esta ideologia, onde a utilização de metodologias ativas na educação deve ser fomentada, Moran (2015) afirma que estas metodologias “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p.18), superando a educação tradicional, caracterizada por ser transmissiva e repetitiva, dando lugar a uma educação participativa e interventiva, por meio de atividades, jogos e projetos assentes em princípios de colaboração e cooperação.

Tomando em consideração a importância do docente adotar metodologias ativas, importa salientar que o objetivo da educação pressupõe a construção de conhecimento essencial para a vida pessoal e em sociedade, tomando consciência de que “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (Moran, 2015, p.16). Deste modo, torna-se fulcral realizar uma gestão do currículo do aluno tendo por base a contextualização e articulação de saberes, promovendo a concretização de aprendizagens significativas nas diferentes áreas curriculares, com vista ao seu desenvolvimento integral e holístico. Assim, o professor deve afastar-se de práticas tradicionais, que privilegiam a transmissão de informação e se baseiam em práticas pedagógicas repetitivas e acríticas, pressupondo a construção de um currículo constante e imutável (Keller-Franco & Masseto, 2012) que sejam transdisciplinares.

Ao longo da PES no 1º CEB utilizou-se a metodologia ativa *Design Thinking*, que tal como define Brown (2010), baseia-se na “capacidade do ser humano em ser intuitivo, reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional, ultrapassando as barreiras do funcional” (p.4). Ademais, é uma metodologia que fomenta momentos de diálogo e trabalho em equipa, desenvolvendo competências sociais e a capacidade de colaboração e cooperação, de comunicação, respeito e entreajuda, na procura por um objetivo comum a todos. Desta forma, é possível

desenvolver capacidades essenciais na vida em sociedade que permitam ao aluno adaptar-se a situações que o quotidiano lhe exige, tomando em consideração um mundo em constante mudança e cada vez mais tecnológico, onde a “colaboração, a liderança, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita afetiva, acesso e análise de informação, curiosidade e imaginação” (de Oliveira, 2014, p.114).

Foi com base nestes pressupostos que foi desenvolvido um projeto de intervenção com a turma em contexto, tal como se encontra explanado no capítulo III, em que se pretendeu desenvolver nos alunos a capacidade de análise perante situações fundamentais na vida humana e em sociedade,

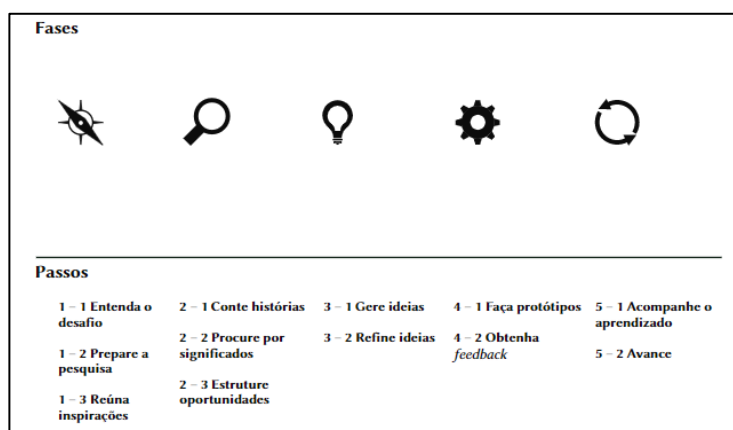


Figura 2 – As fases da metodologia de Design Thinking in de Oliveira (2014)

despoletando situações de reflexão e troca de opiniões sobre problemáticas mundiais, procurando fomentar momentos de constante interação entre a turma, a orientadora cooperante, os professores estagiários e a comunidade educativa. Cada unidade de aprendizagem realizava-se de acordo com as fases que integram a metodologia de *Design Thinking*, (Figura 2) sendo iniciada por um desafio colocado à turma sob a forma de questão-problema, despoletando um momento de diálogo e troca de ideias, preparando a turma para momentos de pesquisa e realização de tarefas.

Num momento posterior, eram analisados conteúdos relacionados com a temática, permitindo a construção e debate de novos conceitos e conhecimentos, assim como a reativação de conhecimentos prévios, e por sua vez de novas aprendizagens. Ao longo deste processo era fundamental a partilha de feedback relacionado com a temática e com os momentos vivenciados, debatendo sobre os aspetos positivos e negativos das atividades realizadas. Num momento final, os alunos eram confrontados novamente com a questão-problema apresentada inicialmente, realizando uma sistematização dos conteúdos abordados na unidade de aprendizagem.

Tendo por base a ação docente neste ciclo de ensino e a necessidade de desenvolver o aluno de forma holística, com recurso a metodologias ativas, importa realizar uma abordagem inicial à matriz curricular base do 1º CEB que, tal como se encontra preconizado no decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, integra as seguintes áreas curriculares: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio,

a Educação Artística e a Educação Física, assim como as componentes de apoio ao estudo e a oferta complementar. Após a aprovação do decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, artigo 1.º, determinou-se que a disciplina de Inglês seria obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade e as disciplinas de Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular adotariam um carácter facultativo, e as áreas de integração curricular transversais, Cidadania e Desenvolvimento e TIC, seriam “potenciadas pela dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I), devido ao carácter transversal que este assume e a todas as áreas da formação pessoal e social que lhe são intrínsecas.

Este decreto-lei procura valorizar a autonomia e a gestão flexível do currículo, colocando a escola em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, em posição de “tomar decisões a nível curricular e pedagógico, desenvolvendo a sua organização e metodologia de trabalho, planeando e criando os seus próprios projetos tendo por base as necessidades e especificidades do contexto envolvente” (Roldão, 1999, p.7). Desta forma, seria atribuída intencionalidade ao processo de ensinar, existindo a necessidade de perceber o “porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, p.9), algo fundamental na construção e desenvolvimento do currículo permitindo melhorias significativas na aprendizagem enquanto centraliza as escolas, os seus alunos e professores (Despacho n.º 5908, 2017).

Embora o currículo apresente a flexibilidade curricular acima mencionada, este é acompanhado por um currículo nacional delineado pela administração central que envolve a articulação das Aprendizagens Essenciais (AE) (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017), que tem como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8). De forma particular, as AE constituem-se como referente principal na orientação da ação docente estabelecendo “um conjunto de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos (Despacho Normativo n.º 6944-A/2018). Sendo as AE compostas por uma matriz comum aos estabelecimentos de ensino da escolaridade obrigatória, esta possibilita a formação de um perfil humanista composto por múltiplas literacias, competências, capacidades, de valores e atitudes capazes de responder às mudanças e às exigências que o mundo apresenta (Oliveira-Martins et al., 2017).

Tendo em conta a necessidade de os docentes reconhecerem que cada aluno possui necessidades, potencialidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem próprios, valorizando essas particularidades e procurando dar resposta à diversidade com que se confronta, adotando uma prática inclusiva e equitativa, as AE e o PASEO preveem que todos sejam capazes de dominar as competências e saberes essenciais na vida pessoal e social (Estanqueiro, 2010; Roldão & Almeida, 2018; Tomlinson, 2008). O professor, tendo em consideração o desenvolvimento integral e holístico de todas as crianças, deve “fomentar um currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º).

Paralelamente às orientações nacionais, cada instituição tem por si elaborado o Projeto Educativo de Escola (PEE), projeto este que traça os princípios e linhas orientadoras gerais, tendo por base as características da comunidade educativa e o estabelecimento de metas e parcerias (Leite, 2003). No que concerne ao nível individual, surge o Projeto Curricular de Turma (PCT) que relaciona a ação educativa exercida pelos professores com as decisões realizadas pela equipa pedagógica e com os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que articulam o currículo de forma interdisciplinar e transversal ao nível dos saberes, através de projetos planeados, realizados e avaliados pelos professores, permitindo alterações significativas e enriquecedoras das AE (DL n.º 55/2018 de 6 de julho; Roldão & Almeida, 2018).

Desta forma, as práticas docentes incidem em práticas de articulação curricular, que, promovendo uma aprendizagem holística e transdisciplinar, capaz de articular e relacionar diferentes conteúdos curriculares, proporcionando momentos de aprendizagem transformadores e inovadores que permitem às crianças estabelecer relações importantes e significativas, refutando a ideia da construção de um pensamento fragmentado (Bonatto et al., 2012). Importa assim referenciar Serra (2004), que afirma que a articulação curricular deve encontrar-se aliada a uma reflexão prévia da ação pedagógica, identificando e analisando os seus objetivos.

Ao longo da sua prática, o professor do 1º CEB deve colocar em prática uma educação inclusiva, considerando o contexto em que se encontra e em que atua, tendo em conta as particularidades do mesmo, assim como as situações que o compõe e as dificuldades que o caracterizam, estabelecendo relações com sentido e significado que permitam aos alunos mobilizar os conhecimentos e competências previamente adquiridos e que possibilitam dar resposta a problemas do quotidiano (Ericone, 2001). Nesta ótica, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, coloca a

diferenciação pedagógica como a primeira medida universal a adotar por todas as escolas, destacando a sua importância para uma prática que fomenta a participação e o envolvimento dos alunos, sendo estes aspectos fundamentais para que estas sejam capazes de contribuir para a consecução de aprendizagens significativas.

Corroborando com esta ideia, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que “as diferenças humanas são normais” e “a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças” (p.7), sendo que “toda a pessoa tem direito à educação”, tal como proclamado no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948). Esta capacidade de diferenciar não se baseia em “individualizar o ensino (...) [mas sim] assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem (...) coletiva” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.33).

Importa, igualmente, referir que a capacidade do professor ao nível do conhecimento científico deve encontrar-se diretamente relacionada com a intencionalidade das suas ações, sendo consciente das suas intenções e tendo em vista o crescimento pleno cada uma das crianças do grupo e da turma no geral, sendo capaz de realizar uma prática educativa direcionada para um currículo comum e simultaneamente para o desenvolvimento pessoal do aluno, do ponto de vista da autonomia, do pensamento crítico e criativo, do raciocínio, das relações e do bem-estar (Ericone, 2001; Martins et al., 2017; Perrenoud, 1999). A par desta realidade, o professor só é capaz de ganhar consciência das suas intenções pedagógicas e melhorá-las se tiver a capacidade de refletir sobre as mesmas, e por isso, o papel reflexivo do docente é imprescindível ao longo da sua prática docente, uma vez que só assim lhe é possível reformular as suas estratégias e metodologias, num contexto de constantes alterações e adaptações, em que tem oportunidade de explorar o espaço entre o real e o ideal, encontrando aqui a sua ação pedagógica, que permite reconstruir a experiência educativa e, paralelamente, a sua identidade profissional (Leite & Fernandes, 2010; Vieira, 2011).

É nesta perspetiva que o professor se relaciona com o aluno, influenciando de forma positiva ou negativa o processo de aprendizagem dos mesmos, através de uma relação baseada no afeto e na confiança que permite uma aprendizagem no ambiente seguro e confortável para o aluno, estimulando o seu interesse e motivação pela aprendizagem, sentindo-se assim “importante e valorizado” (Mello & Rubio, 2013, p.6). Esta relação é essencialmente fomentada por reforços positivos às ações das crianças, através do carinho presente nos elogios e na aceitação, assim como pela valorização da criança no seu processo de aprendizagem, colocando-a num papel ativo neste processo, onde a sua voz para partilhar pensamentos e motivações é valorizada por parte do

professor, que deve compreender as diferentes singularidades da turma (Amado et al., 2009; Mello & Rubio, 2013). Tendo em conta esta linha de pensamento e como forma a reforçar que o processo de ensino e aprendizagem se relacionam mutuamente, urge citar Albuquerque (2010), que refere que a “atividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno/estudante em cada momento da aprendizagem” (p. 58).

Importa assim realçar a valorização, por parte do professor, das diversas etapas do processo educativo e não o produto final. Neste sentido, a ação docente deve adotar diferentes estratégias, realizar constantes ajustes dos conteúdos a serem explorados, tomando decisões que se adequem ao contexto sociocultural e se adequem às necessidades de cada aluno em prol do seu sucesso, tendo em consideração que cada aluno é único e que é exigido ao professor dar uma resposta à heterogeneidade que compõe uma sala de aula (Roldão, 1999).

Em conformidade com a ideia anterior, realça-se o Decreto-Lei n.º 240/2001 que sugere a adoção de “estratégias pedagógicas diferenciadas, como denunciante só sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (Artigo n.º4, p.5571).

A procura pela igualdade de oportunidades exige colocar em prática processos de igualização e diversificação, assentes na autonomia e flexibilidade curricular, em função das necessidades de cada aluno. Este processo é fundamental para o sucesso do sistema educativo, sendo por isso necessário que o docente, tal como referido anteriormente, adote uma postura ativa, baseada na investigação e na procura por soluções que garantam aprendizagens de qualidade e sucesso educativo de todos os alunos, enquanto os respeita individualmente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Pereira et al., 2018). Este processo baseia-se numa adaptação de conteúdos, processos e produtos de avaliação, onde se incorporam metodologias e recursos, assim como estratégias didáticas e um processo de avaliação cuidado (Zabalza, 2000).

No que concerne a este último ponto, a avaliação no 1ºCEB, tal como consta no Decreto-lei n.º55/2018 de 6 de julho, artigo 22.º, alínea 2, esta é “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas”. Desta forma, torna-se possível contrariar a existência de uma avaliação sumativa, que visa dar resposta a expectativas sociais através de um balanço do processo na sua globalidade, em prol de

uma avaliação formativa que permite refletir sobre a evolução das crianças ao longo do tempo, sendo por isso uma “avaliação de proximidade, pois (...) ocorre durante o dia a dia da sala de aula, esta[ndo] integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e [sendo] resulta[n]te das interações [estabelecidas] entre alunos e professores” (Fernandes, 2019, p. 3). Esta avaliação adquire um caráter sistémico e contínuo, que engloba o processo de aprendizagem nos seus diversos domínios curriculares e as variadas dimensões pessoais, e permite uma partilha de feedback sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens e o percurso a realizar com o objetivo de melhorias (DL n.º 17/2016, de 4 de abril; Portaria n.º 223A/2018 de 3 de agosto artigo 16).

Tomando em consideração os aspetos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no 1º CEB, é importante realçar a responsabilidade atribuída ao docente relativamente ao seu método de atuação, sendo crucial que este reflita sobre a multiplicidade de estratégias educativas e recursos que se encontram ao seu alcance, tanto físicos como digitais. Neste sentido, o professor não se deve limitar ao uso exclusivo do manual escolar, apesar das suas potencialidades e do auxílio prestado ao professor na organização das ações educativas, uma vez que compete ao docente a utilização de recursos variados, como recursos multimédia, que motivam os alunos e reforçam as mensagens transmitidas (Estanqueiro, 2010; Sales & Araújo, 2018). A utilização de recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos deve ser feita com intencionalidade, possibilitando uma “aprendizagem independente e colaborativa e está em harmonia com a visão construtivista do conhecimento” (Nunan, 1999, p.71). A adaptação e utilização de meios tecnológicos, assenta também em processos de educação tecnológica, sendo caracterizada pela sua interdisciplinaridade e pela capacidade de formação integral e holística no desenvolvimento do aluno enquanto membro de uma sociedade (Araújo, 2011). Ao longo da PES (cf. Cap. III), procurou-se recorrer às TIC, com vista ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos sobre a temática em estudo, numa perspetiva de pesquisa, recolha, seleção e análise de informação, assim como na realização de exercícios de consolidação ou produção de criações dos alunos. Essa utilização pedagógica das TIC implicou que o professor estagiário desenvolvesse também a sua literacia digital, uma vez que “a competência digital dos educadores e professores é cada vez mais convocada para a renovação das práticas educativas, pelo que urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital” (Graça et al., 2021, p. 27), e por isso se destaca que ao longo da PES, o estudante estagiário realizou formações e participou em conferências com o objetivo de conhecer e desenvolver competências na utilização de novas técnicas, estratégias e recursos digitais, para que

fosse possível dinamizar atividades inovadoras , lúdicas, criativas e plenas em intencionalidade no decorrer da ação. O desenvolvimento desta literacia digital é fundamental, não só para o docente, como também para os alunos, uma vez que promove o desenvolvimento de *skills* e conhecimentos ao nível do acesso e gestão e seleção de informação, da utilização de ambientes virtuais e da capacidade de comunicação e transmissão de informação com recurso a diferentes e adequados meios (Azevedo, 2011).

Complementando esta ideia, é essencial reforçar que o professor deve ter a capacidade de gerir os recursos que se encontram disponíveis, assim como de adaptar e criar outros, aliando o seu conhecimento teórico com as necessidades do contexto e com a intencionalidade educativa pretendida, possibilitando a valorização e o contacto com diferentes áreas, como as TIC, as Artes Visuais, atividades lúdicas e experimentais, entre outras, como forma de estimular o interesse e a curiosidade dos alunos, enquanto cria possibilidades múltiplas de aprendizagem e fomenta o envolvimento e participação de todas os alunos da turma (Quadro-Flores, 2016). A realização de práticas educativas, onde se utilizem recursos e estratégias didáticas distintas, como é o caso das atividades experimentais, uma das estratégias utilizada em contexto e explanada no capítulo III, permite que os alunos adquiram uma imagem concreta, possibilitando a alunos com dificuldades de aprendizagem construir e assimilar conceitos e entender fenómenos; a participação do aluno em investigações reais, onde desenvolvem conhecimentos e capacidades, tendo por base o questionamento do mundo que os rodeia e a resolução de problemas; desenvolvem as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos e permitem a realização de um trabalho prático e significativo, permitindo que os alunos estejam motivados e nutram interesse por diferentes áreas (Galiazzi et al., 2001). Desta forma, fomenta-se a formação pessoal dos alunos, tornando-os capazes de criticar e comunicar sobre o mundo que os rodeia, mobilizando conhecimentos e capacidades, em prol do desenvolvimento da sua literacia científica, tomando em consideração que

Num mundo em que o conhecimento e a informação estão a constituir-se em fatores decisivamente estruturantes da vida social, a capacidade de usar informação escrita, de forma generalizada, começa a ser percebida como sendo vital e, sobretudo, a sua ausência começa a ser entendida como uma preocupação social (Ávila, 2008, p.84).

Realçar que as potencialidades inumeradas relativas à realização de atividades experimentais se encontram presentes na realização de outras estratégias didáticas, sendo transversais a práticas educativas diferenciadas de regimes transmissivos e assentes em princípios construtivistas.

Em jeito de conclusão, salienta-se que o docente deve colocar em prática uma postura crítica e reflexiva, procurando combinar a utilização de metodologias ativas, que colocam o aluno como elemento ativo na construção da sua aprendizagem, e tecnologias digitais para que conduzam ao desenvolvimento holístico das crianças. Desta forma, procura-se que o docente seja capaz de avaliar as necessidades, as dificuldades e as características das crianças, permitindo que este desenvolva práticas educativas significativas e contextualizadas. Assim, tendo como premissa que o professor se forma no terreno e num processo contínuo, importa destacar a necessidade de este desenvolver o seu eu profissional e pessoal, possibilitando a realização de ação intencional e significativa.

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

“Os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996, p.9).

Ao longo do presente capítulo será caracterizado o contexto educativo onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES), assim como a metodologia de investigação aliada a todo este percurso formativo. Será caracterizada a instituição cooperante e o ambiente educativo das valências da EPE e o 1º CEB, onde foram vivenciadas inúmeras experiências de aprendizagem que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futuro educador de infância/professor do 1º CEB. Neste sentido apresenta-se primeiro a caracterização da instituição; em segundo ponto o ambiente educativo da EPE; em terceiro o ambiente educativo do 1º CEB. Por último, será apresentada e analisada a metodologia de investigação-ação fomentadora de uma prática educativa de qualidade, com forte contributo na formação e construção da identidade de docentes analíticos e reflexivos. Pela sua relevância foi a metodologia que acompanhou os processos educativos e formativos no desenvolvimento da PES.

### **1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES desenvolveu-se num estabelecimento educativo da rede pública, inserido na área metropolitana do Grande Porto, tendo como suas valências a EPE e o 1ºCEB. A instituição em causa encontra-se integrada num agrupamento constituído por onze instituições educativas, desde a Educação Pré-Escolar ao 3º CEB. O agrupamento caracteriza-se como inclusivo e promotor da autonomia, criatividade, inovação e gosto pelo conhecimento, numa constante promoção das relações interpessoais e colaborativas, procurando, desta forma, e de acordo com o Projeto Educativo (2018-2021), formar cidadãos “saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução” (p.4), através de um contexto educativo favorável e enriquecedor para o seu desenvolvimento (Projeto Educativo, 2018-2021).

Tendo em conta a importância de desenvolver uma educação inclusiva, conforme mencionado no decreto lei nº54/2018, o agrupamento conta com estruturas especializadas na orientação educativa e de apoio às aprendizagens e à inclusão, com o objetivo de monitorizar e oferecer suporte às medidas de suporte à aprendizagem e de aconselhar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social e o sucesso educativo.

No que concerne aos protocolos e parcerias estabelecidos pelo agrupamento, é possível nomear a CERCIGAIA, a Porto Editora, a Escola Segura, a Escola Superior de Educação do Porto, entre outros, numa procura de estabelecimento de ligações entre a escola e a comunidade. Salienta-se ainda a cooperação com a Câmara Municipal e a junta de freguesia a qual o agrupamento pertence, sendo estas instituições responsáveis pelo financiamento educativo de atividades complementares não letivas e apoio às famílias, nomeadamente as Atividades de Enriquecimento Curricular, a Componente de Apoio à Família e as Atividades de Animação e Apoio à Família, presenciadas diariamente no contexto de intervenção, onde um considerável número de crianças usufruía destas atividades complementares no período não letivo (Projeto Educativo, 2018–2021).

Relativamente aos projetos, o Agrupamento encontra-se a desenvolver dois projetos que ocorrem em simultâneo com toda a comunidade educativa, tendo estes como objetivo fomentar o desenvolvimento e envolvimento das crianças e da comunidade escolar. O primeiro projeto designa-se de “Educação para a Saúde”, ocorre ao longo do ano letivo e tem em vista desenvolver competências e hábitos que conduzam à realização de escolhas saudáveis, conscientes, responsáveis e autónomas, proporcionando as relações entre alunos e alunos e professores, promovendo a partilha de experiências, afetos e descobertas que permitem “ultrapassar a adolescência de forma saudável, consciente dos perigos, permitindo-lhes um desenvolvimento harmonioso e equilibrado como seres humanos”. Em relação ao segundo projeto, denominado de SOBE (Saúde Oral Bibliotecas Escolares), este baseia-se na promoção de leituras, neste caso animadas, desenvolvendo simultaneamente ações de sensibilização sobre a temática da saúde oral. Este projeto tem como objetivo a promoção de hábitos de leitura, escrita e de saúde oral, colocando as crianças como mensageiras fundamentais para a transmissão de mensagens de promoção oral para as suas famílias e comunidade em geral, estando ao mesmo tempo a ser desenvolvidos a nível das competências, das atitudes e dos valores (Plano Anual de Atividades, 2021–2022).

Em relação ao Plano Anual de Atividades (PAA), este destina-se a todos os níveis educativos do Agrupamento e resulta da “clara consciência de que o desenvolvimento global da personalidade do aluno, bem como a sua preparação para a vida ativa, não se devem esgotar na aquisição de conhecimentos veiculados pelas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares”, procurando, desta forma, promover uma maior diversidade de contextos educativos, capazes de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Este plano integra de forma equitativa os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), contemplando atividades que incidem diretamente na promoção do seu sucesso educativo. Estando incluídas nessas atividades, as aulas de apoio educativo, os programas de apoio tutorial específico, o apoio individualizado em sala, a educação para a cidadania, a educação especial e o serviço de psicologia e orientação (Plano Anual de Atividades, 2021-2022). Ao longo da PES foi possível observar a implementação destas atividades de apoio à criança, proporcionadas às mesmas de forma constante e gratificantes para a sua concretização e autoestima, permitindo que estas se desenvolvam de forma integradora e adaptada às suas necessidades.

No que diz respeito à estrutura e organização da instituição onde a PES foi realizada, importa referir que esta foi construída no âmbito do Plano Centenário, um projeto de construção de escolas em larga escala, implementado em Portugal pelo Estado Novo, entre 1941 e 1969, com o objetivo de instruir o povo português e fomentar a educação. De referir que ao longo dos anos a instituição educativa foi sofrendo alterações, mas manteve a sua estrutura de base, assente em traços arquitetónicos característicos da região Norte, caracterizando-se o recurso ao granito como material base de construção, como é característico nos projetos regionalizados por Rogério de Azevedo para o Norte do País (Féteira, 2013).

O estabelecimento educativo encontra-se dividido por pisos, sendo que no primeiro piso se situa a EPE, constituído por duas salas e no piso posterior o 1º CEB, composto por quatro salas. A ligação entre os dois pisos é realizada por escadas, não existindo meios de acesso para as crianças cuja mobilidade é reduzida. A escola possui ainda uma sala, de pequenas dimensões, destinada à biblioteca, no entanto, devido ao contexto pandémico, da COVID-19, esta encontra-se como sala de isolamento; uma sala de trabalho reservada à coordenação da escola; uma sala de professores, assim como uma cantina. A cantina é um espaço comum a todos os elementos da instituição, apesar de ser utilizada em horários diferenciados, de modo a evitar aglomerados e a permitir o distanciamento entre as crianças aquando das refeições. Existe, ainda, uma divisão em dois blocos,

sendo que a cada bloco pertence uma sala de EPE e duas de 1º CEB, cinco casas de banho, sendo duas delas destinadas às crianças da EPE, duas para os alunos do 1º CEB e uma casa de banho adaptada para crianças com mobilidade reduzida.

O espaço exterior, tendo em conta as suas potencialidades educativas, deve ser visto como uma continuidade do espaço interior e vice-versa, e valorizado como tal, uma vez que oferece uma variedade de oportunidades no que diz respeito à manipulação, exploração e movimento, assim como potencializa capacidades criativas, de descoberta, comunicativas e de socialização (Pablo & Trueba, 1994). Desta forma, o espaço exterior da instituição é composto essencialmente por elementos naturais, proporcionando às crianças um contacto direto com a natureza e com os seus elementos. Este espaço é constituído por jogos gravados no chão realizadas pelas estagiárias de anos anteriores, como é o caso do jogo da macaca, uma zona pavimentada em cimento e outra composta por terra, assim como um recinto escolar, onde estão presentes alguns equipamentos, como cestos de basquetebol e balizas. Apesar do mencionado, a utilização deste espaço é limitada devido ao contexto pandémico, uma vez que impossibilita ajuntamentos e o contacto entre as diferentes salas e turmas, por este motivo o espaço encontra-se dividido em diferentes áreas, evitando assim contactos de risco.

Apesar de todos os cuidados para conter o risco de transmissão em contexto pandémico, é importante realçar a importância atribuída às dinâmicas entre o pessoal docente e não docente, onde o trabalho colaborativo se encontrou sempre presente uma vez que ao nível da docência, permite “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à (...) liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução de ações” (Damiani, 2008, p.215), visando estimular as potencialidades das crianças ao favorecer a expressão criativa e a sensibilidade ao tomarem consciência da mudança (Sousa, 2013).

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

Ao longo deste subcapítulo será abordado o ambiente educativo do contexto da EPE caracterizando as dimensões educativas: a caracterização do grupo, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e as relações entre os diferentes intervenientes.

A PES foi desenvolvida com um grupo composto por 20 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que a única criança com 6 anos continuou na EPE por opção dos pais. Este grupo caracteriza-se pela sua heterogeneidade ao nível de idades, de ritmos e níveis de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que este fator se assume como um fator enriquecedor ao processo educativo, uma vez que potencializa as interações do grupo e proporciona constantes momentos de aprendizagem, assim como permite desenvolver o trabalho colaborativo e o espírito de ajuda mútua, uma vez que a aprendizagem não tem uma só direção e as crianças mais novas aprendem com as mais velhas, assim como as mais velhas aprendem com as mais novas. No entanto, para o bom desenvolvimento do grupo e das crianças, tendo em conta esta heterogeneidade mencionada, importa salientar a necessidade de uma prática educativa baseada na diferenciação pedagógica, ou seja, “pensar em termos de equidade e não em termos de igualdade burocrática” (Oliveira-Formosinho, 2017) . Deve então existir uma adaptação às necessidades de cada criança, sendo que todas as crianças têm igual direito à educação, como proclamado no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948).

O grupo em questão comporta uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), uma vez que apresenta um atraso ao desenvolvimento cognitivo, estando a si atribuído um relatório técnico-pedagógico que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. Evidenciam-se, ainda, algumas crianças com dificuldades ao nível da expressão oral, mais propriamente na articulação de palavras e com linguagem pouco desenvolvida. Referir ainda a existência de algumas crianças, com três e quatro anos de idade, com dificuldades na adaptação ao contexto diário, em realizar escolhas e tomar decisões, assim como outras crianças com fragilidades na autorregulação, em manifestar os seus gostos e preferências e em resolver situações de conflito. Trata-se, então, de um grupo com autonomia, predisposição e responsabilidade, capaz de escutar e agir, ajudar e ser ajudado e com capacidade para aceitar a diferença.

A constituição de tarefas como momento rotineiros do quotidiano das crianças, assumem uma enorme relevância para todas as crianças, uma vez que transmite segurança e estabilidade, potenciando a oportunidade de prever as situações e de controlar as atividades a realizar num determinado momento, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da noção de espaço e de tempo (Carvalho, 2015). Neste sentido, através da observação de momentos de rotina como o lanche,

o almoço, as idas à casa de banho e higiene, assim como nas atividades propostas e atividades livres, foi possível perceber a resposta positiva transmitida pelas crianças, que demonstraram interesse, motivação, empenho e curiosidade, adotando uma postura comunicativa e um papel ativo ao longo dos variados momentos. É possível destacar a exploração do espaço exterior, a exploração da novidade e do desconhecido, a utilização de tecnologias audiovisuais como o computador e o quadro interativo, assim como conhecer novos países, hábitos, culturas e tradições pelo mundo e os distintos meios de transporte, como interesses transversais a todas as crianças do grupo.

Os interesses e dificuldades evidenciados pelas crianças, enquadram-se nas diferentes áreas de conteúdo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) explicitam. Estas são áreas com as quais as crianças contactam de forma permanente ao longo do seu dia, que potencializam a apropriação de conceitos essenciais para entender e dar sentido ao mundo, valorizando e reconhecendo as suas aprendizagens numa continuidade entre o aprender e o brincar em que a criança se reconhece como elemento principal (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta o mencionado no parágrafo anterior, de forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças, foi possível observar que a educadora cooperante não se regia apenas por um modelo pedagógico, mas sim por um conjunto de características de diferentes modelos, sendo visível o contributo dos modelos de High/Scope, Reggio Emilia, Maria Montessori e Movimento da Escola Moderna (MEM). Importa ainda salientar a utilização e adoção da metodologia de trabalho por projeto com o grupo, valorizando os interesses das crianças e procurando dar resposta e resolução aos problemas evidenciados pelas mesmas, como se verá no capítulo III.

No que concerne à dimensão da organização temporal, embora esta assuma um caráter flexível, uma vez que pode ser modificado tendo em conta o quotidiano e os interesses das crianças, cumpre um determinado ritmo, necessário para que as crianças adquiram rotinas pedagógicas e de acordo com a intencionalidade implementada pelo educador (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a organização do tempo prevê a seguinte ordem (Figura 3), no entanto com horários ajustáveis mediante os ritmos das crianças como referido anteriormente.

Horário	Manhã
9h15m	Tempo de chegada
9h20m	Receção ao grupo ("Quero mostrar, contar e/ou escrever"; bons dias com "O Orelhudo")
9h45m	Atividade proposta pela educadora e par pedagógico/sugerida pelas crianças
10h10m	Jogos espontâneos e brincadeiras nas diferentes áreas e /ou no espaço exterior
10h25m	Higienização
10h30m	Tempo de lanche
11h30m	Atividade proposta pela educadora e par pedagógico/sugerida pelas crianças
11h55m	Higienização
Tarde	
13h15m	Higienização
13h20m	Atividade proposta pela educadora e par pedagógico/sugerida pelas crianças
14h00m	Jogos espontâneos e brincadeiras nas diferentes áreas e /ou no espaço exterior
14h45m	Higienização
14h50m	Tempo de lanche
15h15m	Tempo de partida

**Figura 3** – Organização do tempo da sala de aula em conformidade com o MEM e High/Scope

No que diz respeito às duas atividades incluídas na receção ao grupo (o instrumento de pilotagem “Quero mostrar, contar e/ou escrever” e o momento musical e cultural por meio da ferramenta musical “O Orelhudo”), foram implementadas durante o período correspondente à PES, como resultado do trabalho colaborativo entre o par pedagógico e a educadora cooperante, que identificaram a necessidade de proporcionar novos momentos na rotina das crianças, de acordo com os seus interesses e com os desenvolvimentos obtidos ao nível das estratégias de comunicação e representação, permitindo ainda estabelecer uma ligação com o projeto desenvolvido no âmbito da diversidade cultural e possível de implementação através da ferramenta musical e lúdica.

O instrumento de pilotagem “Quero mostrar, contar e/ou escrever”, adotado pelo MEM, visa “aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças”, “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias”, sendo desta forma promovida a expressão oral e comunicação, assim como as artes visuais (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Conforme afirmado por Niza (2013), “os instrumentos de organização e regulação educativa utilizados por Freinet têm vindo a ser reestruturados e refundamentados pelo MEM, como é o caso das formas de planeamento de trabalho e de transformação de sentido” (p. 142).

O recurso a este instrumento de pilotagem permite “ajudar as crianças a integrar as suas experiências vividas no conjunto do grupo” (Folque, 2018, p.56), resultando como um impulsionador da comunicação, de organização e de regulação, capazes de ajudar o educador e as crianças a “orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (p.55).

Relativamente à utilização da ferramenta audiovisual “O Orelhudo”, esta permite que as crianças entendam a música como um meio de comunicação, explorando e percebendo a sua mensagem, através de falas ou ritmos, assim como perceber a sua dimensão cultural, uma vez que

se considera a cultura como um “conjunto de significações produzidas pelo homem”, é possível perceber que a música promove as relações sociais, sendo por isso, dotada de significados e de forte valor cultural, sendo até mesmo possível conhecer a sociedade a partir dela (Gilles Brougère, 1997). Para além de questões ligadas ao desenvolvimento da comunicação, da expressão musical e da potencialidade de contactar com diversas culturas, esta ferramenta contribuiu para a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na EPE, colocando a criança em contacto com a linguagem informática e audiovisual em articulação com as áreas de expressão e comunicação e conhecimento do mundo (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). A utilização de meios informáticos permite que as crianças se familiarizem com o código informático, que engloba uma abordagem ao código escrito e à matemática.

É necessário realizar uma referência ao contexto de pandemia e ao seu impacto na EPE, como é o caso da limitação à presença e utilização de materiais na sala de atividades, que tiveram de ser retirados. Apesar disso, é de realçar que, sendo uma prática da educadora cooperante, um dos pressupostos da metodologia de *Reggio Emilia* e também algo pretendido por parte da díade, a utilização de materiais não estruturados, reutilizáveis e naturais, foi constante ao longo da PES, procurando que as crianças entendessem a capacidade de adaptar os recursos que as rodeiam e inculcar hábitos de reutilização no seu dia a dia, fomentando a consciência ecológica.

No que diz respeito à organização do espaço educativo e dos materiais existentes, uma vez que estes condicionam os momentos de aprendizagem, a sala de atividades onde se realizou a PES dispõe de um espaço amplo e que recebe luz artificial e natural devido às três janelas de grande dimensão que possui, conforme defendido nas pedagogias de High/Scope e Reggio Emilia (Hohmann, & Weikart, 2011). Este é um espaço que deve ser pensado e organizado tendo por base a motivação e os interesses dos protagonistas e a possibilidade de nele proporcionar oportunidades de desenvolvimento devido ao processo dinâmico nele vivido (Lopes da Silva et al., 2016; Zabalza, 1998).

O espaço educativo encontra-se dividido em oito áreas de aprendizagem, devidamente identificadas e delimitadas, sendo elas a área da matemática, a área das construções e garagem, a área das ciências, a área da expressão artística, a área do “faz-de-conta”, a área da biblioteca, a área da informática e a área do acolhimento. De salientar o carácter flexível da organização do espaço, conforme sustentado na metodologia do MEM e de High/Scope, uma vez que este pode ser alterado mediante as necessidades do grupo, em prol de favorecer as dinâmicas do mesmo, onde prevalece a

escolha da criança ao definir o que pretende fazendo, utilizando e potenciando os materiais que se encontram ao seu dispor mediante a sua necessidade (Brickman & Taylor, 1996).

Importante ainda ressaltar que esta organização deve ser devidamente estruturada e valorizada pelo educador, uma vez que é neste espaço que se estimula e desenvolve a linguagem e comunicação entre crianças e entre crianças e adultos, devendo estar preparada para oferecer a possibilidade de a criança descobrir e procurar respostas essenciais ao seu desenvolvimento (Brickman & Taylor, 1996). O espaço na EPE, é intitulado de terceiro educador na abordagem de Reggio Emilia, sendo uma dimensão sobre a qual o educador assume um papel crucial na organização, devendo “especificar as intencões educativas e o seu método de trabalho, planificar e organizar, observar e avaliar o seu funcionamento” (Forneiro, 2001, p.267). Desta forma, deve ser tido em conta “como espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve” (Forneiro, 1999, p.231), sendo concebido para ser capaz de antecipar a voz das crianças, desde a sua organização à sua exploração, usufruindo das paredes como meio para divulgar as produções artísticas das crianças, como os registos e desenhos elaborados individualmente e em pequeno e grande grupo, partilhando e divulgando os mesmos. Estas produções funcionam como documentação pedagógica essencial ao apoio à avaliação “no processo de ensino e aprendizagem para os educadores, para as crianças e para os pais”, prevalecendo ainda como uma memória das experiências vivenciadas (Lino, 2013, p.133).

Paralelamente ao espaço da sala de atividades, importa realçar e valorizar o espaço exterior como um espaço educativo de importância equivalente ao espaço interior e que foi valorizado ao longo da PES, sendo este alvo de planificações e atividades que permitiram explorar as suas potencialidades e oportunidades educativas deste espaço que deve ser visto como um “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Concretizando uma abordagem específica às diferentes áreas, relativamente à área da matemática, esta é composta por jogos pedagógicos e didáticos, como o tangram, jogos da memória, de construções e de associação, que permitem que as crianças desenvolvem competências ao nível do raciocínio, comunicação matemática, resolução de problemas, *subitizing*, contagens, simetrias e padrões, entre outras (Lopes da Silva et al., 2016). Esta área promove ainda o contacto das crianças com ideias matemáticas que potenciam a leitura de informação de diferentes formas, como

desenhos, gráficos e tabelas, que exigem recolher, organizar e representar informação, tendo em vista a resolução de problemas em contextos distintos (Ribeiro & Martins, 2010). Referir ainda a necessidade desta área estar equipada com materiais e jogos diversos, promovendo situações em que as crianças questionem o mundo que as rodeia e experienciem atividades diversificadas, estimulando a manipulação, a reflexão e o diálogo entre todos. É através desta manipulação que as crianças identificam princípios lógicos, descobrem critérios de classificação e propriedades específicas capaz de estabelecer relações matemáticas (Pagarete, M. 2008).

Passando para a área das construções e garagem, esta possui blocos de encaixe, que potenciam o desenvolvimento da motricidade fina da mão, a destreza e a manipulação de objetos, assim como a resolução de problemas aquando das construções. Em específico, a zona da garagem, permite desenvolver capacidades motoras ao nível da motricidade, uma vez que promove a realização e desenvolvimento de movimentos complexos como o agarrar, possibilita o desenvolvimento da linguagem, a criatividade e a socialização, bem como o contacto com a matemática, incidindo especialmente na contagem, desenvolvendo a orientação espacial por meio da concretização de itinerários, reforçando a ideia de que a utilização do jogo no ensino e aprendizagem da Matemática abrange uma dimensão lúdica que motiva as crianças e promove a exploração de diversos materiais e experiências desafiadoras em prol de aprendizagens significativas (Aguiar, 2006; Cordovil & Barreiros, 2014).

No que diz respeito à área das ciências, consiste numa área de exploração e investigação, composta por dois bancos, o globo, lupas, balança, pinças e pesos, promovendo assim o contacto com a experimentação e o gosto pela descoberta e análise do meio envolvente. Neste sentido, importa valorizar esta área tendo em conta as oportunidades que esta oferece ao proporcionar a exploração de materiais interessantes que compõe o seu quotidiano ou o ambiente natural, juntamente com materiais específicos como ímanes, lupas, entre outros materiais referidos anteriormente, colocando a criança em contacto direto com as ciências, através da exploração e experimentação, que permite desenvolver e testar as suas próprias ideias (Lopes da Silva et al., 2016; Wilson, 2008).

A área da expressão artística, é composta por materiais destinados à pintura, colagem e recorte, sendo estes tintas, pincéis, lápis de cor, folhas, tesouras e cola, assim como um cavalete disponível para duas crianças. Deste modo, esta área permite a exploração livre e criativa de recursos, o contacto com diferentes materiais, desenvolvendo a destreza manual e ocular, a

liberdade, a criatividade e a responsabilidade, valorizando, tal como afirma Lowenfeld e Brittain (1977), “o pensamento, os sentimentos, as percepções” (p.19) e não o produto final, como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da criança (Cardoso e Valsassina, 1988; Homem, Gomes e Montalvão, 2009).

No que concerne à área do “faz-de-conta”, esta é composta por uma cozinha e por um quarto, é um espaço onde as crianças desenvolvem a sua imaginação e criatividade, recreando situações do dia a dia e onde adotam, com frequência, o papel do adulto. Esta área é preponderante ao desenvolvimento de capacidades orais, ao respeito pelos outros e estimula a convivência social, onde predomina o jogo simbólico, possuidora de materiais diversos e que oferecem múltiplas possibilidades no que ao faz-de-conta diz respeito, uma vez que permite à criança recriar tanto experiências do seu quotidiano como situações imaginárias. Através da observação em contexto, foi possível identificar que as temáticas relacionadas com a família, o corpo humano e as partes da casa, predominam nesta área, fomentando o desenvolvimento da criança ao nível do léxico e da ação (Lopes da Silva et al., 2016). No que diz respeito aos materiais, estes existem em pouca quantidade, como mencionado anteriormente, devido à pandemia, no entanto, os materiais presentes nesta área possibilitem que as crianças utilizem réplicas/simulações dos materiais reais associados a esta área, sendo que, tal como refere Manson (2002, p.156), “os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas (...) [ajudando] as crianças a explorar e a compreender o meio”.

A área da biblioteca assume-se como um espaço de pequenas dimensões e, apesar da pouca diversidade de livros disponíveis para as crianças, é um espaço valorizado pelas mesmas, que encaram o espaço como um local de silêncio, atenção e respeito (Lopes da Silva et al., 2016). Esta área coincide com a área de informática, onde se encontra o computador e as colunas, que realizam ligação com o quadro interativo disponível na sala, constituindo-se como um motor de pesquisa e de conhecimento do mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, é necessário olhar para o ambiente educativo como um local onde são desenvolvidas interações com maior frequência entre adultos e crianças, entre crianças e entre adultos, assim como com o espaço, com os objetos e com os diversos materiais que o espaço possui. Desta forma, e tal se encontra presente em Novo (2009), importa salientar a escola como motor de diversas interações, sendo que:

a especificidade do desenvolvimento humano reside na natureza sócio-histórico, cultural, que resulta da integração dos sujeitos num meio culturalmente organizado, no qual participam e observam.

A interação educativa é, pois, considerada um fator essencial quer no desenvolvimento da criança quer na apropriação dos instrumentos de mediação simbólico construídos pela cultura a que pertence (p. 57).

Assim sendo, tal como referido por Lopes da Silva et al., (2016) é fundamental ter o ambiente educativo como um suporte ao desenvolvimento curricular, uma vez que a socialização e as interações com os outros promovem a construção do conhecimento, promovendo o crescimento emocional, cognitivo, afetivo, psicomotor e social numa perspetiva integradora, sem estabelecer barreiras entre os mesmos.

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

A prática educativa realizada no 1º CEB, ao longo do 2.º semestre, decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade que integrava 24 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, que segundo a teoria piagetiana, encontram-se no estágio operatório concreto, tendo em conta o pensamento lógico e concreto que já possuem e a capacidade de reversibilidade lógica que adquirem (Cavicchia, 2010).

Os processos de observação direta e indireta adquirem um papel importante no processo educativo, pois, tal como afirma Foulquié (1967), estes processos permitem “considerar atentamente uma coisa a fim de conhecê-la melhor” (p. 715). Desde modo, a sua adaptação e utilização ao longo da presença em contexto foi fundamental para que fosse possível identificar os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem que caracterizam a turma e cada um dos alunos que a constituem. Este é um grupo que na sua generalidade é caracterizado pela sua curiosidade, criatividade e interesse pela descoberta do mundo que o rodeia, sendo recetivo a novos conteúdos e não revelando grandes dificuldades no desenvolvimento de novas aprendizagens devido à facilidade que demonstram em relacionar-se, em interagir e em envolver-se nas atividades propostas.

Neste sentido, importa realçar a inexistência de crianças com NAS na turma, verificando-se uma heterogeneidade ao nível do desenvolvimento cognitivo, existindo acompanhamento mais específico a dois alunos, para que estes ultrapassem os seus receios, inseguranças e dificuldades ao nível da leitura, escrita e interpretação. Isto leva a refletir sobre as especificidades de cada contexto, e sobre a necessidade de envolver todos os alunos, ultrapassando as dificuldades que os mesmos

apresentam, possibilitando a concretização de interações e estímulos positivos. Estes dois alunos integravam o projeto escolar Fénix, referido no início deste capítulo, que visa o acompanhamento dos mesmos por parte de uma docente de apoio educativo, com o propósito de auxiliar a prática dos alunos, confrontando-os com as suas dificuldades e fragilidades, de forma a permitir a sua superação. De forma paralela, é necessário destacar o interesse e o gosto que os alunos nutrem pela realização de momentos de diálogo, dado que estes valorizam a exposição ideias e conceitos, transportando o mundo exterior para a sala de aula, proporcionando desta forma a partilha de ideais, experiências e saberes distintos, contribuindo para que estes reconheçam e valorizem o seu papel ativo e o contributo que lhes é atribuído para produção de aprendizagens plenas e significativas (Cohn, 2005).

De forma a dar resposta a todos os alunos, torna-se necessário que o docente identifique e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na turma, promovendo desta forma a diferenciação pedagógica ao longo da prática educativa. Tal como afirma Santos (2009) segundo Hargreaves & Fink (2003), é importante perceber que a realização de uma prática assente na diferenciação pedagógica é imperativa na educação, uma vez que “não é possível encarar a escola como um serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita a distância e sem sabor” (p. 11). Neste sentido, torna-se essencial realizar atividades complementares, de modo a não provocar a desmotivação e o desinteresse de alunos com diferentes ritmos, e utilizando estratégias e recursos diversificados.

A turma revela um grande interesse pela área de Estudo do Meio, revelando hábitos de articulação entre conteúdos com questões do panorama mundial atual, colocando hipóteses e explorando temáticas através de questões e realizando experimentações. No âmbito da Matemática, é importante destacar o bom raciocínio lógico-matemático e o recurso ao cálculo mental deste grupo, revelando facilidade na resolução de problemas e desafios matemáticos. No que diz respeito ao Português, foi possível identificar algumas dificuldades ao nível do léxico e na produção de textos, apesar de existir um bom domínio da leitura e da escrita. A turma valoriza, ainda, momentos de aprendizagem recorrendo a metodologias de trabalho em grupo e em pares, com a utilização das TIC e da Expressão Plástica, realizando momentos de pesquisa em contexto de sala de aula ou em momentos posteriores à mesma, com a devida apresentação. Desta forma, ao longo da PES existiu uma valorização de momentos de diálogo e a criação de momentos de trabalho em grupo ou pares, apelando à discussão e troca de ideias, por forma a criar um ambiente impulsionador

à construção do conhecimento, onde os alunos assumiam um papel ativo na construção da sua aprendizagem.

No que concerne à organização sala de aula e da turma, esta é ampla, acolhedora e bastante iluminada devido à receção de luz natural devido às suas grandes janelas. Trata-se de uma sala diariamente higienizada e arejada, sendo composta por três filas de quatro mesas (de frente para o quadro), sendo atribuídos dois alunos por mesa. A mesa da docente encontra-se de frente para as mesas dos alunos e lateralmente com o quadro interativo e o quadro de escrita, existindo ainda um armário onde são guardados manuais escolares, capas de registo e outros materiais eventualmente necessários para a concretização da aula ou para o processo de avaliação dos alunos. A sala possuía gel desinfetante, lenços de papel para desinfetar as mesas e higienizar as cadeiras, assim como caixotes do lixo para permitir a reciclagem, em conformidade com o plano de contingência devido à pandemia COVID-19. Este espaço encontrava-se equipado com materiais diversos, como materiais manipuláveis estruturados e não estruturados, que permitem apoiar o pensamento lógico-matemático, como é o caso do Multibase Arithmetic Blocks (MAB), os sólidos geométricos, o ábaco e a moldura do dez, entre outros materiais e recursos didáticos fundamentais para a realização de uma prática educativa inovadora que se alie ao interesse que o grupo nutre por aprendizagens lúdicas e interativas, capazes de cativar os alunos e apelar à aprendizagem em participação colaborativa e criativa (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011). Salientar ainda, a existência de recursos tecnológicos, como o computador com acesso à internet, o quadro interativo e tablets, que proporcionaram a utilização de meios audiovisuais no processo de aprendizagem. Estes recursos eram utilizados pela professora cooperante como um complemento aos manuais escolares, despoletando nos alunos o interesse e curiosidade pela utilização das TIC, enquanto eram desenvolvidos hábitos e práticas tecnológicas essenciais no fomento de um papel ativo dos alunos no seu processo individual de aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2012).

Tal como acontece na EPE, as paredes desempenham uma função pedagógica de enorme importância, promovendo a comunicação com a restante comunidade educativa e valorização das atividades desenvolvidas e apoiando a recordação das aprendizagens (Lino, 2011). Assim, a sala é composta por quadros de cortiça que permitem a exposição de trabalhos desenvolvidos pela turma, envolvendo desta forma a capacidade de organização, o sentido estético e artístico e a criatividade dos alunos, atribuindo mais sentido e significado aos momentos vividos e às aprendizagens realizadas.

Quanto à gestão e organização do tempo, as atividades letivas iniciam às 8h45m, prolongando-se até às 10h30m, momento destinado ao intervalo para o lanche com duração de meia hora. As aulas retomavam após o intervalo, realizando-se até às 12h45m, período correspondente à hora de almoço. O período da tarde retomava às 14h15m, prolongando-se até às 15h15m, momento de saída, em que se iniciavam as AEC de TIC, Ciências, Música, Teatro e Educação Física, conforme o dia em questão. No entanto, a gestão deste tempo deve ser flexível, sendo esta uma característica fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas de articulação curricular, numa integração contínua de saberes (Leite, 2012). Desta forma, o horário correspondia às 25h semanais obrigatórias que as áreas curriculares devem perfazer, tal como se encontra preconizado no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, cabendo à docente titular da turma fazer corresponder às áreas de Português e Matemática o mínimo de 7 horas semanais e à área de Estudo do Meio o mínimo de 3 horas semanais. No decorrer da PES, compreendeu-se a existência de momentos de articulação curricular proporcionados pela docente, embora existisse particular domínio da compartimentação das componentes do currículo, algo que se procurou colmatar ao longo das unidades de aprendizagem desenvolvidas (cf. Cap. III).

Esta turma é essencialmente caracterizada pela facilidade nos relacionamentos e em despoletar interações, desenvolvendo, por isso, uma boa relação entre docentes, alunos e famílias, fundamental na procura por uma relação assente em princípios de segurança, confiança e bem-estar, que permitem e facilitam a partilha de sentimentos e pensamentos, fulcrais para a identificação de necessidades, vontades e dificuldades, que permitem o desenvolvimento da ação docente no quotidiano das crianças e na abordagem a conteúdos programáticos. Neste sentido, ao longo da PES foi possível identificar uma relação de proximidade, alicerçada na confiança e amizade entre a professora cooperante e a turma, fruto do conhecimento das suas características individuais e gerais, partindo dos seus interesses e motivações para a promoção de aprendizagens significativas. Importa ainda salientar as relações estabelecidas entre docentes, nomeadamente em questões de cooperação, destacando o seu papel na partilha de estratégias de ação que permitam ultrapassar dificuldades e dar resposta às necessidades dos alunos em contextos distintos. As relações estabelecidas entre alunos são caracterizadas pela amizade, entreajuda e afeto, encontrando-se sempre disponíveis para ajudar o outro na realização de tarefas e no esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem existir. Enaltecer ainda o respeito e a inclusão como base nos relacionamentos humanos, algo que, como será referido ao longo do capítulo III, foi alvo de

consciencialização, devido a questões de violência no mundo e na sociedade, que originou o projeto de intervenção da turma. Apesar do contexto pandémico vivenciado, a relação escola-família foi caracterizada como uma relação próxima, verificando-se uma relação colaborativa através de contactos frequentes e de reuniões que permitem melhorar o processo de ensino e aprendizagem, partilhar atividades e projetos com as famílias, uma vez que possibilita que “a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, a acompanhar e a auxiliar a criança” no seu desenvolvimento (Santos & Toniosso, 2014, p. 133).

Em jeito de conclusão, salienta-se que a observação e a reflexão do docente, aliadas à reflexão crítica colaborativa realizada entre a equipa educativa, se assumem como instrumentos fundamentais para o processo educativo e para o desenvolvimento profissional, uma vez que permitem a construção de planificações e de ações adequadas às características específicas de cada criança com o objetivo de promover aprendizagens significativas, contextualizadas e inovadoras. Ao longo deste processo de ação pedagógica, a MIA revelou-se muito importante para a investigação e reflexão da própria prática, sendo por isso apresentada de seguida.

## **1.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A investigação é um elemento de enorme importância na formação de futuros docentes, uma vez que permite que estes desenvolvam conhecimentos e competências profissionais, necessárias a uma prática refletida e significativa. Desta forma, o docente deve assumir-se como investigador, tendo um papel ativo na procura por conhecimento e soluções aos problemas em ambiente educativo que surgem no dia-a-dia (Landsheere, 1996).

Neste sentido, ao longo deste subcapítulo será apresentada uma abordagem à metodologia de investigação utilizada ao longo da PES, sendo esta a metodologia de investigação-ação, que se encontra diretamente ligada com a aproximação e envolvimento no meio educativo.

Assim, reconhece-se que a investigação-ação é uma metodologia que valoriza a prática e que a assume como elemento principal, sendo necessário entender que a investigação, aliada ao pensamento crítico e científico, num determinado contexto prático, promove diversas problemáticas, questões e incertezas que devem ser refletidas. É com esta capacidade de refletir que é possível reconhecer problemas, emergindo um pensamento e uma prática reflexiva, necessários para aceitar

desafios e processos do quotidiano profissional, mantendo uma formação docente contínua (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro).

Ao docente, é exigida a ação num determinado meio, cujas especificidades são concretas e as ações devem ser adequadas. Desta forma, este deve ser capaz de assumir um papel de investigador ao longo da sua prática pedagógica, valorizando as experiências vividas e as investigações anteriormente realizadas, levando ao questionamento da sua prática pedagógica e das metodologias adotadas, o que permite a adaptação da sua ação por forma a dar resposta às necessidades das crianças e às exigências do próprio contexto (Berger, 1992; Latorre, 2003)

Esta metodologia de investigação-ação permite não só melhorar o ambiente e sucesso escolar, como contribui para o bom desenvolvimento educativo, oferecendo possibilidade de todos aprenderem e se integrarem, como também permite que o docente aumente o seu conhecimento e competências profissionais, por meio da investigação que este realiza sobre a sua prática (Máximo-Esteves, 2008).

No entanto, é necessário que o docente siga uma ordem de princípios, como forma a promover práticas educativas bem estruturadas, através de uma observação criteriosa, sendo eles, observar, planear, agir e refletir de forma cuidadosa (Coutinho, 2014). Assim, na metodologia de investigação-ação, é essencial adquirir e analisar atentamente pressupostos teóricos, de modo que estes sejam bem aplicados na prática, resultando numa possível adequação de saberes e adaptação aos problemas a resolver (Lopes da Silva, 1996; Latorre, 2008). Estes princípios referidos anteriormente, ocorrem de forma contínua, tendo sido este um processo que se verificou ao longo da PES, pois se não for realizado de forma lógica e recorrente, abandona a metodologia de investigação-ação, tornando-se apenas uma estratégia de resolução de problemas, algo que não exige os mesmos níveis de rigor, critério e consciência (McKerman, 1996, citado por Vieira & Moreira, 2011).

É importante destacar a observação, sendo que esta desempenha um papel crucial ao longo de toda a ação pedagógica, uma vez que é através desta que são recolhidas informações sobre todo o contexto, desde o espaço às crianças, passando pelos materiais e pelas relações, fatores de elevada importância para uma correta adaptação, interação, planeamento e avaliação, assim como análise e reflexão. Em conformidade, Estrela (1994) afirma que a observação constitui-se como “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” (p.29).

No âmbito da observação, tanto do espaço da instituição, como do grupo em questão e das intervenções realizadas com os mesmos, importa referir o preenchimento de grelhas de observação, guiões de pré-observação e ainda a construção de narrativas individuais e colaborativas. A construção destas narrativas é fulcral para a existência de uma análise cuidada e pormenorizada da ação, assim como dos seus impactos, tal como afirma Reis (2008), estas “narram (...) o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação conflitual, real ou imaginária, (...) as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas, e (...) a forma como os conflitos foram superados” (p.3).

Por forma a registar informações sobre o grupo, sobre crianças em específico, assim como de atividades, diálogos e interações, procedeu-se à construção de um diário de formação. Este diário revelou ser um instrumento necessário para o registo dos dados recolhidos, tendo sido utilizado sempre que oportuno e necessário. Este instrumento, sendo utilizado para registar dados relativos a intervenções, reações ou comportamentos e acontecimentos significativos à avaliação, permite “veicular o pensamento dos professores através do qual exploram a ação e desenvolvem uma autoconsciência transformadora da própria experiência” (Zabalza, 1992).

Para desenvolver uma prática significativa, surge a já mencionada planificação, de carácter flexível e integrado, sendo esta construída com base nos conhecimentos e informações já recolhidos através da observação e reflexão realizada, e que permitem responder às necessidades e dificuldades das crianças e do grupo, promovendo determinados objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento holístico das crianças, articulando saberes inter e transdisciplinares (Zabalza, 2000; Diogo, 2000).

A planificação constitui-se, deste modo, como um pilar ao processo educativo, uma vez que antevê a ação pedagógica e permite a adequação das decisões pedagógicas às intenções educativas, ao contexto e às necessidades e interesses das crianças e do grupo (Diogo, 2010). A construção de planificações semanais, são essenciais para o desenvolvimento de uma prática com sentido e com significado, articulada com a construção de saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo da PES a construção de planificações foi realizada de forma semanal fruto da observação e reflexão contínua, permitindo a articulação entre diferentes atividades, temáticas e áreas curriculares, resultando no desenvolvimento de uma prática plena de sentido e significado que se revelou fulcral na construção articulada de saberes (Lopes da Silva et al., 2016). A concretização das planificações e definição dos momentos e atividades, exigiu uma reflexão e análise dos

interesses individuais e coletivos do grupo, que se revelaram em constante atualização. Importante ainda referir e valorizar o *feedback* recebido ao longo das planificações, tanto por parte dos docentes cooperantes como pelas supervisoras institucionais, uma vez que possibilitaram ultrapassar dificuldades e contribuíram para a construção de ações pedagógicas diferenciadas, ricas em intencionalidade e inclusivas.

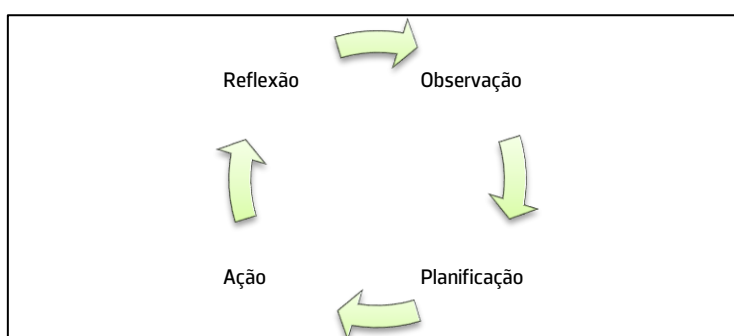
Assim, existiu uma procura constante no desenvolvimento de planificação contextualizadas do ponto de vista do contexto educativo e das características individuais e gerais do grupo, que permitiram a ação articulada com os conhecimentos teóricos, práticos e didáticos, dando oportunidade às crianças de se expressarem e de serem ouvidas, por forma a construírem o seu próprio currículo (Decreto-Lei nº241/2001). Após este momento, e tal como sugere a metodologia de investigação-ação, é importante que o docente reflita de forma crítica, algo que deve ocorrer tanto durante a ação como após a mesma, o que permite encontrar soluções aos obstáculos emergentes durante a prática e adequar ações e estratégias futuras (Abreu, 2004). No que diz respeito à exequibilidade da ação, importa salientar a gestão do tempo, respeitando os distintos ritmos presentes, a escolha dos materiais, assim como a adequação da ação ao grupo, uma vez que este tem um carácter heterogéneo e toda a ação deve ter intencionalidade educativa e adequada ao mesmo, sempre com destaque para todo o caminho percorrido e não para o produto final (Moreira, 2001).

Numa fase posterior ao momento de ação, é crucial a concretização de uma reflexão crítica, sendo esta uma etapa transversal ao ciclo da MIA, sendo composta pela reflexão pré-ação, pela reflexão sobre a ação e pela reflexão pós ação (Schön, 1987, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). A prática desta reflexão nos três momentos referidos, permite solucionar problemas emergentes da prática que têm as transformações sociais, científicas e tecnológicas como origem, proporcionando ao docente oportunidades para o seu desenvolvimento, tendo em conta que a prática reflexiva dota o profissional de educação de meios capazes e adequados à ação (Abreu, 2004; Oliveira, & Serrazina, 2002).

A reflexividade encontrou-se presente ao longo de todos os momentos do processo, tanto ao nível individual como em díade e de forma colaborativa com as docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais. No que concerne à fase de pré-ação, esta surge no momento de elaboração das planificações semanais, tal como já foi referido anteriormente, assim como na elaboração de guiões de pré-observação a serem utilizados nos dias de observação em contexto,

visando a reflexão e antecipação de possíveis situações e estratégias a adotar durante a ação. Relativamente à ação, existiu uma constante procura pela adaptação, fundamentada no conhecimento teórico, pedagógico e didático, capaz de intervir de forma imediata e funcional a favor das necessidades existentes. Ao nível da reflexão pós-ação, aliada às narrativas individuais concretizadas, esta desenvolveu-se em reuniões pós-ação com as docentes cooperantes, assim como em reuniões entre supervisoras institucionais, par pedagógico e docentes cooperantes após as observações realizadas em contexto, permitindo uma troca de ideias reflexiva que proporcionou a revisão da ação, contribuindo para a melhoria da prática docente e para o desenvolvimento do ponto de vista pessoal e profissional (Ribeiro & Moreira, 2007).

Destaque ainda para a importância dos seminários realizados e para as orientações tutoriais prestadas pelas supervisoras institucionais, que permitiram refletir sobre a prática individual em grande grupo, assimilando novas ideias e estratégias capazes de otimizar a ação de cada um em prol de uma prática educativa de qualidade.



*Figura 4 - Fases da MIA*

De forma a concluir este subcapítulo, revela-se importante a necessidade de referir que a MIA (Figura 4) se constituiu como um meio de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, tendo despoletado momentos problemáticos e de adaptação, que só seriam desconstruídos por meio de uma prática investigadora e reflexiva, na procura de “compreender e melhorar os ambientes de aprendizagem” (Sanchez, 2005, p.130), com vista à sua transformação progressiva e gradual capaz de promover aprendizagens de excelência (Roldão, 1999).

Concluir este subcapítulo com a ideia de Schön (1992) citado por Oliveira & Serrazina (2002), que defende que ação educativa deve permitir que as crianças construam o seu próprio conhecimento, sendo que para isso seja necessário olhar de forma crítica para a ação, observando os diferentes significados da mesma, tal como será possível observar ao longo do capítulo seguinte, onde são apresentadas as ações desenvolvidas ao longo da PES nos diferentes níveis educativos.

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

“A formação é um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo” (Freire, 1972, citado por Alarcão, 1996b, p.187)

O presente capítulo visa a descrição e análise das propostas desenvolvidas na PES, nos contextos da EPE e do 1ºCEB, de forma analítica e reflexiva fazendo emergir o sentido coerente e significativo que representaram no desenvolvimento da criança e no percurso formativo de futuro profissional. Serão apresentados dois subcapítulos, correspondentes a cada nível educativo, onde a prática pedagógica será articulada com os precedentes teóricos e legais apresentados no primeiro capítulo, e com o conhecimento do contexto educativo e da metodologia de investigação-ação abordados no segundo capítulo. Um profissional de educação deverá comunicar dialogicamente entre a teoria e a prática em prol do melhor para as crianças.

## **1.1. O CAMINHO PERCORRIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ao longo do período da PES destinado à experiência pedagógica na EPE, foram planejadas e desenvolvidas ações resultantes de uma observação contínua, sistemática, ativa e participante, que permitiram identificar e compreender as necessidades e interesses das crianças e do grupo, respeitando e valorizando os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, como forma a promover o desenvolvimento holístico da criança. Importa assim salientar a importância da mobilização de saberes teóricos, pedagógicos e didáticos, realizando desta forma uma prática educativa intencional e fundamentada, capaz de valorizar a criança ao nível socioemocional, cognitivo e motor como um ser único (Lopes da Silva et al., 2006; Oliveira-Formosinho, 2007; Resendes & Soares, 2002).

A partir da observação cuidada e atenta construíram-se planificações, cujo caráter é flexível, pois permitiram integrar sugestões das crianças e imprevistos a fim de desenvolver práticas educativas motivadoras e desafiantes, estimuladoras de interação, experimentação e reflexão, suportadas pela intencionalidade educativa. Nesta sequência emergiu um projeto desenvolvido pelo grupo, pela educadora cooperante e pelo par pedagógico. Assim, ao longo deste subcapítulo serão

apresentadas algumas das ações desenvolvidas no âmbito do projeto seguindo as fases da MTP, que se desenrolou ao longo da PES e, também, algumas atividades vividas em paralelo.

O projeto construído com e pelas crianças, designado “Vamos Passear Pelo Mundo”, surgiu de um diálogo entre cinco crianças que se iniciou com um debate acerca da alimentação de determinados animais, ao qual uma criança (X.) mencionou que sabia o local onde habitavam os cangurus, e despoletou seguinte troca de ideias:

**L:** Sabes que os camelos comem cenoura? também sei que os coelhos comem cenoura.

**MP:** Vou-te dizer o que é que os golfinhos comem! Peixe.

**L:** Os cães comem ração e comem peixe, como os gatos.

**MP:** O que é que os tigres comem?

**F:** Não sei, mas os patos comem pão!

**X:** Eu sei onde os cangurus existem!

**MP:** Na América!

**X:** Não, é na Austrália! E também sei que demora duas noites a chegar lá!

**L:** De carro?

**X:** Não! De avião! Hugo podes nos mostrar onde fica a Austrália, por favor?

Depois de uma observação no globo e visualização da localização geográfica da Austrália, foi perceptível a existência de vários países, pelos contornos que os mesmos apresentavam, tendo surgido a seguinte questão:

**M:** E onde nós estamos? São tantos países...

Através deste diálogo, identificou-se a temática a ser explorada acerca de novos países (fase I), onde urge a necessidade de convocar um momento em grande grupo sobre o tema, para se perceber se era um interesse comum. Após o início do diálogo que despertou em todos uma curiosidade de saber e conhecer novos países através da ativação dos conhecimentos prévios relativos acerca dos países já conhecidos, inclusive Portugal. Ao longo deste momento foi dada especial atenção à escuta atenta de cada criança, proporcionando a cada uma o seu bem-estar, despoletando a sua autoestima e espírito crítico, valorizando deste modo a participação e mobilização de conhecimentos, uma vez que permitem que as crianças sejam capazes de estabelecer relações entre o que já conhecem e o que irão conhecer, sendo esta uma prática proporcionadora de uma aprendizagem significativa (Coll et al., 2001).

Assim, a partilha de ideias e de conhecimentos mencionada acima, levou à construção de um mapa conceitual com as crianças, que procurou a abordagem e compreensão dos conhecimentos que o grupo detinha, nomeadamente que “na Austrália há cangurus e fala-se inglês”, que “no Polo Norte existe neve” e que “a casa do Pai Natal também fica no Polo Norte”, “no Egito existe múmias e faraós”, “na China fala-se mandarim”, “no deserto do Saara existem camelos” e que “na Áustria está chuva e gelo”. No decorrer deste diálogo bem como registo, as crianças definiram o que gostariam de

conhecer nesta viagem pelo mundo: “as bandeiras dos países” (X.) e “os seus nomes” (R.R), “a língua” (R.P, F., X.), “como é que as crianças brincam” (L.M, B.), “a comida” desses países (M.P, M.) e “o que fazem lá” (L.M, M.).

O trabalho realizado no mapa concetual contém não só a primeira fase do projeto, como também a segunda fase, correspondente à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Ao longo desta etapa, procedeu-se à definição de meios e estratégias que permitiam dar resposta ao que gostariam de conhecer e de saber mais, recorrendo ao “o computador” (M., J.P.), “o quadro interativo” (C., R.), “os livros” (X., F.), “músicas” (R.P.) e o “globo” (T., P.). Na resposta às questões onde vamos descobrir e como vamos viajar possibilitaram a realização de tarefas pelas quais as crianças se interessaram e atribuíram valor neste processo de aprendizagem e pesquisa, e ainda puderam “viajar sem sair da sala” e “sem ser de avião” (F.), “ver onde são os outros países” (M.), a oportunidade de “ver a torre Eiffel” (L.M.), “conhecer músicas novas” (R.P.) e as “brincadeiras que os outros meninos dos outros países fazem” (L.M.) enquanto se utiliza o quadro interativo e o computador (M., J.P., R., C.).

No entanto, apesar da identificação da problemática do projeto, a planificação deste, assim como o seu desenvolvimento, assumiu-se como não-linear, uma vez que o educador deve ter presente o carácter dinâmico e de constante evolução e adaptação, tendo em conta as diferentes realidades e informações obtidas ao longo do projeto (Vasconcelos et al., 2012), ficando espaço para novas direções e/ou sugestões à medida que se desenrolavam as vivências.

Na fase III – execução, foram privilegiadas as diferentes linguagens, apropriando-se de diferentes instrumentos e técnicas de aprendizagem e exploração que permitem criar, explorar, transformar e manipular de forma prazerosa e significativa (Lopes da Silva et al., 2016) esta viagem pelo mundo.

Tendo sido concebida a ideia da realização de viagens a diferentes países, o projeto foi composto por distintas viagens a países definidos previamente pelas crianças, promovendo desta forma o contacto com diferentes culturas, hábitos e tradições, com recurso a meios tecnológicos. Por este motivo, existiu a necessidade de realizar uma abordagem a conteúdos que não se encontram diretamente relacionados com o conhecimento de novos países, mas que se encontram incorporados no projeto, tal é a sua importância para o bom funcionamento do mesmo e para uma articulação de saberes. Sendo assim, importa realçar a abordagem realizada aos diferentes meios de transporte, aliada à consciencialização para a prevenção e segurança rodoviária com recurso às regras e sinais de trânsito, tendo por base a realização de jogos pedagógicos e didáticos e a

construção dos diferentes meios de transporte, permitindo que as crianças tomem consciência do mundo que as rodeia, das regras de convivência social e das potencialidades oferecidas por cada meio.

No início da execução, perante a exploração do globo e a percepção da existência de diferentes continentes, aliada à intenção de viajar, surge o momento de implementação de documentos de identificação próprios – o cartão de cidadão e o passaporte – necessários para viajar para dentro ou fora do continente europeu, respetivamente. Assim, a criança tomou consciência da importância de documentos de identificação, atribuindo-lhes um valor único, pessoal e intransmissível, ao mesmo tempo que se promove sentidos de responsabilidade pelos seus documentos e na necessidade de os ter consigo a cada viagem.

Importa ainda particularizar a criação e desenvolvimento de um avatar designado de “Manuel”, como uma estratégia que acompanhou o desenvolvimento do projeto, estabelecendo interações com as crianças que proporcionavam o processo de reflexão sobre o que já teria sido realizado, despoletando a reativação de conhecimentos prévios e, ainda, uma projeção futura por meio de sugestões/desafios. Como refere Marta (2017, p. 45) “a diversidade de práticas educativas (...) possibilitam conhecimentos às crianças para responderem a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos”. As crianças criaram uma ligação cada vez mais próxima com o avatar, uma vez que estabeleciam contacto recorrente com o mesmo, sendo este um dos interlocutores de uma nova proposta para descobrir um país ao nível da língua, gastronomia, brincadeiras, música e bandeiras, sempre conjugado com um meio de transporte que permitisse essa viagem.

Ao longo do restante subcapítulo, será realizada uma abordagem a 5 viagens que compõem o projeto, sendo estas a viagem a Portugal, Áustria, França, Qatar e Gronelândia. Já as viagens a Espanha, Suíça, Itália e Brasil, encontram-se apresentadas pelo meu par pedagógico, devido à estrutura do Relatório de Estágio.

Como ponto de partida, a primeira viagem foi por Portugal, levando as crianças a conhecer hábitos, costumes e tradições nacionais, enquadrando-as com o seu quotidiano e com os conhecimentos prévios que estas detinham. Assim, a viagem por Portugal iniciou-se com a exploração do carro como meio de transporte utilizado pelo avatar para a realização desta viagem, assimilando a ideia de que este transporte era favorável à realização de viagens curtas. Num momento posterior, foi realizada a visualização e interpretação da bandeira com recurso o

computador e ao quadro interativo como meio de pesquisa, sendo este um processo transversal a cada viagem. Esta exploração das bandeiras incidia numa valorização da mesma como uma identidade nacional, a par da escuta do hino, analisando o significado atribuído a cada cor representativa da bandeira, que detém um contexto e valor, tendo este momento sido potenciado pelo diálogo em grande grupo, que valorizou a troca de ideias e opiniões de cada criança relativamente à temática. O processo de descoberta constitui-se de enorme importância, sendo possível constatar que as crianças o incorporaram no seu processo de aprendizagem, uma vez que aquando da descoberta de um novo país, o interesse pela visualização da bandeira, assim como atribuição de significado às cores e símbolos presentes, era uma procura constante.

Ao longo das diferentes “viagens” realizadas, a construção das bandeiras assumiu distintas formas de concretização. Assim, as potencialidades deste momento promotor do desenvolvimento das artes visuais, permitiu desenvolver capacidades expressivas e criativas por meio de diferentes técnicas de produções plásticas, como a pintura, o desenho, a colagem e o recorte, enquanto reconhecem e valorizam a comunicação visual tanto na produção como apreciação (Lopes da Silva et al., 2016). As potencialidades desta atividade não se restringem, uma vez que provoca o desenvolvimento da criança ao nível das formas geométricas, da orientação espacial, do conhecimento e exploração das cores e em questões de dimensões, incidindo em análises comparativas. A criança teve oportunidade de aprender fazendo e de analisar o seu trabalho e o dos outros à medida que se desenvolvia a construção das bandeiras (Figura 5) num trabalho em pares, pequeno e grande grupo.



*Figura 5 - Técnicas de produção plástica para a construção das bandeiras*

Para além das bandeiras também se procurou dar resposta aos interesses sobre o conhecimento da gastronomia e a identificação de jogos tradicionais nesta primeira viagem, permitindo a existência de um fio condutor.

Salienta-se ainda os momentos de diálogo em grande grupo, proporcionados através do acesso a recursos tecnológicos como meios de pesquisa e informação, criando-se um ambiente onde as crianças se sentiam capazes de referenciar alguns dos pratos que comem diariamente ou

com mais frequência, sendo estes alvos de uma futura comparação com um vídeo visualizado sobre comida tradicional portuguesa.

Através da visualização deste conteúdo, onde foram abordados pratos de doçaria tradicionais portugueses, as crianças nomearam 3 doces conventuais (leite creme, aletria e pão de ló), procedendo seguidamente à sua votação que permitiu a escolha do doce a ser confeccionado na sala. Esta organização da informação sobre os doces a confeccionar permitiu às crianças utilizar uma tabela, saber interpretá-la de acordo com as opções colocadas, permitindo decisões negociadas na vida do grupo.

Com a concretização deste momento, foi possível inculcar nas crianças a consciencialização democrática, onde impera o respeito pelo outro e pelas suas decisões e gostos, desenvolvendo o raciocínio matemático, como é o caso da votação pela contagem dos votos, para definir qual a escolha mais comum entre os elementos do grupo. Este recurso exige, igualmente, o desenvolvimento de capacidades no que diz respeito à leitura de tabelas, de forma que as crianças sejam capazes de ver a matemática como um elemento natural do seu quotidiano e de resolução de problemas.

Na mesma ótica da resolução de problemas, com o objetivo de confrontar as crianças com problemáticas do seu dia-a-dia, envolvendo quantidades, medidas e relações de ordem temporal, foi construída a receita com as crianças, onde estavam indicados os ingredientes, as quantidades a utilizar e o método/ordem de confeção. Relativamente a este momento, é importante abordar uma problemática observada, provocada pela necessidade de utilizar 1 litro e meio de leite, sendo que a ausência de uma representação mental do que seria meio litro, provocava nas crianças insegurança e dúvida, resultantes na incapacidade de resolver o problema. No entanto, através de um medidor onde as quantidades se encontravam representadas, foi possível que as crianças concretizassem mentalmente esta quantidade e adquirissem o conceito.

Já o ato de confeção possibilitou o desenvolvimento da destreza ocular manual, a atribuição e distribuição de tarefas, tendo o grupo sido dividido em dois pequenos grupos com tarefas de confeção distintas, e o sentido de convivência em comunidade, assim como a possibilidade de experienciar diferentes realidades e objetos que despertam a sua curiosidade e interesse pela aprendizagem, sendo que o contacto com os ingredientes e com os objetos de culinária permite que a criança transporte momentos simulados na área do fazer de conta para o concreto, desenvolvendo-se do ponto de vista cognitivo, prático e motor.

Tal como referido ao longo do RE, “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, citado por Sarmiento et al., 2017, p. 40.), desta forma quanto maior é o leque de brincadeiras que a criança possui, maior será a multiplicidade de momentos favoráveis ao seu desenvolvimento. Neste âmbito e de acordo com os interesses que assentam no projeto, foi proporcionado às crianças a exploração de um circuito composto por 4 jogos tradicionais portugueses (jogo da macaca, jogo da colher, jogo dos sacos e o jogo do anel) – particular destaque ao último que, pelo facto de ser um jogo desconhecido para as crianças e pelo prazer demonstrado na sua realização, se tornou uma prática habitual no jogo espontâneo das crianças. Para a realização desta atividade, o grupo foi dividido em 4 pequenos grupos, distribuídos por cada uma das quatro etapas do circuito que se encontravam dispersas no espaço exterior, permitindo a participação ativa de todos e o maior aproveitamento do espaço. Esta atividade despoletou nas crianças o sentido de organização, autoconfiança e autonomia, respeito pelos outros e a valorização de regras para o bom funcionamento em comunidade, a par do desenvolvimento motor e cognitivo, através da manipulação de objetos e materiais, da necessidade de movimentação e equilíbrio e da transversalidade de saberes e áreas que compuseram cada uma das etapas de modo individual e no seu todo.

Os jogos tradicionais apresentam-se como “momentos insubstituíveis de convívio, coesão social e inserção do indivíduo na comunidade, permitindo a identificação do jovem e do adulto com a cultura local” (Dias, 2010, p.14). A prática destas tradições permite que as crianças conheçam os jogos praticados no passado, transportando-os para o presente, desenvolvendo-se ainda do ponto de vista motor e cognitivo onde se intersejam as diversas áreas de conteúdo.

Cada viagem realizada, constituía uma intencionalidade educativa diferente, procurando colocar a criança fora da sua zona de conforto ao contactar com diferentes instrumentos e realidades, proporcionando momentos únicos e estimulantes no seu quotidiano, capazes de despoletar o seu interesse e vontade por aprender e explorar.

Neste sentido, surge a exploração da Áustria como uma nova viagem realizada pelo grupo. No entanto, a definição deste país como alvo de exploração partiu da vontade de uma criança em divulgar a sua visita ao mesmo, valorizando assim este momento através da exposição de fotografias e vídeos, assim como a identificação de locais e momentos experienciados. Aquando desta viagem, o meio de transporte abordado foi o comboio, tendo sido um dos meios de transporte

valorizado pela criança que realizou a visita e onde o mesmo se encontrava identificado. Perante as imagens partilhadas e o interesse demonstrado pelas crianças acerca do mundo natural presente em território austríaco, realizou-se uma exploração da paisagem local, uma vez ter sido reconhecida a existência de uma superfície montanhosa. Por meio de produções artísticas, envolvendo material, como jornais, cola e água, procedeu-se à criação de montanhas com recurso à pasta de papel, um material que procura combater o desperdício e que permite que as crianças desenvolvem a capacidade de adaptação a diferentes materiais e recursos do dia-a-dia, valorizando dessa forma a reciclagem e desenvolvendo uma consciência ecológica. A realização desta atividade proporcionou a manipulação de objetos e materiais com texturas distintas, desenvolvendo a motricidade fina da mão pelo recorte dos jornais e pela modelagem aliadas à imaginação e à criatividade, à linguagem oral, aos sentidos – tato, visão e olfato, à construção a três dimensões, ao tamanho em altura, à forma das montanhas. Ao nível da gastronomia, foram exploradas alguns dos pratos típicos deste país, com recurso ao computador e às imagens expostas pela criança na sua viagem, despoletando uma exposição da experiência vivida.

Terminada a viagem à Áustria, seguimos para França, outro dos países explorados no projeto. Aqui, e sugerido por algumas crianças, a Torre Eiffel foi visualizada e explorada, através do quadro interativo. O avatar Manuel viajou de avião e iniciou a exploração deste país e do respetivo monumento, dando às crianças a perceção da dimensão da torre quando comparada com as pessoas e com o avião.

Após a análise visual do monumento, assim como do seu material, altura e contexto geográfico, o grupo procedeu à recriação da mesma através da construção de uma maquete (Figura 6). Esta construção, tal como foi recorrente ao longo de todo o projeto, impôs a utilização de materiais recicláveis selecionados pelas crianças, consciencializando-as para a necessidade de minimizar o impacto do lixo e promovendo a consciência ambiental e de cidadania, sendo que ao reutilizar é possível atribuir novas utilidades a materiais que não seriam úteis, eliminando a necessidade de extrair novos recursos naturais.

A construção da torre foi realizada com recurso a pacotes de leite, acrescida de tinta para a sua coloração e de uma base de cartão representativa do espaço verde comum onde se dava o encontro e circulação de pessoas e veículos. Importa realçar a vontade das crianças em se representarem e se inserirem na maquete, resultante da gratificação da experiência vivida e da participação das mesmas no projeto. Desta forma, são desenvolvidas nas crianças competências ao

nível da expressão artística, colaboração e definição de tarefas, criatividade e gestão de recursos, assim como a destreza oculomanual na construção dos materiais e na formação da torre a três dimensões.



Figura 6 – Torre Eiffel– Processo de construção

Incidindo ainda na gastronomia típica francesa, a confeção de uma *baguette*, constituiu mais um momento de culinária do projeto, onde a multiplicidade de áreas de conteúdo e de aprendizagens não encontra barreiras. Este processo iniciou-se com o registo da receita e dos ingredientes a utilizar, estimulando a identificação dos mesmos e a capacidade de registo destes num documento essencial para o grupo. Assim, esta técnica de registo permite uma abordagem à linguagem escrita e adequada a um determinado contexto, valorizando as suas múltiplas potencialidades e funcionalidades, onde carece a importância de compreender e transmitir uma mensagem, desfrutando de momentos prazerosos e motivadores tanto no ano de escrita como de leitura.

Confeccionar a *baguette* constitui-se como mais um momento significativo do projeto, tanto para a criança a nível de aprendizagem, bem como para o mestrando no seu processo de desenvolvimento enquanto futuro docente, uma vez que, em comparação com a confeção do leite creme aquando da abordagem a Portugal, não obteve especial foco para as quantidades, mas sim para o processo e para a envolvência de todos. Desta forma, é possível afirmar que uma atividade concebida nos mesmos moldes – o ato de confeccionar – assume repercussões e potencialidades distintas, mediante o interesse das crianças e a intencionalidade colocada pelo docente.

Este processo de confeção, onde o ato de “sujar as mãos” para amassar a massa obteve particular destaque, adquiriu um carácter prático e capaz de envolver todas as crianças, despoletando o interesse e o gosto pela tarefa que se desenvolveu de forma prazerosa e plena de intencionalidade educativa, uma vez que foram proporcionados momentos de enriquecimento do léxico e ao nível da motricidade, encorajando as crianças a confrontar a novidade e a desenvolverem questões de

autonomia e confiança, enquanto tomam consciência de si como aprendentes e do seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Importante referir que esta atividade teria como conclusão a degustação da *baguette* confeccionada pelo grupo, no entanto a confeção da mesma não ocorreu como previsto, devido ao forno utilizado, tendo esta ficado num estado sólido impossível das crianças ingerirem.

Continuando a viagem chegámos à Alemanha, onde foi explorado o metro como meio de transporte, devido às suas características distintas, tendo sido realizada a atividade de pesquisa transversal a qualquer novo país abordado, incidindo sobre a bandeira e a sua representação, o hino e ainda a audição de um diálogo permitindo a escuta da língua materna do país em questão.

Uma das atividades desta descoberta foi a exploração de um jogo tradicional alemão designado de "*Topfschlagen*". Este jogo explorava a capacidade auditiva da criança ao identificar sons e a sensibilidade manual através do impacto do toque, uma vez que a criança se encontrava de olhos fechados e através de uma colher procurava tocar nos diferentes objetos espalhados pelo chão até encontrar o objeto-chave. A participação das crianças ocorreu de forma ordenada, incutindo valores de respeito e ordem, valorizando as regras do grupo, sendo que a cada jogada participavam duas crianças – o jogador e o que colocava o objeto no local.

Constatando a importância do jogo tradicional como uma atividade lúdica e educacional, promotora de interações e rica em intencionalidade devido às finalidades distintas que a compõe, é importante citar Serra (1999, p.1) que afirma que "o jogo é um fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações. A permanência do lúdico em todo o percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos, é um bom indicador da sua importância".

Ao longo do projeto, o interesse das crianças pela descoberta de novos países foi-se desenvolvendo de forma intrínseca, tornando-se recorrente estas transportarem notícias e informações que escutavam em contexto familiar para o grupo, demonstrando que descobriram um determinado país ou informação sobre o mesmo. Assim, entende-se a motivação do grupo ao longo de todo o projeto, algo fundamental no decorrer de qualquer atividade desenvolvida. Destaca-se ainda a produção artística de uma criança do grupo (Figura 7), construída de forma autónoma, o que comprova o interesse pelo projeto, o impacto do mesmo para o seu desenvolvimento e as capacidades de pesquisa e análise nutridas ao longo das atividades realizadas durante este período.



**Figura 7** - Registo das bandeiras produzido pela criança R.

Para o educador, na ótica do mestrando, esta produção artística onde se encontram registadas diferentes bandeiras de diferentes países, constitui-se como a gratificação do trabalho que se encontra a ser desenvolvido, fruto de atividades adequadas a cada criança, privilegiando os seus interesses e proporcionando atividades enriquecedoras ao seu desenvolvimento. Desta forma, a apresentação deste registo, significou mais um passo corretamente dado para a construção de uma identidade e na valorização do percurso decorrido, onde a criança assume um papel de mensageira, transportando momentos e saberes vivenciados na sala de atividades para o contexto familiar, sendo este valorizado pelas famílias, que se envolvem e apoiam as crianças na procura por saberes.

Tal como referido ao longo dos capítulos anteriores, as produções artísticas das crianças devem ser valorizadas, sendo objeto de exposição na sala de atividades. Assim, o registo apresentado acima e produzido pela criança com o apoio do pai, foi afixado na sala juntamente com as restantes produções pertencentes ao projeto, de maneira que todas as crianças tivessem acesso às diferentes bandeiras.

Foi nesta ordem de ideias que foi levantada uma nova questão inserida no projeto, sendo que as crianças, ao observar o registo produzido pela criança R., nutriram interesse por descobrir “qual é o país da bandeira castanha”, que após uma pesquisa em grande grupo com recurso a meios digitais se identificou como sendo a do Qatar. Assim, e de acordo com o objetivo do projeto de descobrir culturas, hábitos e tradições de outros países, tornou-se essencial explorar este país e colocar as crianças em confronto com uma realidade cuja diferença cultural se encontra bastante acentuada.

Observando as diferentes reações das crianças ao visualizar as vestimentas dos habitantes nas imagens e vídeos encontrados, foi possível identificar surpresa e curiosidade pela diferença, tendo estas colocado uma série de questões sobre as mesmas, como “Porque é que as mulheres estão todas vestidas?”, “Só se vê os olhos... Porquê?”, “Porque é que os homens não estão iguais?”.

Após uma contextualização e abordagem a esta temática, existiu a necessidade de abordar questões culturais relacionadas com os direitos das mulheres, tendo sido criado, de forma espontânea, um momento de partilha e troca de ideias por parte das crianças, em que defendia a valorização da mulher na sociedade, assim como questões de igualdade e respeito pelo outro.

Importa referir que esta atividade não foi delineada, tendo sido proporcionada por uma necessidade e problemática a ser respondida, dado o carácter aberto e flexível do projeto. Deste modo, a concretização deste debate onde se encontraram espelhadas as ideias das crianças sobre uma problemática da sociedade e muitas vezes alvo de sensibilização, permitiu a criação de um momento transmissivo e essencial ao seu desenvolvimento enquanto indivíduos e parte integrante e ativa da sociedade, fomentando o espírito crítico e interventivo, reconhecendo identidades sociais e culturais, enquanto se encontra presente o respeito pela diversidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Corroborando com a ideia anterior que visa a valorização do espírito crítico e partilha da opinião de cada criança num momento de diálogo, importa citar a UNESCO (1996), que afirma que inculcar valores “não pode ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa” (p.51).

A última viagem realizada, surgiu como forma a dar resposta ao interesse das crianças de descobrir o Polo Norte, no âmbito da época natalícia e da estação do ano associada, o inverno. Deste modo, existiu uma abordagem à Gronelândia que englobou uma atividade de pesquisa, com recurso ao digital, sobre a vida num país onde o gelo e a neve predominam, sendo esta uma característica claramente identificada pelas crianças. Esta característica levou à realização e posterior registo de uma atividade experimental com copos de água colocados em locais definidos pelas crianças (na janela, no frigorífico, no congelador, no aquecedor e em cima de uma das mesas) originando a mudança ou não de estado da água para os diferentes estados (gasoso, líquido e sólido).

Devido ao interesse das crianças pelo mundo animal, foi ainda visualizado e analisado um documentário sobre este na Gronelândia, levando a que as crianças observassem as diferenças entre os seus conhecimentos prévios e o que estavam a explorar, permitindo que o seu léxico no que concerne ao mundo e vida animal expandisse, despoletando assim a sua atenção, o espírito crítico e a capacidade de observação.

Torna-se, desta forma, importante realçar o papel das ciências na EPE, essencial para uma consciencialização relativa à degradação ambiental e para o impacto na vida diária das pessoas, dos

animais e da natureza. Assim, a educação em ciências assume como uma das finalidades a possibilidade das crianças se tornem cientificamente cultas, capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas à sua volta, pronunciando-se sobre elas, por forma a exercer uma cidadania ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2009).

No decorrer desta viagem, as crianças nutriram um especial interesse pelos iglôs como um meio de habitação. Neste sentido, o par pedagógico em conjunto com a educadora cooperante, proporcionaram a criação de um iglô com recurso a caixas de cartão e a restos de tecido, para a utilização no espaço da sala de atividades. Desta forma, foram analisadas com e pelas crianças as diferentes potencialidades que este iglô poderia obter na sala e, conseqüentemente, no seu quotidiano. Após esta reflexão o grupo definiu que o iglô assumiria múltiplas potencialidades, sendo utilizado como um espaço de leitura junto à biblioteca, como um local de reflexão e de resolução de conflitos, de repouso e de desenho.

No que diz respeito à última fase do projeto, de acordo com a MTP, a fase de divulgação e avaliação do projeto, foi realizada online, devido ao contexto pandémico que impossibilitava o contacto direto da família na sala de atividades. Importa assim, realçar que os mesmos tiveram a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do projeto e todas as “viagens” realizadas pelo grupo, através da construção de um *padlet*. Neste foram disponibilizadas as produções artísticas e momentos vividos com e pelas crianças, durante o período de descoberta e aprendizagem. Importante mencionar o cuidado de selecionar, de forma equitativa, fotografias e vídeos de todas as crianças, prevalecendo a inclusão e a valorização das ações das crianças. Através desta plataforma, os familiares estabeleciam interações com a docente, com a díade e com as crianças, permitindo entender as conceções e opiniões dos mesmos face às ações desenvolvidas. No que concerne às aprendizagens adquiridas, é possível afirmar que estes momentos possibilitaram o desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social, favoreceu a aquisição de competências linguísticas ao nível da expansão do léxico e promoveu as interações e relações com os outros, com base em valores e regras necessários à favorável convivência social.

Relativamente à avaliação, apesar de terem sido criados momentos de diálogo para avaliação do projeto todas as semanas, levando a cabo uma avaliação contínua, foi proporcionado um momento de diálogo e de partilha de pensamentos em conjunto com as crianças para que se procedesse à avaliação final do mesmo. Neste momento, foram apresentadas as perspetivas das crianças relativamente às práticas desenvolvidas, dando resposta à questão orientadora “O que já

aprendemos?”, tendo estas respostas sido registadas num mapa de avaliação do projeto. A participação das crianças revelou-se ativa e constante, tornando possível identificar a aquisição e apropriação de novas descobertas e aprendizagens., assim como o sentimento de satisfação e concretização que este despoletou nas crianças que organizaram, planificaram e concretizaram este conjunto de descobertas.

Paralelamente às atividades que compõe o projeto, importa destacar algumas das complementares realizadas com e para o grupo, nomeadamente a exploração dos diferentes sentidos do ser humano, tendo sido criado um conjunto de atividades, que envolviam a exploração e intervenção dos sentidos.

Desta forma, foi realizada uma exploração de diferentes frutas, proporcionando a ativação do tato, do olfato e do paladar, sendo que as crianças, com os olhos vendados, tocaram nas diferentes frutas, explorando as texturas e tamanhos de cada uma, procurando identificar com a imagem mental presente. Num momento posterior, procedeu-se à degustação das frutas apresentadas, estimulando o paladar das crianças, sendo que para algumas crianças se tratava de uma exploração da novidade por não terem comido algumas das frutas apresentadas, como a papaia, a manga ou o kiwi. De realçar que as crianças, para além de tocarem e saborearem a fruta, procuraram sempre cheirar, devido à sua curiosidade pelo desconhecido.

Ao nível da audição, as crianças procederam à produção de instrumentos musicais com recurso a materiais recicláveis como tampas, rolhas, pacotes de leite e copos de iogurte, utilizando ainda materiais do espaço exterior como terra, água, paus e pedras, para produzir o som do seu instrumento. De realçar o envolvimento das crianças na exploração do espaço exterior, percecionando as potencialidades oferecidas por cada recurso.

Foi ainda realizada uma atividade envolvendo o sentido da visão e da audição, que consistia na realização, em pares, de um percurso no espaço exterior, sendo que um dos elementos do par se encontrava de olhos vendados e outro tinha como função a sua orientação. Deste modo, as crianças desenvolviam-se do ponto de vista motor e no que diz respeito à orientação espacial, aliada ao caráter de entreatajuda e respeito pelo outro que a atividade exigia.

No sentido de desenvolver a criança enquanto pessoa e considerando Lopes da Silva et al. (2016), que evidencia a construção da identidade da criança, foi desenvolvido um momento alusivo à consciencialização de sentimentos e emoções através da leitura de um livro sonoro, designado “A Floresta”. Numa fase posterior, com recurso a uma metáfora, foi proposto às crianças que

amassassem uma folha branca e que, de seguida, a colocassem no seu estado inicial, fazendo alusão ao impacto que as ações negativas podem nutrir em nós, onde por mais que estejamos bem, as marcas mantêm-se. Esta abordagem permitiu a sensibilização das crianças para o impacto das suas ações e da necessidade de cuidar e respeitar o outro.

Ao longo do período destinado à PES no âmbito da EPE, foi possível identificar que as relações são parte integrante e fundamental da ação educativa, sendo a partir destas que se estabelecem interações, se potenciam emoções e se desenvolvem ações. Assim, no decorrer da PES, foi necessário perspetivar todas as crianças, oferecendo-lhes a atenção e carinho necessários ao seu desenvolvimento e à sua envolvimento naquele que é um processo constante, possibilitando a construção de uma relação afetiva e de respeito, impulsionadora do crescimento emocional e do desenvolvimento transversal de cada criança com abertura ao erro e à tentativa constante.

Corroborando com esta ideia e com o referido ao longo de todo o RE, no que diz respeito EPE, é essencial que todas as ações sejam desenvolvidas para e com as crianças, articulando as diferentes áreas de conteúdos presentes OCEPE (2016), processando o desenvolvimento da criança como um todo e tendo em vista um desenvolvimento holístico, pleno e integrado da sua aprendizagem, em que é essencial que “as dimensões sociais, culturais, físicas e emocionais se [interliguem] e [atuem] em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). A realização de uma prática educativa significativa, exige uma observação constante, criteriosa e crítica, capaz de desenvolver uma prática contextualizada e articulada, alicerçada na diferenciação pedagógica para o fomento e desenvolvimento de competências e aprendizagens, que tal como ocorreu durante a PES, se baseou nos interesses evidenciados e nas necessidades coletivas do grupo e individuais de cada criança. Destacar ainda o papel da criança neste processo, em que desenrola um papel ativo na construção do seu currículo ao se incorporar nas planificações das suas aprendizagens e ao se envolver na gestão da sua rotina e em todo o meio envolvente da EPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, corroborando com o que foi afirmado ao longo deste subcapítulo, importa salientar a contribuição das ações desenvolvidas para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional do mestrando. Este desenvolvimento deu-se todos os dias e a cada atividade, a cada momento de partilha e de aprendizagem, a cada interação e ação, permitindo a adoção de uma atitude reflexiva e de uma prática consciente e fundamentada, alicerçada na paixão pela área e pela vontade de proceder a práticas futuras ricas em conhecimento e que capazes de relacionar o saber com o saber fazer (Alarcão, 1996b).

O trabalho colaborativo entre a educadora cooperante, a supervisora institucional e o par pedagógico foram o veículo de todas estas vivências e do desenvolvimento profissional, pois ninguém educa sozinho num contexto educativo. Tal como refere Marta (2015, p. 135) “a construção social, cooperativa e sociocomunitária não se desenvolve por decretos ou por imposições exteriores”. Importa ainda reforçar a importância de observar, planificar e refletir sobre as ações desenvolvidas com o grupo ao longo de todo o processo, uma vez que permitiram desenvolver competências e estratégias essenciais para a ação docente e que cada momento vivenciado ao longo da PES revelou-se como uma etapa preponderante no processo de formação do mestrando, sendo que este um processo em constante desenvolvimento, uma vez que é composto por um “conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p.145), daí a importância da aprendizagem ao longo da vida.

## **1.2. O CAMINHO PERCORRIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A prática educativa desenvolvida no 1º CEB consistiu num processo de reflexão e investigação, onde se desenvolveram e proporcionaram momentos significativos, essenciais ao desenvolvimento de competências profissionais, com base numa prática reflexiva, promotora de uma interação pedagógica com todos os agentes do processo educativo.

Esta interação teve um caráter colaborativo que se encontra associado ao processo formativo, englobando a díade, as crianças, a docente cooperante e a docente supervisora institucional, permitindo a partilha de saberes e a realização de processos de reflexão tendo em vista a melhoria pessoal e profissional do docente, na procura por práticas educativas inclusivas, com intencionalidade pedagógica e transformadoras.

A realização de uma prática colaborativa onde as crianças do grupo se encontram inseridas e assumem um papel ativo, foi fundamental para compreender e identificar as especificidades, os interesses e as motivações das mesmas (cf. Cap. II). Esta prática possibilitou a análise de estímulos produzidos pelas crianças e as reações despoletadas pelas mesmas, identificando focos de maior dificuldade de aprendizagem, assim como estratégias que melhor se adequam à resolução de problemas de caráter individual e/ou coletivo, permitindo ao docente o desenvolvimento de uma prática educativa significativa, que valoriza e respeita a heterogeneidade do grupo e das crianças.

Alicerçados à ação, os documentos orientadores e normativos, referidos e abordados ao longo do capítulo I, encontraram-se na base de uma prática educativa de articulação curricular, promotora da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade que possibilitou “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177).

No decorrer da PES, existiu uma clara procura pela promoção de aprendizagens globalizantes e simultaneamente articuladas com todas as áreas curriculares, tendo por base metodologias e estratégias mais ativas, que possibilitem dar resposta às necessidades e dificuldades que a turma evidenciava, e que instiguem no aluno um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem (cf. Cap.I). Na procura por uma prática contextualizada e significativa, urge a necessidade de reforçar a importância da observação direta e indireta, aliada à participação e cooperação na recolha de informações relativas aos alunos, à turma e ao contexto, o estabelecimento de relações com os diferentes intervenientes do processo educativo que proporcionaram a troca de ideias e experiências fundamentais na construção do perfil de docente, assim como as conversas informais com a professora cooperante que clarificaram ideias relativas à turma e orientaram a prática por meio do *feedback* fornecido.

O processo de integração e adaptação ocorreu de forma harmoniosa, permitindo que a díade não sentisse dificuldades no processo de transição, sendo capaz de se relacionar com todos os intervenientes do processo educativo e colocar em prática uma ação significativa e incisiva perante o contexto. Numa fase inicial, ao longo das duas primeiras semanas da PES, a díade focou-se na observação e identificação dos interesses e necessidades dos alunos, assimilando estratégias adequadas, capazes de despoletar a atenção e interesse dos mesmos, assim como fomentar uma atitude instigadora e ativa no processo de aprendizagem. Numa fase posterior, a partir da terceira semana no contexto, a díade procedeu à realização e construção de unidades de aprendizagem, que permitiram a dinamização de atividades de forma gradual e alternada entre o par pedagógico, com a devida coadjuvação, possibilitando a cada um dos elementos o exercício da prática educativa profissional, desenvolvendo-se de forma gradual, adequada e autónoma (Ribeiro, 2020).

No que concerne às unidades de aprendizagem elaboradas, estas assumiram um papel de destaque em todo o processo educativo, nomeadamente ao nível da gestão, destacando-se o seu carácter flexível (Diogo, 2010) e de articulação curricular. Enaltecer ainda, a importância do apoio prestado pela supervisora institucional, que despoletou o interesse, criou dúvidas e promoveu a

curiosidade em momentos de debate e reflexão, permitindo delinear estratégias e objetivos adequados, assim como conceber unidades de aprendizagem, capazes de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas, onde a articulação de saberes foi privilegiada, assim como o desenvolvimento holístico da criança.

Tendo em consideração a impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas duas unidades de aprendizagem que se inserem no projeto desenvolvido com e para a turma. Por forma a contextualizar estas unidades de aprendizagem, será contextualizado o projeto, realizando uma abordagem aos seus objetivos, assim como ao percurso traçado desde a fase inicial até à fase de divulgação.

O projeto teve como precedentes o contexto de guerra que o mundo vivenciou durante o período da PES, assim como alguns comportamentos tomados pelos alunos da turma, alvos de chamadas de atenção constantes. Tomando em consideração o período de guerra, sendo esta temática abordada diariamente pelos alunos em vários momentos do seu quotidiano, devido à constante informação divulgada e ao fácil acesso à mesma, os alunos abordavam esta temática e discutiam os seus impactos de forma constante.

Não descorando os interesses e as necessidades da turma identificados e salientados no capítulo II, procurando a relação constante entre os mesmos e as temáticas referidas no parágrafo anterior, a díade, em conjunto com a professora cooperante, identificou a necessidade de abordar a temática da violência, incidindo nas suas diferentes formas de expressão, numa procura pela consciencialização e sensibilização para os seus impactos na sociedade, dando sentido à criação e desenvolvimento de um projeto designado de “Violência: Diferentes sentidos num só”. Ao longo deste projeto, os alunos identificaram as diferentes formas de violência no mundo e na sociedade, explicitando as suas causas e motivações, assim como os seus impactos e formas de a combater. Importa ainda referir que cada tipo de violência foi abordado de forma individualizada, pertencendo a uma unidade de aprendizagem específica, para oferecer ao aluno um olhar abrangente e integrador sobre a temática.

Na fase inicial do projeto, identificou-se a necessidade de explorar o conceito de violência, tendo sido desenvolvido um mapa de ideias com

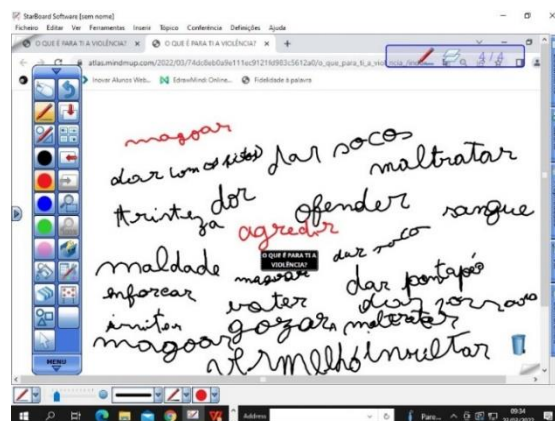


Figura 8 - Mapa de ideias sobre o conceito de violência

recurso à plataforma digital *Mindmup*, onde cada aluno com recurso a uma palavra, expressão e/ou cor, representava no quadro interativo aquilo que para si seria o significado de violência (Figura 8).

Foi possível identificar algumas ideias que os alunos já tinham acerca da violência, considerando-a como “maldade”, “tristeza”, “dor”, “ofender”, “magoar”, “dar socos”, “agredir”, entre outras. Após este momento de levantamento das ideias prévias, os alunos foram instigados a refletir sobre todas as ideias atribuídas ao ato de violência, assim como à utilização de diferentes cores para a sua realização. Este momento desencadeou uma reflexão essencial por parte de todo o grupo que, após várias trocas de ideias, foi capaz de compreender que a violência assume diferentes formas, é realizada em diferentes contextos e por diferentes intervenientes, mas assume sempre a mesma finalidade.

Deste modo, existiu a necessidade de explorar os diferentes tipos de violência, realizando, numa fase inicial, a recolha dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente à temática, completada posteriormente como um momento de pesquisa em grande grupo, que permitiu a filtragem de informação e a concretização das ideias definidas anteriormente. A partir deste momento de identificação dos diferentes tipos de violência (violência física, violência emocional e social), os alunos indicaram diferentes atos violentos que envolvessem e se inserissem nos diferentes tipos de violência mencionados anteriormente, com o objetivo de reconhecer situações concretas em que a violência é exercida, como é o caso do *bullying*, da violência nas relações e do racismo. Ao longo do projeto, os alunos foram confrontados com outras situações de violência, percebendo o impacto que as ações podem desenvolver e analisando as suas consequências de forma crítica. Neste sentido, foram abordados conceitos como a violência aos animais, por meio de maus-tratos e abandono, onde os alunos visualizaram vídeos de sensibilização para esta problemática e ainda identificaram as ações humanas como atos violentos contra o ambiente, apelando a questões de sustentabilidade e poluição.

Como referido anteriormente, o projeto surgiu por forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças, articulando as diferentes áreas curriculares em prol de momentos de aprendizagem enriquecedores e significativos, capazes de consciencializar os alunos para os impactos da violência, enquanto lhes é atribuído um papel ativo na sociedade e na vida em comunidade que permita combater estes atos. Assim, ao longo da PES e do desenvolvimento do projeto, os alunos acederam, visualizaram e analisaram notícias de forma recorrente, valorizando assim este meio de transmissão de informação, que lhes permitiu analisar causas e impactos de cada

tipo de violência no mundo. Aliado à visualização e análise de notícias, assim como à realização de pesquisas que permitam adquirir múltiplas informações acerca de variadas temáticas, desenvolveu-se no aluno técnicas de recolha e análise de informação, assim como se estimulou a sua curiosidade por assuntos globais e pela descoberta o mundo que o rodeia.

A valorização da criança no seu processo de aprendizagem, implica que esta assuma um papel ativo, procurando o seu desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Nesta perspetiva, ao longo da abordagem a diferentes tipos e atos de violência, os alunos identificaram a importância de combater cada um deles, e através de uma troca de ideias, selecionar o meio mais viável para consciencializar a sociedade sobre a temática abordada. Estes diálogos contantes, fomentaram o trabalho colaborativo e cooperativo entre os elementos da turma, promovendo o respeito e a valorização das ideias dos outros, em prol de uma finalidade comum e do interesse de todos. Assim, foram desenvolvidas diferentes formas de expressão por parte dos alunos, que recorreram a diferentes técnicas de escrita, como a prosa e a poesia, e a diferentes estratégias, como a elaboração de cartazes de sensibilização, esquemas de síntese e vídeos de consciencialização, bem como a utilização de diferentes plataformas digitais para a construção desse conhecimento.

Dada a impossibilidade de abordar todas as unidades de aprendizagem, explicitando todos os momentos vivenciadas e criados ao longo do período da PES no 1º CEB, de seguida serão abordadas duas unidades de aprendizagem implementadas pelo mestrando.

A primeira unidade de aprendizagem, intitulada de “A violência para lá da ação”, procurou que os alunos compreendessem que a violência se encontra presente não só nas ações praticadas pelo ser humano, como também nas emoções que estes sentem, sendo que em alguns casos, as emoções podem ser violentas e afetar a vida do ser humano. Deste modo, os alunos visualizaram um vídeo e procederam à leitura da fábula “A Lua e o Sol” (s.d), onde foram levados a refletir de que forma a violência se encontrava presente na fábula, reativando os seus conhecimentos prévios acerca dos diferentes tipos de violência previamente abordados.

A leitura e a literatura encontram-se articuladas no que concerne à aquisição de conhecimentos e à procura por novas descobertas. Através das fábulas, é possível vivenciar os sentimentos e as ações das personagens, enquanto é transmitida uma moral, geralmente no sentido de obter práticas sociais melhoradas. Este universo da literatura é extremamente motivador para as crianças, devido à capacidade de encantar e, simultaneamente, dar resposta às suas fantasias e curiosidades. Destacar ainda, a importância que a literatura adquire no desenvolvimento linguístico

e na formação pessoal e social do aluno, ao promover a compreensão e assimilação de palavras num determinado contexto (Santos, de França Silvério & Santos, 2021).

A leitura desta fábula permitiu que os alunos fossem consciencializados para o impacto violento que as emoções e os sentimentos podem assumir, uma vez que ao longo da fábula foram referenciados e destacados diversos sentimentos e emoções, que afetavam o quotidiano e a felicidade da Lua e do Sol pela distância entre si e pela impossibilidade de se relacionarem. Após a leitura da fábula, os alunos procederam à interpretação da mesma, tendo identificado os diferentes sentimentos e emoções presentes, fazendo paralelismos com situações que lhes eram familiares e que lhes proporcionasse tal sensação, associando diferentes causas e analisando os seus impactos.

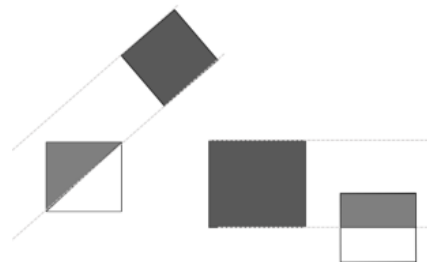
Além de ir ao encontro do projeto desenvolvido, com esta atividade foram abordados e desenvolvidos conteúdos relacionados com o Sistema Solar, mais concretamente as diferentes fases da Lua, uma vez que o decorrer do texto, os alunos foram confrontados com diferentes situações em que a Lua e o Sol se colocaram, tratando-se de paralelismos para aqueles que são os movimentos da Terra sobre o Sol, da Lua sobre a Terra e da Lua sobre si mesma, sendo estes movimentos de rotação e translação que os alunos identificaram aquando da sua análise. Com a leitura desta fábula, foi possível realizar uma abordagem a um fenómeno específico, designado de eclipse, e ainda às diferentes fases da Lua. A realização desta atividade ocorreu com recurso a um PowerPoint interativo, que permitiu analisar as diferentes fases da Lua pela sua ordem de acontecimento, levando os alunos a conceber uma imagem mental sobre cada uma delas, realizando ainda uma articulação com a área da Matemática, nomeadamente com o conceito de fração, criando imagens gráficas que permitiram fazer corresponder ao “quarto crescente” e ao “quarto minguante” um quarto de uma unidade, à “lua cheia” uma unidade completa e à “lua nova” uma unidade “vazia”.

De realçar o interesse dos alunos pelas diferentes fases que a Lua possui e a sua vontade por visualizar cada uma das mesmas, tendo sido ainda levantada a seguinte questão *“como é que nós podemos saber em que dia da fase da lua estamos?”* (M.I.), provocando assim um momento de pesquisa, em que a turma explorou e selecionou uma plataforma onde se encontrava presente um calendário anual em que se perspetiva o surgimento de cada nova fase da lua.

Como forma de consolidação, realizou-se uma atividade de palavras cruzadas, com recurso à plataforma digital *WordWall*, onde os alunos tinham como tarefa a identificação das diferentes fases da Lua mediante as suas características, realizando posteriormente uma atividade de desenho e pintura para representar as mesmas. Tal como afirma Groenwald e Timm (2002), a aprendizagem

através de jogos permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e descontraído. Corroborando com esta ideia, Kammi (1992) refere que os jogos “envolvem regras e interação social, e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia” (p. 172).

Nesta ótica, foi desenvolvido um jogo matemático com o objetivo de desenvolver conteúdos geométricos, nomeadamente os polígonos. Esta atividade matemática, desenvolvida numa folha de registo, surgiu no seguimento da abordagem às diferentes fases da Lua. Nesta atividade, encontravam-se espelhados dois polígonos iguais, sendo que um reproduzia o efeito de luz do Sol sobre a Lua, através da sua trajetória, levando à formação de novos polígonos, tal como é possível ver na figura 9.



*Figura 9 - Atividade matemática "As fases dos Polígonos"*

Através da visualização do polígono predominante na figura, o aluno deve identificar e realizar a respetiva caracterização quanto aos lados, ângulos e vértices, procedendo de seguida à identificação dos outros polígonos formados pela transmissão de luz, ou seja, a parte pintada e a parte não pintada, realizando a mesma tarefa com os novos polígonos formados.

Ao longo desta unidade de aprendizagem, foi possível realizar articulação curricular assente em princípios transdisciplinares, permitindo ao mestrando realizar uma abordagem a uma temática fundamental no desenvolvimento do projeto, valorizando as emoções e promovendo a sua gestão, enquanto, simultaneamente, se desenvolvem hábitos de leitura e o gosto pela mesma, potenciando assim o contacto com diferentes géneros textuais, que permitem a abordagem a conceitos e temáticas de Estudo do Meio, permitindo compreender as fases da lua e a sua formação devido à incidência solar, assim como realizar uma abordagem a conceitos matemáticos, nomeadamente na área da geometria, através de figuras poligonais e das suas características, desenvolvendo a comunicação e o raciocínio matemático. Com a realização desta unidade, o mestrando ressalva o papel essencial do professor em articular conteúdos de modo a interessar os alunos pelos diferentes temas do programa escolar, sendo estes apresentados de forma lúdica e interativa, onde os alunos, tal como defende a Teoria de Aprendizagem de Piaget, adquirem um papel ativo e fundamental em todo o processo (Santos, 1977).

Importa ainda, realçar a necessidade de realizar atividades de sistematização no final de cada aula, tendo em consideração que estas permitem que os alunos relembrem os conteúdos abordados

ao longo do dia, por meio da realização de jogos, atividades ou diálogos, despertando o interesse e a participação dos alunos em momentos lúdicos e de enorme importância no seu processo de aprendizagem. Assim, nesta unidade de aprendizagem os alunos receberam um calendário mensal para registo diário, onde o seu estado emocional geral do dia era registado sob a forma de uma das fases da lua, tendo sido definido pela turma a associação a realizar. Desta forma, a lua nova correspondia à tristeza, devido ao vazio e à ausência de luz que a caracteriza; o quarto crescente, por ser uma fase onde “há um bocadinho de luz a crescer” correspondia a um dia “um pouco feliz”; o quarto minguante era um dia feliz na sua generalidade e a lua cheia, por se encontrar completa de luz, correspondia a um estado emocional de extrema felicidade.

Tal como referido ao longo deste subcapítulo, este projeto procurou explorar a violência na sua multiplicidade, permitindo colocar os alunos em contato com realidades distintas, fomentando o pensamento crítico com o objetivo de assimilar a necessidade que a mudança de atitudes e ações assume. Nesse sentido, e acreditando nas potencialidades da atividade realizada em momento de observação, enquadrada na exploração da história “Meninos de todas as cores” cujo objetivo passava por valorizar a diferença e colocar o racismo como uma ação violenta, incorreta e prejudicial, surgiu a necessidade de criar um momento em que os alunos olhassem olhos nos olhos o colega do lado durante um minuto, exprimindo depois as sensações que este momento lhes desencadeou, e realizando este processo novamente, mas com o intuito de descrever os traços físicos do colega. O processo de descrição obedecia a uma determinada regra, existindo a necessidade de colocar o sujeito (a quem pertença característica) e o predicado (a característica). Num momento posterior, os alunos identificaram o sujeito e o predicado das frases construídas, partilhando-as com a turma, para que retirassem conclusões acerca de todas as frases partilhadas, em função das diferenças e das semelhanças entre os elementos da turma e as características por si apresentadas. Com esta proposta, foi possível criar um momento de reflexão, para que os alunos percebessem que embora o sujeito variasse, a composição física do ser humano é igual, apenas as suas características se diferenciam, ou seja, o predicado. O mestrando, enquanto dinamizador e orientador desta atividade, teve a necessidade de refletir sobre como um momento aparentemente simples, com uma ação recorrente do dia-a-dia dos alunos, envolveu as diferentes áreas de conteúdo, destacando-se a presença da área de Português, nomeadamente em técnicas de descrição e identificação de constituintes da frase, e a articulação realizada com a Matemática, através das comparações e de quantidades, e com o Estudo do Meio no âmbito da consciência dos constituintes do ser humano.

Importa realçar novamente a necessidade de colocar os alunos a olhar uns para os outros, para que estes entendam que a diferença é um bem necessário, que deve ser valorizado e respeitado, colocando as crianças como membros ativos de uma sociedade.

Tal como afirma (Martins, 2003, p.73), a “interface entre os conceitos de educação, da pessoa e sociedade permite uma melhor prática social orientada por um modo de ver e fazer. O aprender a ser pessoa é a função da educação e da aprendizagem para que a pessoa seja um agente moral na comunidade. O ser humano educado neste mundo social, cultural e físico deverá aprender a ser pessoa, aprendendo a ser e a viver como membro da sociedade”. Deste modo, a valorização da identidade, a perceção da vida em comunidade e a necessidade de respeitar a diferença, tomando consciência do impacto que as relações adquirem, foram princípios fundamentais que sustentaram o desenvolvimento deste projeto, permitindo que os alunos se desenvolvessem do ponto de vista cognitivo, pessoal e social. No entanto, ao longo do projeto tornou-se claro que a violência no mundo não era exercida apenas sobre os seres humanos, desencadeando a abordagem a temas como os maus-tratos e abandono aos animais, assim como o impacto ambiental causado pelas ações humanas.

A abordagem a estas práticas, procurando a sua consciencialização e análise, surge explanada na unidade de aprendizagem denominada “Compreender e intervir para a natureza não agredir: a atividade humana e a natureza de mãos dadas”, constituída por três dias e cujos principais objetivos se basearam no desenvolvimento da consciencialização para as ações praticadas pelo Homem, articulando com área de Estudo do Meio através da análise dos impactos ambientais e as suas implicações na vida humana, assim como a valorização da água enquanto meio essencial à vida e parte integrante da Natureza.

A primeira etapa desta unidade de aprendizagem, incide na abordagem a incêndios como um fator prejudicial à vida humana e ao equilíbrio da natureza. Desta forma, foi criado um momento em grupo-turma, onde foram analisadas duas notícias alusivas ao tema, mas que contemplavam diferentes causas. Esta análise foi realizada com suporte a questões orientadoras, analisando o género textual e a sua finalidade, identificando as características do mesmo e destacando as informações principais que as constituíam, possibilitando ao aluno identificar a ação humana e as causas naturais na origem de incêndios. Este momento de análise foi fundamental para que os alunos contactassem com realidades existentes e reais, concebendo a ideia das causas e dos impactos que

os incêndios assumem, tanto pela mobilização de esforços para o combater, como pelo impacto na vida económica, social e pessoal.

Como forma de aprofundar os conhecimentos relativos à temática, procedeu-se à visualização de um vídeo informativo com o acompanhamento de questões orientadoras, possibilitando a identificação do impacto dos incêndios nos ecossistemas e na vida humana, assim como perceber de que forma são controlados os incêndios no dia mediante a sua gravidade. Com a visualização deste vídeo informativo na plataforma *online Youtube*, acompanhada da leitura e análise de gráficos de dados, foi possível associar os principais focos de incêndio num ano em Portugal à zona geográfica territorial, realizando distinções entre o litoral e o interior e percebendo as diferenças de temperaturas entre cada uma delas. Com recurso a documentos legais e jurídicos, procedeu-se à distinção entre os diferentes graus de incêndios e analisou-se a quantidade de água necessária para os apagar mediante os graus de risco a si atribuídos, proporcionando um momento de resolução de problemas matemáticos, trabalhando a noção de volume, mobilizando-a para situações concretas do dia-a-dia.

Através destas conexões entre o mundo real e de casos concretos com a Matemática, foi possível potenciar um momento matemático com uma intencionalidade pedagógica e estimulante para os alunos, uma vez que a atividade surge contextualizada. Corroborando com esta ideia, Dean (2008), afirma que "*mathematics is difficult and tedious for many students because they do not see the connections in mathematics*" (p.5). É necessário que o docente proceda a esta contextualização e se aproprie de momentos do quotidiano, para estimular o contacto e o gosto pela Matemática, pois, tal como defende Vale e Pimentel (2010),

quando os estudantes entram na escola possuem um forte potencial que o professor deve rentabilizar se se pretende que estes jovens, mais do que treinar um conjunto de técnicas Matemáticas, venham a gostar da Matemática e a apreciar a sua utilidade (p.38).

Ao longo deste conjunto de atividades desenvolveu-se o conceito de efeito de estufa, tomando em consideração os gases libertados pelos incêndios e que aumentam este efeito. A apropriação deste conceito, ainda que de forma superficial, foi essencial para o desenvolvimento de segunda etapa da unidade de aprendizagem, onde foi aprofundada a conceção de efeito de estufa e foram desenvolvidos outros, como o aquecimento global e o processo de degelo, sendo estes fenómenos naturais provocados pelo ser humano.

Por forma a estabelecer um seguimento lógico relativamente à primeira etapa desta unidade de aprendizagem, recorreu se à utilização de um excerto do filme "Idade do Gelo 2: Descongelados",

uma vez que a utilização deste tipo de recurso em contexto sala de aula, segundo Carlin (2010), promove a construção de sentido para a aprendizagem, facilitando a compreensão dos conteúdos temáticos e possibilitando o desenvolvimento de competências transversais, assumindo por isso semelhanças com a literatura, como veículos de análise social. A visualização deste excerto foi realizada através de questões orientadoras como “o que está a acontecer no vídeo?”, “quais os estados da água visíveis no vídeo?”, “qual o nome do processo de derretimento do gelo?”, sendo ainda confrontados com a ideia de que estes acontecimentos se realizam à escala mundial, sendo questionados sobre o nome deste fenómeno e quais as suas causas. Desta forma, foi possível o desenvolvimento de um momento de reativação dos conhecimentos prévios dos alunos, em que se articularam saberes e se relacionaram conceitos alusivos aos diferentes estados da água, identificando os diferentes processos ocorridos, tanto no vídeo como nos diferentes fenómenos visualizados. De realçar que os alunos nutriram particular entusiasmo pela visualização do excerto do filme, realizando vários pedidos para a visualização do filme completo. Com a concretização desta atividade, assumindo um papel fulcral como desafio inicial e parte integrante da unidade de aprendizagem, torna-se necessário refletir sobre o impacto que a visualização de vídeos e filmes adquire nas crianças, permitindo despoletar a sua atenção e curiosidade num momento-chave, como se constitui o início da aula.

De forma a dar resposta às questões apresentadas anteriormente, permitindo a exploração da temática e a apropriação de conhecimentos, foi realizada uma atividade recorrendo à realidade aumentada, com recurso à aplicação *Metaverse*, onde os alunos, através de etiquetas auditivas, procuraram definir o degelo, o efeito de estufa e o aquecimento global, estabelecendo as suas causas e consequências. As informações das etiquetas auditivas eram transmitidas pela personagem do excerto do filme, Scrat, com o objetivo de estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e despertar a sua curiosidade, motivação e atenção. Esta atividade foi desenvolvida em grupos, sendo atribuído um telemóvel por grupo, de forma que estes fossem capazes de digitalizar o *QR Code* fornecido, entendendo as suas potencialidades e a capacidade que este assume no contacto entre o mundo real e o mundo *online*. Num momento posterior, procedeu-se à partilha e análise das respostas realizadas por cada grupo, proporcionando a existência de um momento de reflexão sobre as questões apresentadas e as temáticas abordadas.

Para que fosse possível a concretização de uma imagem mental real, por parte dos alunos, dos fenómenos abordados ao longo da aula, o mestrando propôs aos alunos a realização de duas

atividades experimentais. O desenvolvimento destas atividades fundamenta-se pela sua capacidade de construir conhecimento sobre o mundo, uma vez que, tal como Kastrup (2007) indica, esta capacidade de aquisição “está enraizada na ação, na vida prática” (p. 152), por isso, a realização de experiências científicas possibilitou que os alunos construíssem e aplicassem conceitos adquiridos em sala de aula e relacionassem conhecimentos produzidos no seu quotidiano. Estas práticas fomentam uma nova perspetiva sobre os processos educativos, devido à capacidade de potencializar significativamente a aprendizagem, uma vez que os alunos têm a possibilidade de visualizar e a experienciar uma aplicação em contexto, ao contrário de realizar um somatório de exercícios isolados e repetitivos (Hernandez, 1998). Tomando em consideração o referido anteriormente, foram desenvolvidas duas atividades experimentais no espaço exterior para uma melhor compreensão dos alunos destes fenómenos, desenvolvendo o pensamento crítico, a autonomia e uma participação ativa na construção da sua aprendizagem, tal como se encontra salientado no capítulo I. Paralelamente à realização das atividades experimentais, foram elaboradas cartas de planificação para cada atividade, essenciais para o questionamento das previsões dos alunos sobre os conceitos abordados, num momento anterior ao desenvolvimento da mesma, permitindo uma comparação entre as ideias prévias e expectativas com os resultados pós-experimentação. Cada carta de planificação contém uma questão-problema, tendo esta sido devidamente apresentada, contextualizada e debatida em grande grupo, possibilitando que os alunos se habituem a ser confrontados com problemáticas, analisando as possíveis formas de resolução (Ennis, 1987). Por sua vez, a utilização de cartas de planificação permite aos alunos receberem a orientação necessária no processo de experimentação e na organização do seu pensamento, desenvolvendo procedimentos investigativos, com base em princípios construtivistas, que levem o aluno a questionar-se e a questionar os outros, a recolher informação e a formular ideias, enquanto se relaciona e comunica com os que o rodeiam, partilhando resultados, ideias e conclusões (Rocha, 2015).

Relativamente à primeira atividade experimental, denominada de “O Degelo”, os alunos foram confrontados com a questão-problema “quais são os fatores que influenciam o processo do degelo?”. De forma a permitir aos alunos responderem a esta questão, foi colocada a mesma quantidade de gelo em duas bacias que continham a mesma quantidade de água (Figura 10), porém, temperaturas diferentes (água quente e água fria, devidamente identificadas com a sua inicial), tendo como principal objetivo que os alunos observassem o aumento do volume de água na bacia à medida

que o gelo derrete, analisando e identificando simultaneamente os diferentes estados da água presentes e o processo de fusão observado, assim como fossem capazes de identificar que este processo ocorreu em velocidades distintas nas bacias devido a fatores externos, como a temperatura da água e a temperatura ambiente, realizando um paralelismo com o aumento do efeito de estufa e as suas consequências.



*Figura 10 - Realização da atividade experimental "O Degelo"*

Já na segunda atividade, o aluno foi confrontado com a questão-problema "como pode o degelo ser uma consequência à escala mundial ao longo dos anos?". Salientando a importância de consciencializar os alunos para estas questões, foi igualmente importante que estes percebessem as consequências que estes fenómenos trazem, não só à natureza como também ao ser humano. Desta forma, cada aluno possuía uma garrafa, tendo colocado três pedras e água (que não cobrisse as pedras na sua totalidade) no seu interior, assim como dois cubos de gelo, que com o passar do tempo começaram a derreter e a sobrepor-se às pedras, afundando-as, sendo esta uma consequência do aumento do nível médio das águas do mar. Este fenómeno foi analisado pelos alunos, que foram orientados a equivaler este fenómeno com as calotes polares e os oceanos, associando as pedras com os continentes e percebendo o impacto continental que o degelo adquire ao longo dos anos.

Realizando uma análise geral às duas atividades experimentais, é possível concluir que toda a turma demonstrou especial interesse por ambas as dinâmicas criadas, revelando-se participativas e curiosas ao longo de todo o processo. No momento de pré-experimentação, observaram-se alguns alunos a realizar previsões e a verbalizar "já sei o que vai acontecer", partilhando com os colegas as suas ideias e debatendo sobre as mesmas. Durante a realização da experimentação foi possível identificar um ambiente de entreajuda e de diálogo, onde eram partilhadas ideias e perspetivas, e se despoletaram momentos de aprendizagem contínua, visíveis em comentários como "se o nível da água crescer assim tanto, nós vamos afundar" (referente ao processo de degelo e ao impacto da subida do nível médio das águas do mar) e "quando metemos gelo num copo com uma bebida fria, o gelo vai demorar mais tempo a derreter" (comparação realizada aquando da identificação da

influência temperatura da água e do ambiente na velocidade de derretimento). Já no período de pós-experimentação foi possível registar comentários como “aconteceu aquilo que eu estava a prever”, mas também “não foi nada disto que estava à espera”, caracterizando o espírito crítico e de autorreflexão sobre os resultados obtidos e os resultados esperados. Destacar ainda, a postura do mestrando ao longo das práticas experimentais, onde se demonstrou acessível a todos os alunos, levando a que estes assumissem uma postura indagadora e ativa, permitindo a realização da atividade de forma fluída e colocando os alunos em constante contacto com momentos de reflexão sobre os fenómenos observados, partilhando saberes, enquanto foram adequados e apropriados termos científicos. Enquanto futuro docente, a realização destas atividades experimentais permitiu refletir sobre a sua utilidade e potencialidades, identificando que o recurso a estas práticas talvez possa existir com pouca frequência no 1ºCEB em relação ao que seria pretendido, cabendo ao docente desenvolver estas dinâmicas, compreendo-as, por forma a colocá-las em prática.

Após serem abordados conteúdos capazes de sensibilizar os alunos para o impacto violento que a ação humana adquire sobre a natureza, refletindo para o facto de que essas ações terão um impacto futuro prejudicial à vida humana, tornou-se essencial demonstrar que o ser humano também deve ser capaz de utilizar a natureza para seu próprio benefício, sem a prejudicar. Deste modo, a terceira e última parte desta unidade de aprendizagem, procurou estimular os alunos que, através de um vídeo, analisaram a ação humana ao longo da história, percebendo a sua utilização abusiva, excessiva e desnecessária. Destacar então, a importância de o aluno refletir sobre os conceitos anteriormente apresentados, analisando criticamente o mundo e desenvolvendo-se como elemento crucial de uma sociedade moderna capaz de realizar a mudança.

De forma a promover o sentido crítico e reflexivo dos alunos, estes foram instigados a refletir sobre a seguinte problemática “De que forma a relação entre o ser humano e a natureza se pode basear em aspetos positivos?”. Neste sentido, proporcionou-se um pequeno debate entre a turma em torno da questão, sendo confrontados com a noção de sustentabilidade, que prontamente procuraram definir, assim como identificar diversas formas de adotar práticas sustentáveis no quotidiano. Assim, desencadeou-se um momento de pesquisa em grupos, com o objetivo de criar cartazes que apelassem à sustentabilidade ambiental, com uma medida em específico, tal como exemplificado nos dois cartazes da figura 11.



Figura 11 - Cartazes alusivos à sustentabilidade

Destacar que a adoção de momentos de trabalho em grupo, assumiu-se como uma prática recorrente ao longo da PES, uma vez que é essencial inserir o aluno em processos de socialização, atribuindo-lhes autonomia e responsabilidade na condução das atividades, desenvolvendo o seu papel ativo ao nível da ação e da gestão, fundamental para o seu crescimento enquanto cidadãos ativos (Sharan & Sharan, 1976).

A criação de cartazes de sensibilização adquiriu especial relevância tendo em consideração a necessidade de desenvolver a consciencialização sobre a utilização e a valorização de meios de comunicação como meios transmissores de uma mensagem, sendo este um dos conteúdos compõem o programa da área de Estudo do Meio. Sendo este um projeto que assentou na consciencialização para ações e impactos violentos, existindo a necessidade de os contrariar, a abordagem a meios de comunicação revelou-se fundamental ao longo do projeto, proporcionando a exploração de diferentes meios, como cartazes, jornais, televisão e internet, que permitem a difusão de informação e de mensagens na sociedade.

A realização e construção de cartazes despoletou, ainda, o interesse e a valorização das artes visuais nos alunos. Neste sentido, Rodrigues (2002) afirma que as artes visuais proporcionam “a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário (...). A vitalidade da experiência humana acabaria por desaparecer se a Arte não surgisse como um tónico ou anti-tóxico contra a asfixia cultural” (p.76). A par da produção artística, também a sua divulgação e exposição assumiu relevante importância, tendo sido criado um momento de interação e partilha, que apelou à capacidade de entajuda e ao respeito pela diferença de produções, assim como de opiniões, fomentando o espírito crítico dos alunos e a capacidade de exposição e argumental oral.

Relativamente à última fase da MTP, a fase de partilha e divulgação, esta consistiu na criação de uma sala de exposição virtual, com recurso à plataforma virtual *ArtSteps*, onde foram expostas as diferentes produções desenvolvidas pela turma, tanto nos trabalhos em pares como em grupo, uma

vez que se tratava de uma plataforma designada para a conceção de exposições virtuais, sendo possível a divulgação de conteúdos audiovisuais nas paredes virtuais. Realçar ainda as potencialidades da utilização desta plataforma, no que concerne à divulgação e exposição, permitindo alcançar um público mais distante, disponibilizando um maior número de fontes de informação contextual e realizar a extensão virtual de uma exposição física (Sousa, 2011).

Ao longo do processo de criação desta exposição, em que foram traçados os seus objetivos, definido o público-alvo e o momento de partilha, foi desenvolvido um trabalho final de sintetização sobre os diferentes temas que o projeto promoveu, que se baseou na elaboração de 6 cartazes alusivos a cada um dos tipos de violência trabalhados.

Para a produção destes cartazes, foi criado um *slogan* de turma que sintetizasse os diferentes tipos de violência abordados ao longo do projeto, sendo este “A violência é destruidora. Ela acaba com tudo o que temos de bom. Diz não à violência”. A criação deste *slogan*, promoveu não só a exploração das potencialidades que um *slogan* pode adquirir, como também permitiu a visualização de outros, em múltiplas e variadas situações, atribuindo um papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, como se encontra salientado no capítulo I. A criação, produção e definição do design do cartaz foi realizada na plataforma *Canva*, despoletando a criatividade e a experimentação de recursos *online* e tecnológicos para a conceção de produções artísticas que, habitualmente, são realizadas manualmente (Figura 12).



*Figura 12 - Produção de cartazes digitais*

Corroborando com a ideia de que o uso de recursos online e tecnológicos deve ser fomentado, devido ao seu contributo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, Levy (1999), afirma a existência de uma nova cultura designada de “cibercultura”, ou seja, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17). Para isto, é necessário assumir que a internet e os recursos disponibilizados pela mesma, contribuem “para a geração de uma sociedade na qual a informação pode ser produzida e armazenada em diferentes espaços sendo

acessível a todos os utilizadores que estão separados pelas mais variadas distâncias geográficas” (Slomki et al., 2016, p.132).

Tomando em consideração a visualização de vídeos de sensibilização para os diversos tipos de violência ao longo do projeto, a turma demonstrou interesse em produzir um vídeo onde fossem divulgados os diferentes cartazes, com recurso à voz dos elementos do grupo na leitura de textos produzidos pelos mesmos, com o objetivo de promover a consciencialização da população e a sensibilização da mesma para não praticar atos de violência. O acesso a este vídeo, encontrou-se presente no interior da sala de exposição virtual, através de um *QR Code* exposto numa das paredes (Figura 13), tendo sido esta uma das estratégias assimiladas pelos alunos para partilha de informação digital.



*Figura 13 - QR Code de acesso ao vídeo da turma exposto na sala virtual*

Quando confrontados com o público-alvo para a partilha do projeto, a turma demonstrou a vontade de abranger este acesso, não só à comunidade escolar e às famílias, como também a comunidade local, fruto da necessidade de sensibilizar o maior número de pessoas, permitindo mudar mentalidades e ações. Desta forma, realizou-se um pedido de divulgação do projeto, por meio da sala de exposição virtual (Figura 14), à Junta de Freguesia local, numa tentativa de chegar a toda a comunidade próxima, e realizou-se uma exposição física, na sala de aula, para toda a comunidade escolar, desde crianças e professores, a assistentes operacionais e funcionários. Nesta exposição física, foram partilhados os diferentes trabalhos e produções realizados ao longo do projeto, realizando ainda uma partilha de informação e consciencialização, permitindo que os alunos mobilizassem conhecimentos, assim como se divulgou a sala virtual e o vídeo de sensibilização. A divulgação do projeto desenvolvido pelos e para os alunos, sendo constituído por produções dos mesmos e divulgados perante a comunidade escolar, valorizou as ações das mesmas, funcionando como um reforço positivo, uma vez que “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte” (Tavares, 1992, p.54).



*Figura 14 - Cartazes digitais expostos na sala de exposição virtual*

No que concerne ao processo de avaliação, este assumiu um carácter formativo, tendo sido este método de avaliação aplicado, abordado previamente no capítulo I. Ao longo de todas as etapas do projeto foi possível observar de forma abrangente as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e os aspetos a melhorar, permitindo a realização de uma ação pertinente e capaz de garantir o desenvolvimento holístico dos alunos, tendo por base as suas dificuldades e necessidades (Cardinet, 1990). Através do diálogo constante estabelecido com a professora cooperante, despoletaram-se trocas de ideias que permitiram analisar o impacto que as ações desenvolvidas nas unidades de aprendizagem adquiririam nos alunos, tendo em conta a procura pelo desenvolvimento de aprendizagens significativas e transversais a todas as áreas curriculares, onde a transdisciplinaridade se encontrou no centro da ação. Importa salientar que, devido à adoção de uma prática assente na metodologia de I-A, foram colocados em prática momentos de reflexão constante, permitindo o desenvolvimento havia uma postura indagadora, crítica e reflexiva, em torno do trabalho desenvolvido. Desta forma, foi possível realizar uma autoanálise das práticas educativas desenvolvidas pelo mestrando, que considera ter gerido o tempo da melhor forma, adotando sempre uma postura flexível e capaz de responder às adversidades; realizou uma gestão adequada da turma, apenas possível devido à correta identificação dos interesses, necessidades e dificuldades individuais e coletivas; sendo ainda capaz de planificar com intencionalidade pedagógica, assim como com criatividade e rigor, permitindo a realização de uma prática significativa e do interesse de todos os alunos.

Importa desta forma reforçar a importância das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, tendo sido um recurso privilegiado pelo mestrando no desenvolvimento de atividades e estratégias diversificadas, permitindo alcançar todos os alunos. A utilização das TIC, sendo uma das ferramentas que se encontra ao dispor dos docentes, deve ser usado, não só como motivação na abordagem a diferentes conteúdos, mas também por estas assumirem um papel de facilitador no acesso à informação e no desenvolvimento de competências transversais ao currículo (Mota & Coutinho, 2011). Este contacto deve ser fomentado, permitindo o desenvolvimento da capacidade de “explorar e enfrentar as novas situações tecnológicas de uma maneira flexível, para analisar, seleccionar e avaliar criticamente os dados e informação, para aproveitar o potencial tecnológico com o fim de representar e resolver problemas e construir conhecimento compartilhado e colaborativo, enquanto se fomenta a consciência de suas próprias responsabilidades pessoais e o respeito recíproco dos direitos e obrigações” (Calvani, Cartelli, Fini e Ranieri, 2009, p. 186).

Realizando uma reflexão final acerca do projeto desenvolvido, importa salientar as suas potencialidades no desenvolvimento holístico do aluno, na medida em que o coloca em contato com diferentes realidades emergentes no mundo em que nos encontramos. Desta forma, realizaram-se diferentes atividades, que possibilitaram a análise de causas e de consequências das ações e dos impactos violentos que adquirem, sendo necessária a emergência de um pensamento crítico e de uma tomada de posição com base no poder do discurso, da argumentação e do papel fundamental que os meios de comunicação assumem na sociedade, para que seja possível a mudança de mentalidades e de ações. Corroborando com o referido anteriormente, visando os objetivos e os desenvolvimentos deste projeto, importa referenciar a ideia de Balancho & Coelho (1996) que afirmam que o ensino é uma prática que agrega ações contextualizadas, baseada nas relações e na resolução de problemas imergentes do quotidiano, criando assim momentos com significado e facilitadores do processo de aprendizagem das crianças (Balancho & Coelho, 1996).

Em jeito de conclusão, tomando em consideração tudo o que foi exposto ao longo deste subcapítulo, o mestrando considera que a prática desenvolvida durante o período da PES, adquiriu um contributo crucial na formação e construção da identidade profissional, assente em princípios de transdisciplinaridade e articulação de saberes, possibilitando a realização de uma prática enriquecedora e plena de intencionalidade, com a consciência de que é possível realizar aprendizagens significativas e holísticas recorrendo a múltiplas plataformas para articular as diferentes áreas curriculares e colocar a criança num papel ativo em todo o seu processo de aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento (Quadros-Flores et al., 2012).

## METARREFLEXÃO

Após o término desta etapa formativa, proporcionadora de momentos de aprendizagem e desenvolvimento, com vista ao desenvolvimento do perfil duplo docente, torna-se fulcral proceder a uma análise e reflexão relativa ao percurso pedagógico desenvolvido ao longo da PES.

Deste modo, é essencial realizar um momento de retrospeção, verificando-se que as expectativas foram cumpridas e se os desafios e as dificuldades foram ultrapassados com sucesso com os contributos do trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido com o par pedagógico, as docentes orientadoras cooperantes, as crianças e toda a equipa de supervisão, que ao longo de todo este percurso exigiu uma maior dedicação, empenho e rigor a fim de construir aprendizagens pessoais e profissionais, proporcionando o desenvolvimento da identidade docente.

Esta identidade encontra-se em constante de desenvolvimento, uma vez que é fundamental que os docentes estejam preparados para o clima de incerteza e complexidade que os rodeia. Desta forma, surge a necessidade de adotar uma postura crítica e indagadora, assente em processos de reflexão e investigação, que possibilitam o desenvolvimento de uma prática significativa, capaz de responder aos problemas reais com que se é confrontado.

A inserção e o envolvimento em ambos os contextos educativos colocou o mestrado em confronto com inúmeras dificuldades e exigências, nomeadamente a de ser educador/professor, analisar os diferentes contextos, identificar as necessidades e interesses das crianças e adequar estratégias e recursos em prol do desenvolvimento holístico das mesmas. Ser educador e professor exige diversas e distintas competências, permitindo relacionamento conhecimento científico, pedagógico, didático e psicológico, com o objetivo de chegar a todas as crianças, a todo o grupo e/ou a toda a turma, numa perspetiva inclusiva, equitativa e humanista.

Importa salientar e valorizar a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas nos dois níveis educativos, percebendo as suas diferenças e semelhanças, enquanto se reconhece as potencialidades para a transição entre ambas as etapas. Na PES, ao longo do ano 2021/2022, foi possível dar asas à criatividade, proporcionando momentos dinâmicos e diferentes às crianças, colocando-as em contacto com realidades distintas e mobilizando recursos tecnológicos e digitais para que estas percebessem as suas potencialidades e desenvolvessem a sua utilização, reconhecendo que,

As grandes mudanças que ocorreram na educação, e mais precisamente na teoria pedagógica, estão de certo modo ligadas às transformações que se deram nos meios de comunicação: da educação

realizada através da oralidade e da imitação, ao ensino através da linguagem escrita, tendo como seu principal suporte o livro impresso, aos recursos computacionais hoje disponíveis (Quartiero, 1999, p. 2).

A realização da PES, tal como afirma Kulcsar (1991), assume-se com “uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (p. 63), tendo resultado na maior compreensão e valorização da criança e da importância da educação no seu desenvolvimento, onde o docente assume um papel fulcral. Para isso, tal como referido anteriormente, a vertente humana não deve ser descartada, cabendo ao docente proporcionar experiências nos contextos educativos, assentes em princípios dinâmicos, pedagógicos, didáticos e, simultaneamente, científicos, caracterizadas pela sua intencionalidade e com consciência de “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos” (Roldão, 2007, p. 98).

Toda a prática deve ser desenvolvida com base na diferenciação pedagógica, sendo esta essencial para a promoção de aprendizagens significativas nas crianças, valorizando a diversificação e o recurso a diferentes estratégias pedagógicas que permitam ultrapassar dificuldades e responder às necessidades e aos interesses específicos de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). Importa desta forma valorizar o papel das crianças ao longo do seu processo de educativo, atribuindo-lhes um papel ativo, onde a sua voz é escutada e valorizada, enquanto exprime as suas ideias e partilha as suas opiniões. Destacar que a criança, tal como o docente, deve “ser capaz de pensar e ser capaz de aprender” (Almeida, 2002, p.156).

Para pensar e aprender é necessário valorizar os momentos de reflexão ocorridos antes, durante e após a ação, em momentos de partilha e diálogo, que desempenharam um papel essencial no aperfeiçoamento e transformação da ação educativa na procura pela sua melhoria (Oliveira, & Serrazina, 2002; Ribeiro, & Moreira, 2007).

Em jeito de conclusão, importa salientar que a realização deste documento possibilitou a análise de toda a prática, através da necessidade de analisar a prática, e a aquisição de conhecimentos pessoais e profissionais, tendo por base numa boa sustentação teórica, essencial para uma prática docente de perfil duplo, capaz de olhar para a educação de forma abrangente, com foco no desenvolvimento e crescimento das crianças, independentemente das suas especificidades.

Termina-se este relatório valorizando a base da sua construção e o principal motivo para a realização deste percurso formativo, citando Malala Yousafzai (2013) e afirmando que “estou aqui para falar sobre o direito à educação de todas as crianças”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abecedário da Educação (2020). *Diferenciação Pedagógica: Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. (Art 8.º, Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho). [https://www.abecedariodaeducacao.pt/2020/02/04/diferenciacao\\_pedagogica-estrategias-de-ensino-e-aprendizagem/](https://www.abecedariodaeducacao.pt/2020/02/04/diferenciacao_pedagogica-estrategias-de-ensino-e-aprendizagem/)
- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização curricular do ensinobásico: Novas áreas curriculares*. (Vol. 2). Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *As bases da educação* (pp.2821-291). Conselho Nacional de Educação.
- Aguiar, D. A. (2006). *O Ensino da Matemática Através de Jogos nas Séries Iniciais*. <http://www.zemoleza.com.br/carreiras/31709-o-ensino-da-matematica-atraves-de-jogos-nas-series-iniciais>
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projetos de diferenciação pedagógica*. ASA
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia escolar e educacional*, 6(2), 155-165.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. *O contributo do Projecto "PROCUR"*. Revista do GEDEI, 5, 62-88. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso\\_Integr%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integr%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf).
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (39), 55-71
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86

- Amaral, J. C., Haddad, L., & Folque, M. A. (2021). Patrimônio cultural e pertencimento: contribuição para pensar o currículo na educação infantil. *Revista de Educação Pública, 30*, 1-21.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp 89-122). Porto Editora.
- Aniceto, J. M. T. A. (2010). Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas. *Retirada do repositório da Universidade de Aveiro em, 19*.
- Araújo, A. L. D. O. S., & Sant'Ana, R. M. T. (2011). Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes. *Pesquisas em Discurso Pedagógico.ISO 690*
- Araújo, M. (2007). *Crianças Ocupadas*. Prime Books.
- Ávila, P. (2008). A Literacia dos Adultos – *Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Celta Editora.
- Azevedo, F. J. F. D. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*.
- Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos*. Texto Editora.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 3*(4), 23-36.
- Bonato, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9*, 1-12.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: Serviço de Educação*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brougère, Gilles. *Brinquedo e cultura*, 2ª ed. Cortez, 1997.
- Calvani A.; Fini, A.; Ranieri, M. Assessing Digital Competence in Secondary Education. Issues, Models and Instruments. In: Leaning, M. (ed.). Issues in information and media literacy: education, practice and pedagogy. Informing Science Press, p. 153- 172, 2009
- Cardinet, J. (1990) Évaluation scolaire et pratique. De boeck Université.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN, 978 972*.

- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil – linguagem plástica*. Editorial Presença.
- Carlin, Andrew P. – The Corpus Status of literature in teaching sociology: Novels as sociological reconstruction. *American Sociologist*. USA. ISSN : 0003-1232 (2010), p. 211-23
- Carvalho, R. S. (2015). *Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil*. Revista Teias, 16(41), 124-141.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras. ISO 690
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. FMH.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213-230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- de Oliveira, A. C. A. (2014). A contribuição do Design Thinking na educação. *Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial - ISSN - 1983-1838*, 105-121.  
<https://doi.org/10.18624/e-tech.v0i0.454>
- De Salamanca, D. (1994). *Princípios, políticas e prática em educação especial*. Espanha: [Sn].
- Dean, S. (2008). Using Non-Traditional Activities to Enhance Mathematical Connections. Math in the Middle Institute Partnership – Action Research Project Report. Nebraska: University of Nebraska-Lincoln
- 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.
- Dias, G. (2010). Jogos tradicionais portugueses-retrospectiva e tendências futuras. *Exedra: Revista Científica*, (3), 51-58.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

- Diogo, F., Matos Vilar, A. (2000). Gestão Flexível do Currículo. *Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial. Guia para Professores, educadores e monitores de museus e tempo livres*. Texto Editora.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman and Company.
- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. UNESCO. [https://www.researchgate.net/publication/252093921\\_Outcomes\\_of\\_Good\\_Practice\\_in\\_Transition\\_Process\\_for\\_Children\\_Entering\\_Primary\\_School](https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School)
- Fernandes, D. (2019). Avaliação sumativa. Avaliação formativa. *Folha de apoio à formação - Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Ferracioli, L. (1999). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80 (194).
- Féteira, J. P. F. S. (2013). *O Plano dos centenários-As escolas primárias (1941- 1956)* (Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
- Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12486>
- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32(3), 951 – 975 .  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. FCT/FCG.
- Folque, M. A. (2017). *O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural*. CRV.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81- 106). Porto Editora.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ªed.). Porto Editora.
- Forneio, L. (2001). La Organización de los Espacios en la Educación Infantil. In M. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* 8pp. 235-284). Narcea.
- Foulquié, Paul. *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Tradução de César Armando Gómez. Labor S.A, 1967.
- Franco, E. K., & Masetto, M. T. (2012). Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. *Revista Triangulo*, 5(2).
- Galiazzi, M. D. C., Rocha, J. M. D. B., Schmitz, L. C., Souza, M. L. D., Giesta, S., & Gonçalves, F. P. (2001). Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 7(2), 249-263.
- Gandini, L., Hill, L. T., Cadwell, L., & Schwall, C. (2019). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Penso Editora.
- Godoi, E. G. (2005). Educação infantil: avaliação escolar antecipada? *Revista do GEDEI*, 7, 70-82
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Acedido em  
[https://www.researchgate.net/profile/Mario\\_Gomes10/publication/30130313](https://www.researchgate.net/profile/Mario_Gomes10/publication/30130313)

[9\\_Os\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_HighScope\\_e\\_do\\_Movimento\\_da\\_Escola\\_moderna\\_Propostas\\_de\\_Pedagogia\\_Diferenciada/links/57118e7f08aeebe07c0246a8/Os - Modelos-Pedagogicos-HighScope-e-do-Movimento-da-Escola-Moderna-Propostas-de-Pedagogia-Diferenciada.pdf](#)

- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada* (Vol. 3). Mário Henrique Gomes.
- Gonçalves, J. (2014). *Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. Mouseion*, (19), 83-97.
- Groenwald, Cláudia L. O.; Timm, Ursula Tatiana. *Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula*. Disponível em: <http://www.somatematica.com.br>, Fevereiro, 2002.
- Hernandez, F. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5.ed. Artes Médicas, 1998.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). *Workshop vivencial para pais e filhos - A importância da criatividade. Cadernos de Educação de Infância*, (88), p.41-46. Acedido a 30 de dezembro de 2021 no website: [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI\\_88\\_F&C.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf)
- Ivic, I. (2010). Lev Semyonovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC. Massangana.
- Kamii, Constance; Declark, Géorgia. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*.
- Kastrup, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Autêntica, 2007.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2007). O método de projecto. Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37-63). Artmed
- Kulcsar, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. in: Fazenda, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papirus, 19991.

- Landsheere, G. D. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a emprender pelos sistemas educativos. In J. L. Garrido et al. (Eds.), *A educação do futuro. O futuro da educação*. Edições Asa
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2008). La investigación-acción: *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.
- Leite, C. M. F. A. F. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?*. Educação, 33 (3), 198-204.
- Levy, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999.
- Lino, D. (1996). O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (4ªEd.), pp. 109-140. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (1996). *Prática educativa e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Instituto de Inovação Educacional
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Lowenfeld, V., & Brittain, W, L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou.
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto Editora.
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos - Brincar através dos tempos*. Teorema.

- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación* (pp. 43–46). Vol. Extr., No. 13  
DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Novas Edições Académicas.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5476–5489). CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, E. C. (2003). As implicações curriculares da educação para a cidadania. *Educare Educere: Revista da Escola Superior de Educação*, 69–91.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F. Tenreiro; Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação.
- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mello, T., & Rubio, J. A. S. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.  
<https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Mota, P. & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (439–449). Braga: Universidade do Minho.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. *Contraponto*.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.

- Novo, R. M. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto - Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Nunan, D. (1999). A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, 3 (1), July, pp.52-74.
- Oers, B. V. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. *Revista Noesis*, (77), 15-16.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp.123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica—o caminho das pedagogias explícitas. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância—Construindo uma práxis de participação*, 9-24.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100).
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Madrid: Editorial escuela española, S.A.
- Pagarete, Maria João. (2008). A construção do conhecimento matemático pelas crianças nas primeiras idades. In R. P. Marques, *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 58-75). Chamusca: Edições Cosmos.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed.
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182.
- Quadros-Flores, P., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas?. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 401-410). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para inovar, inovar formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), *III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega
- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: estudos sobre Educação*.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. ASA Editores. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (6), 70-75.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha de unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção de 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 1º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança.

- Ribeiro, M. & Martins, F. (2010). *Sondagens versus censos. Uma primeira discussão do conhecimento matemático para ensinar organização e tratamento de dados.* Exedra, nº 3, pp. 33-50
- Rocha, C. D. (2015). *A praxis como foco da pedagogia construtivista: Planificar, agir e avaliar* (Doctoral dissertation).ISO 690
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância.* Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas.* (pp.198–291). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise.* Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores.* Editorial presença.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.* Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. A. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores.* Direção-Geral da Educação.
- Sales, L. M. M., & Araújo, A. V. (2018). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito. *Revista Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica*, 23(2), 682-702. <https://doi.org/10.14210/nej.v23n2.p682-702>.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-24.
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica.* Editorial SEMENTE.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar.* *Noesis*, 79, 52-57.ISO 690
- Santos, M. R. F., de França Silvério, A., & Santos, F. A. (2021). *Literatura infantil: um novo olhar para a criança acerca de suas potencialidades.* REEDUC–Revista de Estudos em Educação (2675-4681), 7(2), 270–295.
- Sarmento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância.* Porto Editora.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (trad. C. Cancisso). Pioneira Thomson Learning.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). Small-group teaching. ISO 690
- Sim-Sim, I. (2009). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. Exedra: revista científica*, (1), 111-118.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Slomki, V. G. et al. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação, v. 13, n. 1, p. 131-15,
- Sousa, J. C. C. A. D. (2011). Implementação de exposições virtuais em ambiente tridimensional em museus de ciência e técnica.
- Sousa, S. (2013). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto de educação pré-escolar (Tese de Doutoramento).
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- UNESCO (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Revisão e prefácio de Roberto Carneiro, Edição ASA for the Portuguese translation
- Vale, I. & Pimentel, T. (2010). Padrões e conexões matemáticas. Educação e Matemática, 110, pp. 33-38
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, R. (2008). Promoting the Development of Scientific Thinking. *Earlychildhood NEWS*, 1. Pesquisado em 15 de novembro de 2021. Disponível em [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleId=409](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=409).
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto editora LDA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação. (U. F. Maria, ED.) *Educação*. Revista do Centro de Educação, 35(3), pp. 479-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968009>

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017-2018.

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

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República  
n.º166, Série I. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Base do  
Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino  
Superior.

Lei n.º85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º166, Série I. Assembleia da República.  
Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se  
encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para  
crianças a partir dos 5 anos de idade.

Ribeiro, D. (2020). Ficha de Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada. Instituto  
Politécnico do Porto.

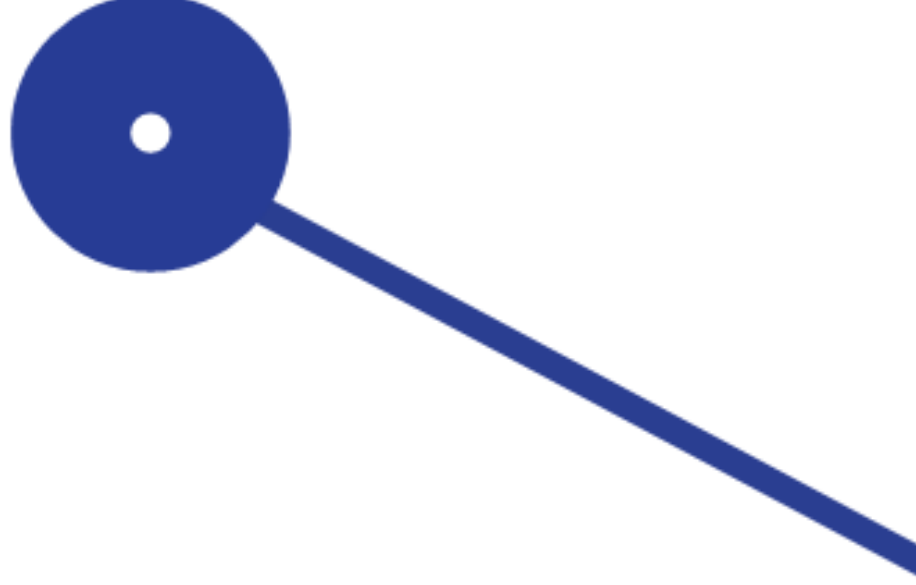


ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

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



Relatório de Estágio  
Hugo Figueiredo Sá