

M

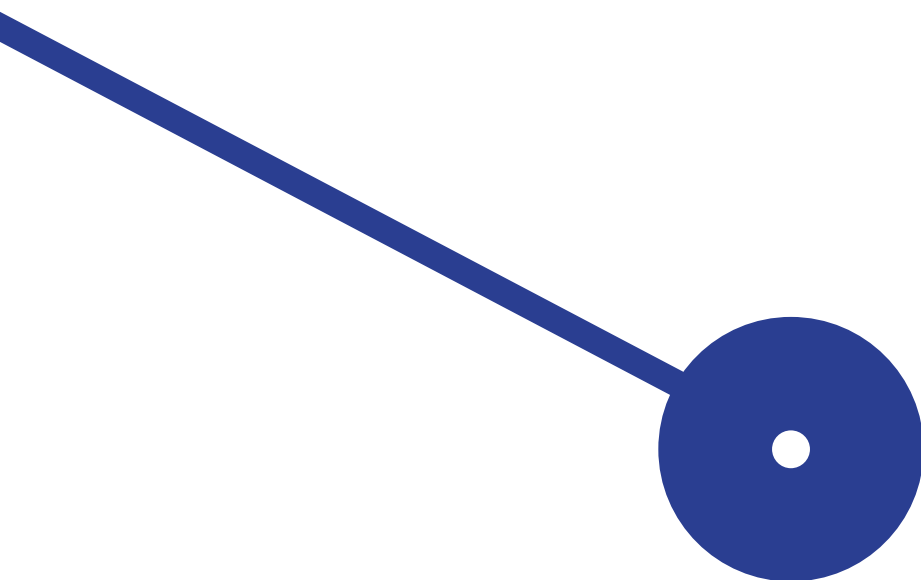
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Camila Moreira Briote

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Camila Moreira Briote

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2025

Para a minha avó Fátima,

que partiu a meio desta grande conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao fim de cinco árduos anos, termina uma das etapas mais desafiantes e gratificantes da minha vida. Desde muito nova que sonho tornar-me educadora e professora de 1º Ciclo de Ensino Básico e, por isso, não poderia estar mais feliz por ver aproximar-se o início de um novo percurso que tanto idealizei.

Deste modo, não poderia deixar esta página em branco. Em todos os inúmeros desafios ultrapassados ao longo desta caminhada, tive a sorte de contar com o apoio e as palavras certas, nos momentos exatos, de pessoas muito especiais.

Assim sendo, começo por agradecer aos meus pais, ao meu irmão, aos meus avós, à Núria e aos restantes familiares, por me ajudarem a concretizar um dos meus maiores sonhos e por acreditarem em mim até ao último segundo.

Ao Duarte, que foi, sem dúvida, o pilar de que eu precisava para lutar todos os dias. Por, mesmo sem se aperceber, acreditar mais em mim do que eu própria, e por me motivar constantemente a ser melhor. Obrigada pelo teu amor, pela tua cumplicidade e dedicação ao longo de todas as minhas conquistas.

A todos os meus amigos da Póvoa, da UMinho e da ESE, um sincero obrigado por todos os momentos incríveis que me proporcionaram, e que levarei para a vida, bem como por confiarem sempre no meu potencial (“You can do it”).

À minha díade e eterna amiga, que foi o meu ombro amigo nos dias bons e menos bons. Serei sempre muito grata por ter partilhado este percurso magnífico a teu lado.

À educadora e à professora cooperantes e a todos os intervenientes que fizeram parte da Prática Educativa Supervisionada, agradeço profundamente, em especial à Professora Doutora Vânia Graça e à Professora Mestre Margarida Barbieri, pelo acompanhamento e partilha de saberes e práticas ao longo deste último ano.

A todas as crianças que se cruzaram comigo nesta caminhada, obrigada por deixarem um bocadinho de vós em mim. Espero ter marcado, de alguma forma, o vosso percurso e contribuído para a vossa aprendizagem e crescimento. Vemo-nos, quem sabe, daqui a uns tempos.

E, por fim, mas não menos importante, às instituições que me viram crescer e que foram parte integrante do meu percurso académico: o Instituto de Educação da Universidade do Minho e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Estou profundamente agradecida por me terem proporcionado bases sólidas para o futuro que agora se aproxima.

RESUMO

O presente documento, designado de Relatório de Estágio, incide sobre as práticas educativas desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, habilitando para a profissionalização de um perfil duplo docente. Ao longo de todo o processo formativo, foram mobilizados referenciais teóricos, legais e práticos que orientaram a prática pedagógica nos diferentes níveis de ensino. Neste sentido, destaca-se a implementação de ações educativas sustentadas num paradigma socioconstrutivista, no qual a criança assume um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, no decorrer do documento, a mestranda adotou uma postura reflexiva e crítica, sustentada na Metodologia de Investigação-Ação que, permitiu dar resposta às necessidades e interesses das crianças, bem como possibilitar a construção da identidade profissional, a partir do processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão. Ademais, será evidenciado o trabalho colaborativo desenvolvido em cada nível educativo, nomeadamente entre o par pedagógico, as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais, as crianças e as respetivas famílias. Por fim, o desenvolvimento de práticas educativas intencionais e adequadas proporcionou à mestranda o aprimoramento de competências pessoais e profissionais, bem como a construção de um perfil de duplo docente.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Criança; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present document, designated as the Internship Report, focuses on the educational practices developed in the contexts of Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education, within the scope of Supervised Educational Practice, enabling the professionalization of a dual teacher profile. Throughout the entire training process, theoretical, legal and practical references were mobilized to guided pedagogical practice at different levels of education. In this sense, the implementation of educational actions sustained by a socioconstructivist paradigm stand out, in wich the child assumes an active role in their development and learning process. Thus, throughout the document, the master's student adopted a reflective and critical stance, supported by the Action-Research Methodology, wich allowed responding to the needs and interests of the children, as well as enabling the construction of professional identity, based on the cyclical process of planning, action, observation and reflection. Moreover, the collaborative work developed at each educational level will be highlighted, particularly among the pedagogical pair, the cooperating teachers, the institutional supervisors, the children and their respective families. Lastly, the development of intentional and suitable educational practices enabled the master's student to enhance her personal and professional skills, as well as to build a dual teaching profile.

Keywords: Supervised Educational Practice; Action-Research Methodology; Child; Learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Jogo "Quem sou eu?"	46
Figura 2 Pictograma "Interesses da turma"	47
Figura 3 Guiões de pesquisa da atividade "A origem das frutas"	50
Figura 4 Atividade "Reciclar para criar: Gira Gira e o Basquetebol"	51
Figura 5 Metodologia de Rotação por Estações.....	54
Figura 6 Construção por parte dos alunos da decoração da feira	56
Figura 7 Divulgação do projeto "Os superpoderes dos hábitos saudáveis"	57
Figura 8 Mapa Concetual do projeto "As abelhas bonitas"	60
Figura 9 Atividade "Favos Criativos".....	63
Figura 10 Canção "A Abelha Botelha"	65
Figura 11 Atividades de Educação Física	67
Figura 12 Construção de "O lar dos insetos"	69
Figura 13 Divulgação do projeto "As abelhas bonitas"	72

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIACÕES

AE - Aprendizagens Essenciais

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF - Componente de Apoio à Família

1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE - Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UA - Unidades de Aprendizagem

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: CAMINHOS E DESAFIOS	3
1.2. AS ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	15
1.3. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	21
2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	27
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	29
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	33
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	38
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	44
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	44
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	58
METARREFLEXÃO.....	73
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	82

INTRODUÇÃO

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

Neste sentido, o estágio foi realizado em instituições educativas diferentes, no entanto, ambas pertencentes à Área Metropolitana do Porto. O primeiro momento da PES foi desenvolvido em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), numa turma do 2º ano com 24 alunos e o segundo na Educação Pré-Escolar (EPE), num grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos. Ressalva-se que ao longo deste relatório e de toda a PES, foram salvaguardadas as questões éticas, assegurando a confidencialidade de todas as informações recolhidas, analisadas e refletidas, assim como o anonimato dos intervenientes envolvidos no processo. Por este motivo, no decorrer do documento, utiliza-se apenas as iniciais do nome da criança para identificar a sua fala.

Desta forma, o presente documento sintetiza o processo formativo realizado durante a PES, a partir da descrição, fundamentação teórica, enquadramento legal e reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois níveis educativos. Além disso, evidencia o contributo dessas práticas na construção da identidade profissional, proporcionando ao docente de perfil duplo a oportunidade de co construir saberes profissionais através de projetos de investigação alinhados com os interesses, dificuldades e necessidades do grupo/turma.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos e respetivos subcapítulos, interligados entre si e que refletem o percurso vivenciado durante a PES.

No primeiro capítulo encontra-se, primeiramente, o subcapítulo intitulado “A educação no século XXI: caminhos e desafios”, que aborda o enquadramento legal e teórico que sustentou as práticas educativas de ambas as valências. Já os outros dois subcapítulos apresentam as especificidades de cada nível educativo, nomeadamente, no 1º CEB e na EPE.

O segundo capítulo descreve os contextos educativos onde as ações pedagógicas foram desenvolvidas, bem como as particularidades, interesses e necessidades do grupo/turma. Ainda neste capítulo, é apresentada a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) que se revelou fundamental para o aperfeiçoamento do processo cíclico, isto é, planificação, ação, observação e reflexão, para a prática docente.

Relativamente ao terceiro capítulo, este contempla a descrição e análise reflexiva de algumas ações pedagógicas realizadas tanto no 1º CEB como na EPE. Deste modo, as particularidades de cada criança, explanadas no segundo capítulo, revelaram-se essenciais para a concretização dos projetos desenvolvidos, baseados nas diferentes fases da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Assim sendo, quer no projeto “Os superpoderes dos hábitos saudáveis”, quer no projeto “As abelhas bonitas”, foram construídas práticas educativas significativas e contextualizadas, nas quais as crianças se apresentavam como agentes do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar, o documento apresenta uma metarreflexão que destaca e reflete as competências profissionais adquiridas e aperfeiçoadas, os desafios enfrentados e superados, bem como as principais dificuldades sentidas pela mestranda no decorrer da PES. Além disso, este documento contempla, igualmente, as referências bibliográficas, a documentação legal e outros documentos normativos importantes para a estruturação e redação do presente relatório.

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este capítulo foca-se no conjunto de pressupostos teóricos e legais que sustentam o desenvolvimento de práticas educativas adequadas, em que a criança é vista como um elemento ativo no seu processo de aprendizagem. Desta forma, o capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, sendo que o primeiro aborda a educação no século XXI e os restantes as especificidades de ambas as valências, nomeadamente, no 1º CEB e na EPE, respetivamente, dado ter sido esta a ordem pelo qual se realizou a PES.

1.1. A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: CAMINHOS E DESAFIOS

Diante dos inúmeros desafios apresentados à sociedade, a educação surge como um alicerce fundamental e indispensável para que a humanidade no futuro tenha “a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 1996, p.5). Neste sentido, a educação é determinante para o desenvolvimento humano e social e é um direito que tem de ser garantido a todas as crianças, cabendo à escola, enquanto ambiente de aprendizagem, desenvolver competências, de modo que estas adquiram múltiplas literacias que necessitam de mobilizar.

Deste modo, no princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a criança “tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares” (p.2). Além disso, deve ser incutida uma educação que “promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (p.2). É importante ainda referir que a criança deve ter oportunidade de brincar, exprimir livremente a sua opinião, ser ouvida, participar nas tomadas de decisões, tendo a sociedade o principal papel de promover todos estes direitos (UNICEF, 2019).

Posto isto, em Portugal, antes do 25 de abril, a educação praticada nas escolas portuguesas era restrita a uma minoria privilegiada e focava-se numa educação transmissiva, no qual o

professor tinha o papel central, o de transmissor de conhecimentos e a criança era vista como um ser passivo (tábua rasa), memorizando e replicando todos os conteúdos transmitidos pelo docente. Ademais, nesta época, a interação na sala de aula era limitada, com pouca ou nenhuma participação ativa das crianças porque a educação caracterizava-se pelo seu modelo de ensino tradicional. Por esse mesmo motivo, não existia qualquer interação/aproximação afetiva quer entre criança-adulto quer entre criança-criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Finalmente, em 1986, entra em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que veio garantir a todos os portugueses o direito à educação e estabelecer os princípios do sistema educativo. Desta forma, foram criadas algumas medidas de política educativa que têm presentes diversos objetivos, tais como: “alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola” e “garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos” (Oliveira-Martins, 2017, p.7). De acordo com este referencial normativo (LBSE, Lei n.º 46/86, 1986), o docente é reconhecido como um profissional qualificado e tem um papel crucial no processo educativo, pois deve garantir uma educação de qualidade, através da criação de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral dos alunos, tanto a nível cognitivo como emocional e social. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo, foi essencial para a democratização da educação em Portugal, seguindo uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, tal como é reforçado no Decreto-Lei 55/2018, que refere que:

uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (p.2930).

Atualmente, com as constantes evoluções do mundo, a educação sofreu diversas transformações, passando de um paradigma tradicional, focado na transmissão, memorização e reprodução de conteúdos, para um paradigma construtivista, no qual a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, tendo por base os seus gostos e necessidades, podendo, assim, desenvolver um pensamento crítico e reflexivo perante possíveis desafios. Já o docente, deixa de assumir o papel de transmissor de conhecimentos e adota o cargo de facilitador e orientador na construção dessas aprendizagens, que respeita a

participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005). A partir desta visão, a mestranda desenvolveu atividades, durante toda a PES, que colocassem a criança como um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, respeitando os seus interesses, capacidades e dificuldades (cf. Capítulo III).

No que diz respeito a este novo paradigma, alguns autores, pressupõem que o conhecimento é construído pela criança através da interação com objetos (Piaget) e pela interação social, com o outro (Vygotsky). Piaget e Vygotsky concordam que “o desenvolvimento é um processo dialético e que as crianças são cognitivamente ativas no processo de imitar modelos em seu mundo social” (Tudge e Weinterhoff, 1993, citado por Jófili, 2002, p.192). De acordo com Vygotsky, os processos de aprendizagem são restritos pelo desenvolvimento biológico, que podem depender do processo maturacional de cada indivíduo. Contudo, considera que esse desenvolvimento biológico pode sofrer influências pelo ambiente que o rodeia, neste caso, a escola (Jófili, 2002). Tendo por base a visão de Vygotsky (1988), considera-se que o processo de aprendizagem é fomentado pela presença e/ou colaboração da pessoa que está a aprender e de outra pessoa mais capaz de conduzir este processo (Boiko & Zamberlan, 2001). Deste modo, existem dois níveis de desenvolvimento identificados pelo autor: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento real representa “a totalidade das funções mentais já completamente desenvolvidas” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.53), isto é, as tarefas que a criança é capaz de realizar autonomamente. Já o segundo nível, caracteriza-se pelas ações que a criança não consegue efetuar de forma independente e, por isso, necessita da presença e auxílio de outra pessoa (adulto ou criança), pois nesta zona as habilidades encontram-se em desenvolvimento. Acrescenta, ainda, que entre os dois níveis mencionados anteriormente, existe uma zona designada por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que “demonstra a efetividade da interação social no desenvolvimento de altas funções mentais” (Jófili, 2002, p. 193) da criança até que esta consiga executar uma determinada ação sozinha. Neste sentido, a escola assume um papel preponderante na estimulação da ZDP, proporcionando o desencadeamento de diversas interações entre criança-adulto ou criança-pares. Deste modo, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança permite refletir sobre o papel do docente no processo de desenvolvimento da criança, “uma vez que esse processo é

impulsionado pelo contato com o ambiente sócio-cultural e pelas aprendizagens ocorridas nestas relações” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 54).

Em suma, apesar de Piaget e Vygotsky partilharem algumas convicções sobre a construção do conhecimento por parte da criança, as suas teorias apresentam diferenças. Para Piaget, a criança constrói o conhecimento por si própria, isto é, o desenvolvimento precede a aprendizagem e a interação com o meio assume um papel secundário no decorrer do processo. Por outro lado, Vygotsky defende que a aprendizagem pode e deve anteceder o desenvolvimento, ou seja, o conhecimento é construído com o apoio de outros, sobretudo através das interações sociais. Assim, a teoria de Vygotsky pode ser encarada como uma evolução da de Piaget, uma vez que enquanto Piaget destaca a construção individual de conhecimento, Vygotsky valoriza o papel da interação social na aprendizagem da criança e não apenas do processo de maturação (Jófilí, 2002).

Segundo Delors et al. (1996), a educação deve basear-se em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. No que concerne ao primeiro, este incide nos conhecimentos gerais que o indivíduo tem sobre o mundo e que através da habilidade “aprender a aprender” desenvolva, de forma autónoma, o prazer de descobrir mais ao longo da vida. Já o segundo pilar, “Aprender a fazer”, recai no desenvolvimento de competências que ajudem a pessoa a lidar com inúmeras situações e a trabalhar colaborativamente em diversas experiências sociais. A dimensão “Aprender a conviver” incide na compreensão e respeito pelo outro, reconhecendo a importância de trabalhar em conjunto e de lidar com conflitos de forma pacífica. Por fim, “aprender a ser” alude ao desenvolvimento da personalidade individual de cada ser, tornando-o mais autónomo, responsável e capaz de fazer tomadas de decisões. Desta forma, este autor afirma que os sistemas educativos “tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem” (p.31), por isso, é importante que a educação abranja todas estas dimensões, para que no futuro oriente possíveis reformas educacionais, quer na “elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas” (Delors et al., 1996, p. 32).

É de salientar que estes pilares estão articulados com as quatro dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, descritas no Decreto-Lei nº 240/2001 (2001). A prática dos docentes deve, então, assentar na “dimensão profissional, social e ética”; na “dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; na “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e na “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (pp. 5570-5571). A partir destas dimensões, o docente para além de promover diversas aprendizagens significativas em várias áreas, também integra a participação da comunidade no processo educativo, “favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001, p.5571).

Seguidamente ao Decreto-Lei nº 240/2001 (2001), foi definido os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB no Decreto-Lei nº241/2001 (2001). Neste Decreto-Lei, o educador deve proporcionar às crianças experiências educativas integradas, disponibilizando diversos recursos educativos e criando ambientes que proporcionem o bem-estar das crianças. Além disso, deve observar as necessidades e gostos de todas as crianças, para que mais tarde possa planificar, de forma integrada e flexível, tendo por base as observações e avaliações realizadas. Tanto o educador como o professor do 1º CEB desenvolvem a sua prática através da utilização dos conhecimentos prévios das crianças, cooperando com outros agentes educativos, promovendo a autonomia das mesmas e avaliando recorrendo a instrumentos diversificados que reproduzam nas crianças hábitos de autorregulação da aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001).

O mesmo decreto refere, ainda, que o professor do 1º CEB deve desenvolver o currículo, adotando medidas inclusivas, de acordo com as necessidades e capacidades de cada aluno da turma. Posto isto, sempre que seja necessário, deve-se recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica, mencionadas no artigo 11º do Decreto-Lei nº54/2018 (2018), ajustando os métodos de ensino e avaliação, potencializando assim uma aprendizagem significativa. Contudo, essa diferenciação não consiste na realização de atividades diferentes para uma determinada criança, mas sim na adaptação da atividade consoante as suas competências, sem nunca a retirar do contexto educativo onde se realiza a tarefa. E, por isso, cabe ao

professor adaptar o seu estilo de ensino e utilizar diversas metodologias, recursos e estratégias, que visem garantir às crianças a “construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional” (Moran, 2000, p.57).

Conforme o que foi acima referido, é essencial que o docente, nas suas aulas, adote estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de auxiliar as crianças a construírem o seu próprio conhecimento, de maneira ativa, dinâmica e colaborativa. Nos dias de hoje, a evolução e o uso das tecnologias despertam o interesse dos alunos, visto que estes, desde pequenos, são estimulados por diversos meios digitais. No que diz respeito ao ensino, estas ferramentas digitais podem servir como um excelente recurso para a aprendizagem de conteúdos em diversas áreas do saber. Segundo Damásio (2008), a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto de sala de aula inclui três condições: “1) a capacidade de facilitar uma participação remota com os mesmos níveis de interação”; “2) a capacidade de poder representar num ambiente à distância os mesmos conteúdos que são mediatizados na experiência de aprendizagem “ao vivo””; “3) a capacidade de representar conteúdos com qualidade superior ou de facilitar formas de conceptualização” (p.36).

Neste sentido, a sua utilização em sala de aula deve ser implementada com o objetivo de complementar os conhecimentos construídos pela criança, de forma a facilitar a sua compreensão, tal como apontam Bautista e Ferro (2020), quando reforçam que o uso:

favorece e estimula a aprendizagem parece um passo natural, enriquecedor e necessário. Caso contrário, estaremos a transformar a sala de aula num espaço desligado da realidade, onde os alunos poderão adquirir muitos conteúdos, mas não as competências que serão efetivamente necessárias para o seu sucesso num mundo altamente competitivo, onde o domínio das novas TIC é decisivo para alcançar o sucesso profissional (p.44).

Por esse motivo, é relevante que o docente potencie, no seu contexto educativo, a exploração das TIC e dê oportunidade aos alunos de contactar e manipular com diversas plataformas digitais que poderão ser úteis no processo de ensino e aprendizagem, estimulando assim a capacidade de concentração e atenção e, conseqüentemente, retirarem maior aproveitamento escolar (Bautista & Ferro, 2020). Assim, a díade, ao longo da PES, desenvolveu diversas atividades que fossem ao encontro dessa exploração, uma vez que também era um dos grandes interesses da turma (cf. Capítulo II). Procurou-se, portanto, utilizar as TIC como ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo dos alunos, levando-os a

construir um pensamento crítico, responsável e consciente, envolvendo-os no seu processo de construção de conhecimentos (Graça, 2023; Jonassen, 2007).

No decorrer do processo educativo, as crianças vivenciam diversas transições escolares, que segundo Silva et al. (2016), podem ser horizontais, “transições que fazem parte da nossa vida quotidiana” (p. 97) e verticais, “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (p. 97). As primeiras desenvolvem-se entre contextos, nomeadamente, do contexto familiar para o ambiente escolar. Já as segundas transições, ocorrem na passagem para uma nova etapa, podendo mudar de estabelecimento educativo, tal como acontece, muitas vezes, da EPE para o 1º CEB.

Neste âmbito, as transições referidas anteriormente revelam uma particular preocupação por parte dos docentes e famílias, pois a criança enfrentará uma nova realidade e, por isso, tal como Silva et al. (2016) refere, é importante

dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (p. 97).

Em Portugal, a transição educativa da EPE para o 1º CEB revela-se problemática, pois “trata-se de uma transição de crianças e famílias não apenas entre dois contextos, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho et al., 2016, p. 103). Esta transição implica algumas mudanças significativas, especificamente, “os horários de trabalho mais longo, as novas aprendizagens, a diferente atuação pedagógica, os materiais escolares diferentes, a aquisição de novos hábitos e a alteração das rotinas pedagógicas” (Formosinho et al., 2016, p. 175). Assim, todos os profissionais envolvidos neste processo de transição são atores de referência, uma vez que têm a capacidade de atuar no seu espaço e, ainda, de gestão e tomada de decisão que é intrínseca à sua atuação pedagógica. Neste sentido, é importante que tanto os educadores como os professores do 1º CEB criem estratégias que facultem “uma continuidade metodológica que promova mais atividades/projetos comuns, com a participação das famílias, proporcionando assim uma passagem natural, não disruptiva, do modo de aprender e de se desenvolver” (Ribeiro et al., 2018, p. 324).

De acordo com a Lei nº46/86 (1986), estabelece-se a monodocência do educador e do professor, com o objetivo de proporcionar competências mais inclusivas e adequadas, promovendo uma relação mais próxima entre docente-criança. Neste modelo, tanto o educador como o professor de 1º CEB devem possuir várias competências das diversas áreas do saber, de forma a construir práticas educativas com vista a atingir os objetivos gerais definidos.

Desta forma, a existência de um perfil duplo docente torna os processos das transições educativas mais equilibrados, promovendo um ambiente de apoio social e emocional, com a partilha de momentos de formação contínua entre educadores e professores e, ainda, a participação ativa das famílias no processo de transição (Sim-Sim, 2009). Como foi referido anteriormente, a articulação entre o educador e o professor do 1º CEB é essencial, no entanto, para que haja uma melhor transição é indispensável a relação entre a família e o contexto educativo. Para Mata e Pedro (2021), os familiares são “pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo”, por isso, desempenham “um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem” (p.10), quer no relacionamento com os docentes, quer com novos colegas. A construção de vínculos de confiança entre profissionais de educação e a família são fulcrais porque pode possibilitar a ambos conhecer os pontos fortes e frágeis da criança, elaborar estratégias pedagógicas, ultrapassar adversidades que ocorrem durante o processo e, também, “criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança” (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 11).

Relativamente à articulação curricular entre estas duas valências, é possível verificar nos documentos orientadores de cada nível educativo, isto é, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a existência de uma sequência contínua nos objetivos educativos. Esta articulação entre os dois níveis do sistema educativo facilita a comunicação entre educadores e professores e permite “a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 31). Além disso, é importante referir que a interdisciplinaridade também assume um papel imprescindível, uma vez que é vista como um “conector de métodos e conceitos teóricos que se interrelacionam” (Fiorin (2008), citado

por Velasco et al., 2020, p. 4). Deste modo, a partir desta interdisciplinaridade as crianças conseguem aprender diversas áreas de conteúdo, simultaneamente, em atividades propostas, quer seja no contexto de sala ou no quotidiano.

Nos dois níveis educativos, procura-se que as crianças tenham um papel ativo na construção do seu conhecimento e, por isso, o docente deve criar oportunidades de aprendizagem, no qual as crianças “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (Moran, 2015, p.17). Contudo, o docente deve trazer para o processo de ensino e aprendizagem diversas estratégias, metodologias e recursos, para encorajar a criança a fazer a co construção do seu conhecimento. Além disso, deve procurar parcerias educacionais que o ajudem nesse processo como, por exemplo, com a participação de outros docentes e as famílias.

De acordo com Lopes e Silva (2002), é na cooperação que “salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva” (p. 10). Na sala de atividades/aula, as crianças ao executarem uma atividade proposta em trabalho cooperativo são capazes de desenvolver diferentes competências, tanto a nível pessoal como coletivo, permitindo que haja uma “valorização dos pares e do trabalho de grupo em estruturas de aprendizagem significativas e o desenvolvimento integral dos indivíduos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 119).

Deste modo, a aprendizagem cooperativa surge como uma forma de implementar a cooperação na sala de aula e é definida, de acordo com Lopes & Silva (2009), como um “método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (p. 3). Neste tipo de aprendizagem, as crianças colaboram entre si de forma a “cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (Lopes et al., 2018, p. 15). Para que uma aula seja cooperativa, é necessário criar grupos de trabalho heterogéneos, de três a cinco elementos, em que os membros de cada grupo tenham diferentes habilidades e competências, permitindo, assim, que os alunos aprendam uns com os outros. Ademais, os elementos do grupo “devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de

confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 15). Assim, estes grupos cooperativos possibilitam aos alunos a troca de conhecimento e o apoio mútuo entre todos os elementos para que consigam realizar as tarefas propostas. Para além disso, o grupo trabalha junto para alcançar um objetivo comum e, por isso, deve ser capaz de respeitar a opinião de todos, dividir tarefas e estabelecer relacionamentos positivos entre os elementos “que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das suas obrigações escolares e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social” (Lopes et al., 2018, p. 22).

Neste seguimento, a participação e o envolvimento das famílias, no contexto educativo, são determinantes para o desenvolvimento de diversas dimensões, nomeadamente, a “dimensão de disponibilidade pessoal”, a “dimensão de envolvimento cultural”, a “dimensão comunicação casa/escola” e a “dimensão envolvimento parental centrado em atividades na escola”. Estas dimensões revelam-se importantes quando ocorre: a partilha entre a família e crianças de experiências educativas e culturais; a comunicação entre os membros da família e os responsáveis do contexto educativo, quer seja em reuniões ou por via telefónica; a inclusão de atividades na sala de aula com os familiares, de modo a encorajar a aprendizagem da criança. Neste sentido, todos os parceiros “partilham responsabilidades e obtêm os seus benefícios decorrentes do trabalho conjunto, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p. 22). Todavia, a construção de relações de confiança com os parceiros pode, por vezes, exigir algum tempo para se desenvolverem plenamente. Contudo, esses desafios permitirão, mais tarde, retirar benefícios significativos para o envolvimento das famílias no processo de construção de aprendizagens das crianças. Deste modo, a relação próxima da educadora e professora cooperantes com as famílias, proporcionou à díade desenvolver, ao longo do estágio, diversas atividades em que as famílias e a comunidade educativa pudessem participar e contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (cf. Capítulo II).

Durante a realização da PES, foi adotada a MTP, uma vez que se trata de uma “metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona”, permitindo a integração de várias áreas curriculares e podendo ser aplicada em diversos níveis educativos (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 26).

Desta forma, a MTP favorece e garante uma educação motivada, aberta, cooperativa, integrada, no qual as crianças têm oportunidade de questionar sobre aquilo que as rodeia, obter uma visão mais apurada do papel da escola e da aprendizagem, cooperar na organização e recolha de materiais e informações, mobilizar competências de diversos domínios e aprofundar um assunto pelo qual tenham interesse (Rangel & Gonçalves, 2010). Por sua vez, a sua implementação nos contextos educativos, poderá desenvolver e impulsionar os processos de aprendizagem e de co construção de conhecimento, independentemente dos métodos curriculares utilizados nas duas valências de ensino (Vasconcelos et al., 2012).

As primeiras abordagens da MTP surgiram nos Estados Unidos, em 1918, e foram desenvolvidas em escolas do 1º CEB por Kilpatrick, formando de John Dewey, devido ao descontentamento relativo à pedagogia transmissiva. Deste modo, John Dewey foi o principal promotor deste método, propondo uma abordagem de ensino e aprendizagem focada no aluno. Preconiza, por isso, que a criança deve “aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional devia centrar-se na ação da criança” (Souza, 2004, citado por Ferreira, 2016, p. 3). Anos mais tarde, em 1943, esta metodologia foi divulgada, em Portugal, pela pedagoga Irene Lisboa no seu livro “Modernas Tendências de Educação”, onde afirmou que “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 9).

Neste sentido, a MTP pode ser considerada, segundo Katz e Chard (1989), citado por Vasconcelos et al., (2012), como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (p.10). Leite et al. (1989), citados por Vasconcelos et al., (2012), definem-na como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 10). Deste modo, a MTP contribui para que as aprendizagens sejam significativas, pelo trabalho centrado na criança, envolvendo-as na resolução de problemas reais do quotidiano ou da procura de respostas. Todos estes processos de aprendizagem facilitam o desenvolvimento de competências relevantes numa sociedade, tais como o trabalho de grupo, a recolha e tratamento de informações, a criatividade, o espírito crítico e outros (Vasconcelos, 2011).

Posto isto, a MTP admite que as práticas pedagógicas ocorram a partir dos conhecimentos prévios das crianças e daquilo que ambicionam descobrir. O apoio do adulto é crucial para que, inicialmente, as crianças, em grande grupo, possam conversar, esquematizar e desenhar os conhecimentos adquiridos, os que gostariam de saber e, ainda, possíveis alternativas para superar obstáculos identificados (Rangel & Gonçalves, 2010).

Neste sentido, o seu uso é relevante para o processo de aprendizagem, visto que estes projetos “devem ser de duração curta e adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 28). A MTP está dividida em quatro fases: a “Definição do problema”; a “Planificação e desenvolvimento do trabalho”; a “Execução” e a “Divulgação e avaliação do projeto”. Na primeira fase, as crianças formulam o problema ou questões que querem investigar, para depois partilharem e registarem os conhecimentos que já possuem acerca da problemática. A segunda fase assenta na previsão das possibilidades do desenvolvimento do projeto com base nas metas que as crianças querem atingir, podendo estas realizar mapas conceituais e organizar o projeto, definindo o que vão fazer, que recursos vão utilizar e como serão divididas as tarefas. Relativamente à etapa “Execução”, presente na terceira fase, as crianças partem para o processo de pesquisa, através de perguntas orientadoras, tais como, “o que queremos explorar”, “o que já sabemos?”, “o que precisamos de saber?” e “onde vamos pesquisar?”. É também nesta etapa que as crianças elaboram sínteses e aprofundam a informação recolhida ao longo do processo, fazendo assim pontos de situação sobre o mesmo, para que sejam feitas possíveis reestruturações de acordo com o surgimento de novos interesses por parte das crianças. Por último, na quarta fase, dá-se a socialização do saber, onde a criança tem a oportunidade de partilhar as suas novas aprendizagens com a restante comunidade educativa e as famílias. Neste processo é salientado as competências adquiridas por parte das crianças, bem como a intervenção e a entajada de todas as crianças, a qualidade das tarefas realizadas e o contributo e evolução da criança ao longo do projeto (Vasconcelos et al., 2012). As fases mencionadas anteriormente não ocorrem apenas de forma sequencializada no tempo, mas também se interligam “de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

É importante realçar que nos contextos educativos podem existir diversos projetos em simultâneo, desde que não se perca as fases existentes em cada um deles. Por isso, o educador e professor deve possuir o papel de observador e mediador durante as fases da metodologia, estimulando na criança curiosidade e motivação para compreender o meio que a rodeia. Porém, Rangel & Gonçalves (2010) referem que há “objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia” (p. 26), por isso, é da responsabilidade do docente procurar novas estratégias e recursos para complementar as necessidades e interesses das crianças.

Concluindo, é necessário que o docente adote uma postura reflexiva ao longo das suas práticas pedagógicas, apoiando-se nos referentes teóricos e legais dos dois níveis educativos, compreendendo as particularidades, como se verá de seguida.

1.2. AS ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste subcapítulo serão abordadas as especificidades do ensino e aprendizagem no 1º CEB, com destaque para a organização do sistema educativo português, o currículo em vigor e, ainda, a prática da monodocência presente neste nível educativo.

Segundo a Lei nº 49/2005, promulgada no dia 30 de agosto, o ensino básico é “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (artigo 6º). Pretende-se “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, “proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos”, “fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos” e outros (artigo 7º). A partir da Lei nº46/86, de 14 de outubro, o sistema educativo encontra-se dividido em três partes: a EPE, que se caracteriza por ser “complementar e ou supletiva da acção educativa da família”; a educação escolar, que integra os ensinamentos básico, secundário e superior e, ainda, integra “atividades de ocupação de tempos livres” e, por último, a educação extra-escolar que inclui “atividades de alfabetização e de educação de base” (artigo 4º).

Desta forma, o 1º CEB é a primeira etapa da escolaridade obrigatória e engloba todas as crianças cuja idade esteja compreendida entre os seis e os 10 anos. É nesta fase que as crianças têm o seu primeiro contacto obrigatório com a educação e, por esse motivo, é relevante promover condições educativas para que todos os alunos possam adquirir diversos conhecimentos e desenvolver habilidades pessoais, sociais, emocionais e motoras. Conforme a Lei nº46/86 refere, o 1º CEB caracteriza-se por ser um ensino globalizante. Este documento refere, ainda, que neste ciclo, a turma é da responsabilidade de um só professor (monodocência), porém, pode ser coadjuvado em áreas especializadas, como é o caso da Educação Física, da Educação Artística e do Inglês. Com a aprovação do Decreto-Lei nº176/2014 (2014), em Portugal, o ensino da língua estrangeira, o inglês, tornou-se obrigatório para todas as crianças a partir do 3º ano de escolaridade em Portugal. Ao implementar esta obrigatoriedade, refletiu-se sobre a importância atribuída ao domínio do inglês, pois estas competências linguísticas são fulcrais para a futura inserção no mercado de trabalho globalizado, bem como para o fortalecimento de capacidades comunicativas, particularmente, em sala de aula, entre alunos portugueses e alunos de outras nacionalidades.

Neste sentido, o professor do 1º CEB, ao longo da sua prática, deve promover aprendizagens significativas aos seus alunos, de modo que estes se sintam incentivados e confiantes em desenvolver o próprio processo de aprendizagem. Para isso, o docente, de modo a orientar as suas práticas educativas, deve recorrer aos documentos orientadores vigentes neste ciclo: o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE). No que diz respeito ao PASEO, este afirma-se como um “documento de referência para a organização das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). Além disso, assume uma natureza inclusiva, transversal e multifacetada, assegurando que durante o percurso escolar todos os conhecimentos são guiados por princípios, valores e uma visão explícita. Já o segundo documento, apresenta as especificidades de cada disciplina e as ações estratégicas de ensino direcionadas para o PASEO, com o objetivo de desenvolver as áreas de competências nele previstas. De acordo com o Decreto-Lei nº55/2018 (2018), as AE refletem

o conjunto comum 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 em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p.2930).

Tendo em vista os documentos acima referidos, cabe ao docente gerir o currículo e explorar com as crianças conteúdos que possibilitem o enriquecimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, de forma a atingir as competências estabelecidas no PASEO (Decreto-Lei nº55/2018, 2018). Ademais, o professor do 1º CEB deve estar preparado para desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001, p. 5574). Porém, é necessário seguir a matriz curricular do 1º CEB, que define as componentes do currículo e as áreas disciplinares, que integram os planos curriculares de cada ciclo e ano de escolaridade e, também, a carga horária semanal prevista para cada disciplina. Assim sendo, o Português e a Matemática apresentam uma carga horária semanal de sete horas cada uma e o Estudo do Meio dispõe de três horas semanais. A Educação Artística e a Educação Física têm cinco horas de carga semanal e, por fim, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar variam de carga horária consoante os anos de escolaridade. Por outras palavras, para o primeiro e segundo anos estão destinadas três horas semanais e para o terceiro e quarto anos apenas uma hora, visto que a disciplina de Inglês surge nestes anos, ocupando duas horas semanais. Todavia, o professor deve ser gestor do currículo e neste âmbito, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular possibilita que as escolas e os professores tenham a oportunidade de gerir as suas práticas pedagógicas, proporcionando aos alunos melhores aprendizagens durante o ciclo de formação (Decreto-Lei nº55/2018, 2018). A partir desta flexibilidade e gestão de currículo, é possível oferecer ao aluno inúmeras aprendizagens, tendo em vista as suas competências, interesses e necessidades, que foram tidos em conta pela mestranda no decorrer da PES (cf. Capítulo II).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser incluídos na formação das crianças portuguesas, para que no futuro sigam uma postura cívica que priorize “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (p. 1). Este documento salienta que o futuro do planeta, tanto a nível ambiental como social, está ligado à formação de cidadãos que possuam valores e competências não apenas sobre o mundo que os rodeia, mas pela procura de soluções que ajudem no desenvolvimento sustentável e igualitário. Para isso, propõe a integração de uma

componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, de modo que os alunos desenvolvam aprendizagens com impacto em três dimensões: na atitude cívica pessoal (direitos humanos), nas relações interpessoais (comunicação e diálogo) e no relacionamento social e intercultural (democracia, paz e gestão de conflitos) (Vieira et al., 2017). Assim, todos os domínios explorados nesta componente curricular devem contribuir para o desenvolvimento dos valores, princípios e áreas de competências presentes no PASEO.

A avaliação é um dos instrumentos mais relevantes para o processo de ensino e aprendizagem e deve estar “naturalmente integrada nas atividades que se desenvolvem no dia a dia, nas rotinas das salas de aula, e, acima de tudo, tem de ser compreendido por todos os que nela estão interessados” (Fernandes, 2020, p. 8). Este elemento permite ao professor transformar, melhorar e refletir sobre as suas práticas de forma deliberada e sustentada, assegurando, sempre que possível, que seja feita de forma rigorosa, adequada e útil a partir da utilização de materiais diversificados no processo de recolha, análise e registo de informações. Porém, a avaliação não deve ser encarada, por parte das crianças, “como uma ameaça, como um meio de punição ou de intimidação”, mas como uma oportunidade de melhorar (Fernandes, 2020, p. 8).

Neste sentido, a avaliação pedagógica pode ser entendida como um processo intencional que procura recolher informações sobre as aprendizagens dos alunos, possibilitando ao docente fornecer *feedback* aos mesmos, ajudando-os a gerir o seu processo de aprendizagem e, por isso, a “comunicação e as interações sociais têm um papel fundamental para que se possam tomar as melhores decisões pedagógicas” (Fernandes, 2020, pp. 13-14).

Segundo o Decreto-Lei nº17/2016 (2016), a avaliação está apresentada em duas modalidades: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa caracteriza-se por ser contínua e sistemática e ocorre durante todo o processo de aprendizagem. Além disso, pressupõe a participação ativa dos alunos, sobretudo, a partir de processos de autorregulação e autoavaliação. Já a avaliação sumativa é criteriosa e normativa, isto é, as aprendizagens realizadas pelos alunos incidem na obtenção de uma classificação e, normalmente, são comparadas com uma norma ou aprendizagens de um determinado grupo (Fernandes, 2020). O Decreto-Lei acima mencionado salienta que a avaliação formativa deve ser adotada como o

principal instrumento de avaliação nas práticas docentes, pois permite privilegiar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Fernandes (2020) realça, ainda, que “o facto de um aluno não saber algo no decorrer de uma aula não deve ser utilizado como uma informação negativa para o balanço”, mas sim fazer o balanço no final da aula se: “a) o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades” (p. 22).

Ao longo da PES, as mestrandas identificaram algumas problemáticas na turma, particularmente, uma significativa dificuldade em realizar trabalhos de grupo (cf. Capítulo II). A maioria dos alunos não conseguia respeitar a opinião dos colegas, escutar as contribuições de todos os elementos do grupo, distribuir tarefas e participar todos, de forma equilibrada, nas atividades propostas. Posto isto, grande parte das tarefas realizadas em sala de aula eram, então, feitas individualmente ou em pares. Por este motivo, a díade implementou diferentes metodologias ativas: a Metodologia de Rotação por Estações e a Gamificação por se tratarem de metodologias potenciadoras de uma aprendizagem ativa (cf. Capítulo III).

No que concerne à primeira, esta foi adaptada do método “Blended Learning: Station-Rotation Model” e caracteriza-se por ser uma abordagem pedagógica que possibilita aos alunos trabalhar diferentes atividades de forma interdisciplinar, organizadas em estações dentro da sala de aula, no qual são desenvolvidas diversas competências e conceitos. Nesta metodologia ativa é obrigatório que uma das estações inclua a utilização de tecnologias digitais, proporcionando aos alunos a oportunidade de integrá-las no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o professor divide a turma em grupos de trabalho, de 4 a 5 elementos, e com um guião de exploração realizam as atividades propostas, alternando entre as várias estações. É importante referir que os alunos só trocam de estações após terminarem as atividades ou quando o tempo estipulado para cada estação acaba. Segundo Balardim (2021), citado por Guimarães et al. (2023), estas estações de aprendizagem têm como objetivo “atender aos mais variados estilos de aprendizagem dos alunos, como visual, auditivo e cinestésico e leitura e escrita” (p. 104). Por fim, é essencial que o professor possua diferentes competências profissionais para auxiliar e motivar os alunos, “estimulando-os a assumir um papel mais ativo e autónomo” no seu próprio processo de aprendizagem (Guimarães et al., 2023, p. 104).

Relativamente à segunda metodologia utilizada, a gamificação, esta é descrita, segundo Barbosa et al. (2020), citado por Correia et al. (2024), como “uma maneira de fazer uso das formas e raciocínios dos jogos para motivar, engajar e promover o aprendizado” (p. 4). Esta estratégia destaca-se no contexto educativo pela utilização de elementos e mecânicas de jogo como forma de motivar os alunos a aprenderem diferentes conteúdos e a desenvolver várias competências. A título de exemplo, destaca-se a motivação inicial, o sistema de pontos, a utilização de recursos variados, a recompensa e outros. De acordo com Fardo (2023), citado por Correia et al. (2024), para que a gamificação em sala de aula produza os resultados desejados, “é necessário utilizar feedbacks claros e diretos, que são basicamente as informações do jogador sobre como funciona a sua ligação com os mais diversos aspectos que compõem a performance no game” (p. 4). A gamificação não se limita apenas pela utilização ou criação de jogos, mas auxilia os alunos a superarem desafios, promovendo o raciocínio, o envolvimento e a integração de todos os membros do grupo.

Além disso, as professoras estagiárias dinamizaram diversas atividades que incentivassem os alunos a pesquisar e a desenvolver competências a partir da utilização das TIC. De acordo com Graça (2023), “a utilização pedagógica das TIC, quando integradas numa metodologia que possibilita ao aluno ser ativo, responsável, autónomo no processo de aprendizagem conduz de facto a uma maior motivação, interatividade na e para a construção da sua aprendizagem seja qual for a área do saber em que se encontra” (p. 13). Neste âmbito, o docente deve incentivar o desenvolvimento de competências digitais nas crianças, utilizando práticas pedagógicas que integrem diversas plataformas digitais no ambiente educativo para a construção de aprendizagens, através da criação de

desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (Moran, 2025, p.18).

Em suma, o 1º CEB assume um papel crucial na formação dos alunos, proporcionando-lhes uma base sólida para o seu percurso escolar. Em Portugal, este ciclo abrange os primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória e tem como principal finalidade o desenvolvimento global das crianças, alcançando competências essenciais em diferentes áreas como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físicas. Além disso,

prepara os alunos para serem cidadãos ativos, autónomos e responsáveis e explora diferentes habilidades a nível pessoal, social e emocional.

1.3. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, conforme estabelecido na Lei nº 5/97 (1997), é considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670) e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e o ingresso na escolaridade obrigatória.

A frequência desta etapa assume um carácter facultativo, mas é nela que as crianças desenvolvem competências, valores, normas e atitudes indispensáveis para o seu desenvolvimento, “para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 10). Neste sentido, destacam-se alguns objetivos deste nível educativo, nomeadamente, o desenvolvimento pessoal e social da criança, a inserção da criança em diversos grupos sociais, a igualdade de oportunidades no acesso à escola e a valorização da participação das famílias e da comunidade (Lei nº 5/97, 1997).

De forma a dar resposta aos objetivos definidos na Lei acima referida, foram elaboradas as OCEPE. Este documento orientador tem como principal finalidade apoiar o educador e a equipa educativa na “construção e gestão do currículo do jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5). Assim sendo, as OCEPE encontram-se organizadas em três áreas de conteúdo, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que se subdivide em quatro domínios, sendo estes, o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e, por fim, a última área, a Área do Conhecimento do Mundo.

As OCEPE contemplam os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, sustentando a importância de uma ação educativa intencional e da organização de um ambiente educativo que facilite o processo de aprendizagem. Esta organização deve ter em conta tanto a organização do estabelecimento educativo, bem como na organização do ambiente educativo

da sala e nas diferentes relações e interações entre todos os intervenientes deste contexto (Silva et al., 2016).

O ambiente educativo constitui um suporte fulcral para o desenvolvimento curricular, na medida em que a organização do grupo, do espaço e do tempo são determinantes para a construção de um contexto de socialização. É nesse contexto que a aprendizagem se concretiza através das experiências proporcionadas pelo educador. Ademais, é essencial que o educador “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24).

A organização do espaço e dos materiais determina a forma como estes podem ser utilizados no processo de aprendizagens das crianças. Neste sentido, o educador deve organizá-los de forma intencional ao grupo que tem perante si, refletindo sobre as funções e finalidades de cada área da sala. Esta reflexão contínua permite uma melhor adequação dos espaços, possibilitando a sua modificação de acordo com a evolução e necessidades do grupo, evitando-se, assim, “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26).

Já a seleção dos materiais por parte do educador deve obedecer a critérios de qualidade e variedade, com o objetivo de assegurar a sua versatilidade, durabilidade e segurança durante o manuseamento. Importa referir que a organização dos mesmos deve ser de fácil acesso para as crianças, de modo a promover a sua autonomia (Azevedo et al., 2002). Assim como estes, a utilização de materiais reutilizáveis, como embalagens de papel e plástico, tampas, fios, paus de madeira e outros, proporciona o desenvolvimento da criatividade, imaginação, curiosidade e, ainda, contribui para a formação de uma consciência ecológica nas crianças (Silva et al., 2016).

Para além do espaço educativo interior, o espaço exterior é igualmente importante pelas potencialidades pedagógicas que pode oferecer às crianças, uma vez que tem características

que permitem diversificação de oportunidades educativas. O educador deve ter em atenção esse mesmo espaço, possibilitando às crianças

desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações (Silva et al., 2016, p. 27).

A possibilidade de as crianças brincarem no exterior, de forma livre, espontânea e autónoma, favorece o desenvolvimento de diversas competências sociais, cognitivas, motoras e emocionais, permitindo-lhes, simultaneamente, o contacto com diferentes experiências sensoriais proporcionadas por esses espaços (Bento, 2015).

Neste nível educativo, a criança deve ser reconhecida como sujeito e agente do seu próprio processo educativo, uma vez que possui diversos direitos, conforme estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Com isto, cabe ao educador estar atento e apoiar as diferentes contribuições e interesses das crianças, utilizando esse conhecimento para planear de forma intencional as suas ações pedagógicas. Assim, as crianças reconhecem que os seus contributos são valorizados no contexto educativo, o que lhes confere maior significado nas aprendizagens, permitindo-lhes desenvolver competências a partir daquilo que as rodeiam e das interações que estabelecem. Na sua prática pedagógica, o adulto deve atender às características e às diferenças de cada criança, promovendo a inclusão de todas na sua ação, de forma a garantir “uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (Silva et al., 2016, p. 10).

De modo a concretizar todos os fundamentos e princípios educativos explanados nas OCEPE, o educador deve proceder a uma avaliação contínua que lhe permita refletir sobre a sua prática e melhorar a sua resposta educativa. Neste âmbito, a observação e o registo assumem um papel fulcral, pois permitem conhecer cada criança e acompanhar a evolução da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, e simultaneamente questionar, refletir e avaliar as práticas implementadas. De acordo com Silva et al. (2016), avaliar “consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (p. 13). Assim, observar,

registar, planear e avaliar constituem um processo cíclico, essencial à análise e reajuste das estratégias educativas, tornando-as cada vez mais intencionais e adequadas ao contexto do grupo.

A avaliação na EPE caracteriza-se por ser continuamente “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). Deste modo, assume um carácter formativo, na medida em que constitui um instrumento de suporte e de articulação com “a planificação, o desenvolvimento e gestão do currículo e a diferenciação pedagógica” (Cardona et al., 2021, p. 32).

Além disso, é fundamental a participação da criança no processo de avaliação, para que desenvolva uma maior consciência sobre os seus progressos e sobre a forma como ultrapassa as suas dificuldades. Silva et al. (2016), referem ainda que

é essencial que numa fase inicial o/a educador/a apoie a criança no desenvolvimento deste processo de autoavaliação, que a vai ajudar a aprender a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planear melhor. A oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações leva a que este processo se torne mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas opiniões (p. 16).

Ao longo da sua prática pedagógica, o educador orienta-se nas OCEPE e noutros documentos legislativos, mas também pode apoiar-se em diversos modelos pedagógicos que priorizam pedagogias participativas. Os principais objetivos dessas pedagogias participativas são “os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”, no qual “a imagem de criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28).

Assim, no decorrer da PES, a díade desenvolveu a sua ação apoiando-se num modelo pedagógico, sendo este o do Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM foi criado a partir de propostas pedagógicas de Célestin Freinet e na Pedagogia Institucional. Este modelo surgiu em Portugal na década de sessenta e caracteriza-se como uma corrente pedagógica que promove práticas democráticas e a cooperação educativa (Niza, 2013). Além disso, trata-se de um modelo sociocêntrico, uma vez que a “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais e dos espaços se fazem em cooperação” (Gomes, 2014, p. 118). Esta abordagem defende a importância de fomentar a participação ativa das crianças nos diversos

contextos da vida escolar, potenciando o seu envolvimento no percurso de aprendizagem. O objetivo é promover a construção de conhecimentos e a tomada de consciência relativamente ao ponto em que se encontram, bem como do que precisam alcançar para progredir no currículo (Gomes, 2014).

Na abordagem do MEM, a interajuda e a cooperação entre os intervenientes assumem um papel fulcral, permitindo a organização conjunta de um espaço institucional que favoreça a criação de condições materiais, sociais e afetivas adequadas a cada criança. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) defende

é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e técnicas através de processos de cooperação e interajuda (todos ensinam e aprendem” (p. 144).

O MEM valoriza a participação das crianças na gestão do currículo, sendo estas corresponsáveis pelo planeamento das atividades curriculares e, ainda, pela aprendizagem dos colegas, particularmente, na realização de projetos cooperativos (Gomes, 2014). Ademais, as crianças também são envolvidas no processo de avaliação, a partir de registos individuais e coletivos, das suas produções e ocorrências significativas registadas no diário do grupo e das comunicações e reflexões entre as crianças e o educador (Niza, 2013). A constituição do grupo de crianças, neste modelo, baseia-se na heterogeneidade de idades, de modo a favorecer a partilha de conhecimentos entre as crianças, bem como garantir “o respeito pelas diferenças individuais no exercício de interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149).

Relativamente ao ambiente da sala de atividades, este deve ser acolhedor e estimulante, sendo as paredes utilizadas como expositores das produções das crianças. É também nelas que se poderão encontrar alguns instrumentos de planificação, gestão e avaliação da atividade educativa, participada pelas próprias crianças, nomeadamente, o mapa de presenças, o quadro semanal de distribuição das tarefas, o quadro do tempo e outros (Niza, 2013).

O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança (UNICEF, 2019), pois dá oportunidades essenciais para que esta explore o mundo que a rodeia e, também, a si própria

(Neto, 2020). Neste sentido, para este mesmo autor, brincar é “um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia” (Neto, 2020, p. 39).

Através do brincar as crianças conquistam ferramentas imprescindíveis para a vida adulta, entre elas, a autonomia e a segurança. Além disso, o brincar oferece inúmeros benefícios no processo de desenvolvimento humano, tais como, o desenvolvimento cognitivo, particularmente, na resolução de problemas, nas habilidades manipulativas, na descoberta e na capacidade de processar informações; o desenvolvimento da linguagem, pois a brincar a criança adquire novas formas linguísticas a partir das trocas comunicacionais e, ainda, o desenvolvimento social e cultural nas diversas interações, quer seja criança-criança como adulto-criança (Neto & Lopes, 2023).

A ausência do brincar na infância pode provocar um “menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social” (Neto, 2020, p. 40), podendo levar a comportamentos inadequados e a dificuldades de transição da infância para a idade adulta.

Segundo Neto (2020), o “contacto com a Natureza e a capacidade de confronto com o risco são também experiências fundamentais na estruturação de uma cultura lúdica infantil” (p. 43). Assim sendo, o educador deve criar ambientes e experiências únicas, de forma que a criança possa explorar e brincar livremente, especialmente em espaços naturais, desenvolvendo a sua criatividade, imaginação e, ainda, ultrapasse riscos e incertezas.

Por fim, é importante realçar os quadros teórico-legais supramencionados e, também, o modelo pedagógico explorado, uma vez que foram fundamentais para conduzir e sustentar as práticas pedagógicas efetuadas no decorrer da PES.

2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No presente capítulo estão contemplados dois subcapítulos. Assim, o primeiro assenta na caracterização das instituições onde foi realizada a PES em ambas as valências, EPE e 1º CEB. Já o segundo, explana a metodologia de investigação-ação, adotada no decorrer do estágio.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES realizou-se em duas instituições educativas de cariz público, pertencente à Área Metropolitana do Porto. Estas instituições pertenciam a um agrupamento de escolas, criado no ano letivo 2003 - 2004 e composto por 11 estabelecimentos educativos, entre eles, um jardim de infância, oito escolas com EPE e 1º CEB, um estabelecimento de 1º CEB e uma escola com 2º e 3º CEB.

Este agrupamento estava envolvido em diversos projetos, como o projeto “Escola Azul”, “COLINC – Erasmus+ eTwinning”, “Academia de Líderes UBUNTU”, “Envolver para Incluir”, “A brincar e a ler vamos aprender” e “Promoção e Educação para a Saúde”.

O lema primordial deste agrupamento era “A escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, de modo que todas as crianças e adolescentes encontrassem no espaço educativo condições determinantes para o seu crescimento pessoal, social e emocional. Desta forma, a principal missão, desta instituição, centrava-se em formar:

cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (Projeto Educativo, 2021-2025, pp. 3-4).

Assim sendo, a prioridade da escola era assegurar a todas as crianças e jovens uma educação inclusiva onde todos conseguissem encontrar condições de equidade, de maneira a responder às suas necessidades e pressupostos e, também, proporcionar a participação ativa no ambiente educativo (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018).

Neste sentido, tratava-se de um agrupamento de referência para a Intervenção Precoce, visto que as docentes estavam incluídas em Equipas Locais de Intervenção (ELI), com o objetivo de “identificar e atuar o mais precocemente na prevenção e apoiar a resolução de limitações que possam pôr em causa o desenvolvimento pleno de cada criança e a sua inclusão social” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 17). Ademais, todos os estabelecimentos garantiam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), na EPE, e as Componentes de Apoio à Família (CAF) no 1º CEB.

Por fim, o agrupamento estabelecia parcerias com diferentes entidades, salientando a importância da ligação entre a comunidade e a escola, tais como: Associação de Pais, Associação Portuguesa de Cancro, Bombeiros Voluntários, Câmara Municipal e Junta de Freguesia, Centro Hospitalar, Escola Segura, Escola Superior de Educação do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto Editora, entre outras.

O espaço exterior da instituição onde ocorreu a PES do 1º CEB era caracterizado por ser amplo, colorido e com bastantes espaços verdes onde as crianças podiam brincar no meio da natureza, dinamizando brincadeiras livres. No recreio, os alunos tinham ao seu dispor, um espaço de cultivo, um campo de futebol relvado e vários desenhos no chão com ilustrações de jogos tradicionais como o jogo da macaca e o jogo do galo. Além disso, no espaço exterior também tinham acesso a uma “fonte” de água potável, no qual as crianças podiam beber caso tivessem sede nos intervalos e caixotes de lixo ocultos com materiais recicláveis (pneus) e decorados com várias cores e desenhos. Este espaço era limitado, ou seja, as crianças só poderiam brincar na lateral e na parte da frente do edifício, uma vez que a parte de trás pertencia às crianças da EPE. Nestas interrupções letivas, as crianças eram livres de realizar dinâmicas entre si, no entanto, eram supervisionadas pelas assistentes operacionais de forma a garantir a segurança de todos. No edifício principal, numa das paredes exteriores também era possível observar uma pintura realizada num dos projetos no qual a escola estava incluída, neste caso o projeto “Escola Azul”.

No que concerne ao edifício desta escola, este era destinado apenas ao 1º CEB, uma vez que a EPE estava situada noutro edifício e era composto por dois pisos. No rés do chão, existiam duas salas de aulas, apoiadas por duas casas de banho, uma para o sexo feminino e outra para

o masculino. Além disso, existia um polivalente, que era utilizado para as aulas de Educação Física, para a comemoração de diversas efemérides como o Magusto e, ainda, no acolhimento dos alunos, nos dias de más condições climatéricas. Neste espaço, havia quatro armários repletos de múltiplos materiais de apoio às aulas de Educação Física, tais como, arcos, cones, cordas, bolas e outros. Ao lado do polivalente, encontrava-se a cantina, onde as crianças realizavam as suas refeições. No entanto, pela falta de capacidade de acolher todos os alunos ao mesmo tempo, era necessário realizar três turnos, um para a EPE e os outros dois repartidos pelas seis turmas do 1º CEB, sendo três turmas para cada turno. Já no piso superior, 1º piso, existiam quatro salas de aulas, apoiadas também por duas casas de banho (feminino e masculino), uma arrecadação com materiais de limpeza, uma biblioteca com diferentes materiais pedagógicos e livros literários, didáticos e de diversas áreas do saber. Esta biblioteca também servia de apoio pedagógico para as crianças que necessitavam de apoio na aprendizagem. Ainda neste piso, encontrava-se a sala dos professores, com casa de banho interior, na qual vivia-se momentos de confraternização e partilha de diferentes conhecimentos acerca do meio escolar. Importa referir, que o edifício tinha ao seu serviço um elevador que assegurava o acesso a ambos os pisos da escola e cacifos para que sejam guardados objetos pessoais e materiais estruturados e não estruturados. Ademais, no exterior de cada sala havia cabides identificados, um por aluno, para que cada um pudesse colocar os pertences pessoais como os casacos.

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

A PES decorreu no 1º CEB numa turma do 2º ano, constituída por 24 alunos, nove do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. A turma integrava apenas uma criança com nacionalidade brasileira, sendo os restantes todos portugueses. Desta forma, a língua materna predominante do grupo era a língua portuguesa. O grupo, pela sua homogeneidade cultural, facilitou a construção de conhecimentos ao longo do estágio, uma vez que todos compreendiam a mesma língua e, desta forma, não foi necessário que a mestranda recorresse a outras medidas para realizar as suas intervenções. No entanto, cinco alunos desta turma, usufruíam de medidas universais que, conforme o

artigo 8º presente no Decreto-Lei nº 54/2018, “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (p. 4). Posto isto, estas medidas foram acionadas para colmatar dificuldades, sobretudo ao nível da leitura e da construção frásica, tendo produzido resultados positivos em dois alunos, mantendo-se apenas três crianças a beneficiar das mesmas.

Relativamente aos interesses e comportamento do grupo, era uma turma motivada e calma, focada em interesses muito distintos, entre eles, o desporto, a tecnologia, a literatura e os jogos didáticos. Geralmente, a turma caracterizava-se como sendo curiosa, participativa e criativa no processo de aprendizagem, envolvendo-se facilmente nas tarefas. Apesar da participação ativa dos alunos em todas as atividades das diferentes áreas, a turma revelava um maior interesse por tarefas relacionadas com as Artes Visuais. Contudo, existiam alguns alunos mais tímidos que só participavam quando lhes era solicitado, mas eram crianças atentas. Ademais, a partir da observação, as mestrandas perceberam algumas dificuldades na gestão emocional e de conflitos entre alguns elementos da turma e, também, na realização de algumas atividades em trabalho de grupo, tendo sido estas dimensões trabalhadas pelas mestrandas, durante a PES (cf. Capítulo III).

A turma estava integrada em dois projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), nomeadamente, “A educação para a saúde e alimentação” e o “Projeto Bilingue”, cujo principal objetivo era integrar o inglês nas diversas disciplinas. As mestrandas tiveram a oportunidade de acompanhar a turma no desenvolvimento destes projetos, apesar do primeiro ter terminado a meados do mês de novembro.

A relação entre a professora cooperante e os alunos era positiva, dado que a professora já acompanhava a turma desde o 1º ano de escolaridade. Assim, essa relação proporcionou à criação de um ambiente educativo de aprendizagem próximo e enriquecedor, no qual as crianças sentiam-se confiantes para aprender. Segundo Vygotsky (2003), as relações emocionais devem estar interligadas ao processo educativo, isto é, “o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento” (p. 121). Além disso, a docente também mantinha uma relação

próxima com os familiares das crianças, o que facilitou a colaboração dos mesmos com a díade ao longo da PES.

A professora cooperante apresentava os conteúdos, a partir de atividades lúdicas e tecnológicas, incorporando recursos digitais que favoreciam o processo de ensino e aprendizagem e materiais relacionados às expressões artísticas. Na maioria dos casos, a docente não se regia pelo modelo de ensino tradicional, utilizando os manuais escolares como forma de consolidação de conhecimentos. Desta forma, a díade manteve esse formato para ir ao encontro das práticas habituais do grupo. É também relevante salientar que devido à autonomia na flexibilidade curricular, tanto a professora cooperante como a díade, conseguiram satisfazer algumas necessidades do grupo, explorando várias áreas do conhecimento de forma dinâmica e lúdica.

As atividades letivas iniciavam pelas 09h00 prolongando-se até às 11h00, havendo uma pausa letiva de meia hora para o lanche. De seguida, pelas 11h30, as aulas retomavam até às 13h00, horário em que as turmas do 1º CEB almoçavam por turnos, três turmas de cada vez, devido à cantina ser pequena para o número total de alunos da escola. Na parte da tarde, as aulas recomeçavam pelas 14h30 até às 15h30. Após esse horário, a partir das 16h00, os alunos do 1º CEB tinham a oportunidade de participar nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que se caracterizava por ser de carácter gratuito e opcional, sendo abarcadas diferentes ofertas educativas, tais como a Academia da Atividades Física, a Oficina de Música e o Laboratório da Criatividade.

No que se refere à carga horária semanal, esta estava estabelecida segundo o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), atribuindo sete horas para Matemática, outras sete destinadas para Português, três horas para Estudo do Meio e as restantes horas eram distribuídas pela Educação Física, uma hora, Educação Artística, quatro horas e, ainda, uma hora para a Oferta Complementar. Todavia, o artigo 12º deste mesmo Decreto-Lei refere que a autonomia e gestão curricular é conferida a cada escola e, por isso, tanto a professora cooperante como a díade, sempre que possível, procuraram realizar práticas pedagógicas significativas para as crianças, que integrassem diversas áreas do saber, potenciando a construção dos seus conhecimentos.

Quanto à sala de aula, esta era espaçosa, confortável e caracterizava-se por ter muita luz natural graças às quatro janelas amplas. Contudo, o excesso de luz condicionava, por vezes, a aula, principalmente quando era necessário projetar conteúdos no quadro interativo. A sala contemplava diversos materiais que apoiavam as crianças no seu processo de aprendizagem, como um quadro branco, um quadro interativo e o respetivo projetor, um computador com colunas, presente na mesa da professora cooperante, dois aquecedores, várias mesas e cadeiras, ecopontos e, também, desinfetante de mãos na entrada da sala. Ademais, ao redor da sala, na parede (lateral esquerda e metade do fundo da sala), havia placards de cortiça com documentos e informações da turma expostos e, também, diversos materiais e trabalhos executados ao longo do ano. A afixação dos trabalhos realizados pelos alunos nas paredes da sala de aula contribuiu para o reconhecimento do empenho de cada um, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender e rever alguns conteúdos de diferentes perspetivas. Além disso, ao tornar a sala de aula num espaço mais acolhedor e dinâmico pode influenciar “as aprendizagens, a concentração e a motivação dos alunos” (Arends, 2008, citado por Oliveira, 2015, p. 37). No fundo da sala, também havia disponível dois armários grandes que continham diversos materiais individuais dos alunos, entre eles, cadernos, capas, colas, tesouras, estojos, cartolinas e outros. Entre os dois armários estava disposta uma estante equipada com livros e jogos didáticos, com o propósito principal de oferecer recursos para os alunos utilizarem após terminarem as atividades designadas pela docente.

No que diz respeito à disposição das mesas, estas encontravam-se divididas em duas colunas. A coluna da esquerda apresentava três filas: a primeira fila possuía três mesas, acomodando seis alunos, enquanto a segunda e a terceira filas continham duas mesas cada uma, destinadas a quatro e três alunos, respetivamente. Já a coluna da direita era constituída por quatro filas, sendo que a primeira, localizava-se junto à mesa da professora cooperante, incluindo uma mesa ocupada com dois alunos com maiores dificuldades. Nas restantes filas havia duas mesas em cada, acomodando, respetivamente, três, quatro e dois alunos. A díade, quando não intervinha, permanecia sentada na última fila do lado direito, ocupando dois lugares que estavam desocupados. Embora esta tenha sido a organização adotada para as mesas na sala de aula, a docente demonstrou abertura, desde o início da PES, para eventuais alterações na disposição das mesas e na troca de lugares entre alunos. Esta recetividade permitiu que as mestrandas, posteriormente, adaptassem a organização da sala de aula conforme as

necessidades do grupo, além de contribuir para a criação de ambientes flexíveis e adequados às diferentes atividades pedagógicas.

É de ressaltar que, cada aluno possuía o seu próprio material escolar, no qual a grande maioria era guardado nos armários destinados a esse fim. No entanto, os manuais escolares eram guardados e organizados numa prateleira inferior presente em cada mesa, de modo a facilitar a gestão de tempo quando fosse solicitado a sua utilização.

Em suma, foi crucial a observação contínua por parte das mestrandas, para que fosse possível o desenvolvimento de planificações e ações adaptadas às necessidades e interesses dos alunos, visando promover uma aprendizagem colaborativa e significativa. Assim sendo, através da observação, o professor “[...] adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos à sua aprendizagem” (Dichtelmiller et al., 2009, p. 105).

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES no contexto de EPE foi realizada numa instituição diferente do contexto do 1º CEB, contudo, pertencia ao mesmo agrupamento. Posto isso, no que concerne à organização física da instituição cooperante, esta apresentava um edifício que estava dividido em dois pisos. No primeiro piso, existiam duas salas de EPE, apoiadas por sete instalações sanitárias, sendo uma para os docentes, uma sala de professores, dois polivalentes pequenos, uma biblioteca, uma cozinha e uma cantina. Já o piso superior, era composto por quatro salas destinadas ao 1º CEB. É importante referir que cada criança tinha ao seu dispor, na entrada da sua sala de atividades ou da sala de aula, um cabide onde podia colocar a mochila e o casaco. No entanto, para as crianças de EPE, tanto os cabides como as casas de banho, não estavam ajustados à sua altura, acabando por necessitar de ajuda nessas tarefas, quer seja para colocarem os seus pertences no cabide como para chegarem às sanitas.

Relativamente ao espaço exterior desta instituição cooperante, este caracterizava-se por ser amplo, contudo, apresentava poucos recursos para serem utilizados pela comunidade escolar.

Além disso, este espaço estava dividido em duas áreas, sendo uma delas utilizada pelas crianças da EPE e a outra pelos alunos do 1º CEB. No espaço da EPE, existiam jogos gravados no chão alcatroado, como a macaca e a lagarta, no entanto, pela cor já estar degradada, as crianças muitas vezes não valorizavam esses jogos. Ademais, as crianças tinham à sua disposição um vasto recinto de terra com vários pneus e paletes de madeira, onde podiam brincar livremente. No que diz respeito ao espaço destinado para o 1º CEB, este também continha espaços alcatroados e com terra, mas possuía um campo de futebol, cercado por uma estrutura de metal, e um jogo de xadrez pintado no chão.

No que concerne ao estágio desta valência, a díade fez a sua intervenção na sala 1, composta por um grupo heterogéneo de 24 crianças com nacionalidade portuguesa, de entre as quais 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O grupo estava a participar no projeto Erasmus+ “Seeds Will Grow”, desenvolvido em parceria com escolas europeias. Apesar do grupo ser heterogéneo, quer em termos de faixas etárias como de níveis de desenvolvimento, isso não constituía um entrave ao seu crescimento e aprendizagem. Pelo contrário, as crianças mais velhas e mais novas ajudavam-se mutuamente nas tarefas, criando um ambiente colaborativo entre todas. É importante referir que uma das crianças do grupo tinha alergias alimentares, como ao ovo, ao kiwi, ao peixe e aos frutos secos e, por isso, tinha as refeições adaptadas às suas necessidades. Todas as restantes crianças sabiam destas restrições alimentares e tinham sempre muito cuidado em não lhe oferecer alimentos que pudessem desencadear alguma reação.

A maioria do grupo já frequentava a sala em anos anteriores, no entanto, cerca de cinco crianças entraram no início do ano letivo 2024/2025. Posto isto, a díade, através da observação, conseguiu constatar que alguns elementos do grupo não conseguiam respeitar as regras da sala de atividades e, por vezes, acabavam por destabilizar o restante grupo ao longo do dia.

A relação entre pares, no geral, destacava-se por ser de cooperação e ajuda mútua, porém, devido a alguns elementos do grupo terem personalidades muito características e fortes, por vezes, existiam alguns conflitos. De referir que algumas crianças demonstravam dificuldades

em lidar com a frustração e, por este motivo, faziam birra como forma de lidar com as emoções sentidas.

Já a relação da educadora com o grupo era positiva, afetuosa e de proximidade, uma vez que grande parte do grupo já estava com a educadora há alguns anos. No que se refere à relação escola-família, era possível perceber que havia uma boa comunicação e partilha entre os encarregados de educação e a educadora cooperante e vice-versa. Com isto, é possível evidenciar que todas “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais” (Silva et al., 2016, p. 28).

Apesar da heterogeneidade do grupo, nas primeiras semanas da PES, foi possível compreender que existiam interesses comuns entre todos os elementos. Desta forma, as crianças manifestaram interesse por atividades que englobassem as artes visuais, os jogos, a expressão dramática, a música e os seres vivos. Além destes interesses, a partir da observação e de uma conversa informal com a educadora cooperante, a mestranda constatou que, na sua generalidade, o grupo revelava dificuldades em expressar-se oralmente, esperar pela sua vez e, ainda, em compreender mensagens que lhes era transmitido. Como forma de colmatar algumas destas necessidades, particularmente, na área da Expressão e Comunicação, a instituição cooperante juntamente com o agrupamento, promovia uma vez (quartas-feiras) de quinze em quinze dias, uma sessão com uma terapeuta da fala, que explorava com o grupo, diversas atividades ligadas à literacia e à fonética. Estas sessões estavam integradas no projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, em colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), que tinha como principal objetivo entender as maiores dificuldades do grupo para, se caso fosse necessário, encaminhar as crianças para os devidos apoios.

No que diz respeito às práticas pedagógicas da educadora cooperante, esta apoiava-se no modelo pedagógico do MEM. Este modelo estava presente na sala de atividades através da utilização de alguns instrumentos de pilotagem, especificamente, o quadro das tarefas semanais, o quadro de presenças, o calendário e o quadro do tempo. É de salientar que a educadora, ao longo das suas práticas, recorria à MTP para valorizar os principais interesses do grupo e responder às diferentes necessidades e dúvidas manifestadas pelo mesmo.

Quanto à organização do tempo, apesar de ser flexível, é importante que siga um determinado ritmo para que haja uma rotina pedagógica, no qual a criança reconheça e preveja o que pode fazer nos variados momentos do seu dia a dia (Silva et al., 2016). Assim, o dia iniciava às 9h00, com o acolhimento das crianças por parte da tríade educativa e da assistente técnica. De seguida, o grupo efetuava as tarefas nos quadros de pilotagem, partilhava as novidades do dia, exprimia uma palavra gentil a um colega e, por fim, cantava os bons dias. Por volta das 9h40 até as 10h15, as crianças realizavam atividades livres nas áreas de interesse, presentes na sala de atividades. Entre as 10h15 e 11h00, o grupo higienizava as mãos, lanchava e ia para o espaço exterior fazer brincadeiras livres. Das 11h00 à hora de almoço, realizavam-se atividades orientadas pela educadora ou pela díade, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Contudo, essas atividades propostas podiam sofrer alterações caso o grupo demonstrasse outras curiosidades. Após o almoço, as crianças dirigiam-se para o exterior, caso não chovesse, e faziam atividades espontâneas através dos recursos presentes no recreio. O período da tarde começava às 13h30, onde as crianças eram desafiadas a realizar atividades propostas ou brincadeiras livres nas áreas. Para terminar o dia, perto das 15h00, o grupo higienizava as mãos e lanchava, de modo a estarem prontos para regressar a casa ou realizar outras atividades (AAAF) a partir das 15h30. Assim sendo, as AAAF destinavam-se às crianças que precisavam de ficar na escola até mais tarde, podendo estas usufruir de atividades, como o Karaté, o Inglês, a Dança e a Educação Física.

No que se refere à organização do espaço educativo, a PES foi desenvolvida numa sala de pequenas dimensões, mas bastante iluminada por luz natural. Além disso, era acolhedora o que proporcionava um ambiente mais seguro para que a criança se sentisse mais motivada para desenvolver competências no seu dia a dia. As paredes do espaço eram repletas de placards de cortiça, que continham os instrumentos de pilotagem, o quadro de inscrição da atividade “Quero mostrar, contar e escrever”, várias produções de projetos desenvolvidos e em desenvolvimento, como o Projeto Erasmus+ e, ainda, trabalhos realizados nas atividades. Esses trabalhos e produções artísticas também podiam ser encontrados e observados em fios suspensos que atravessavam a sala de atividades. Estas exposições constituem “uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva et al., 2016, p. 26). A sala de atividades dispunha de três conjuntos de mesas e cadeiras, onde as crianças realizavam algumas atividades e

lanchavam. Além disso, havia um computador, um quadro branco, um quadro interativo e um projetor. No entanto, estes dois últimos elementos não estavam a funcionar, o que causava alguns entraves para a realização de certas atividades.

O espaço educativo ainda se encontrava dividido em seis áreas de atividade, sendo estas: a área dos jogos e da matemática, das construções, da expressão artística, da expressão dramática, das ciências e da biblioteca e oficina de escrita. Todas estas áreas disponibilizavam uma grande diversidade de materiais e estavam identificadas com o seu respetivo nome e o número de crianças que poderiam ocupar simultaneamente a mesma.

Na área dos jogos e da matemática encontrava-se diversos jogos lúdicos, tanto de mesa como de chão, que tinham como principal objetivo a aquisição de diferentes competências matemáticas e do conhecimento do mundo, através de ábacos, puzzles, peças de madeiras empilháveis para criar, por exemplo, castelos, jogos de memória, de classificação e seriação e outros.

A área das construções era composta por diversos materiais, tais como, legos, grandes e pequenos, materiais de construção (martelo, chave de fendas e outros), uma garagem de madeira, carros e um tapete com uma ilustração de uma cidade e de várias estradas. Estes materiais permitiam realizar diferentes construções e davam oportunidade às crianças para desenvolverem a sua imaginação, criatividade e motricidade fina. Nesta área destaca-se o Domínio da Matemática, uma vez que é possível explorar conceitos como sequências, padrões e comparações entre as construções.

Já na área da expressão artística, estavam presentes todo o tipo de material de pintura, desenho, recorte e colagem, tais como, cola, tesouras, tintas, lápis, marcadores, plasticina, folhas brancas e outros. Ademais, existiam organizadores identificados com o nome de cada criança para estas colocarem as suas produções artísticas inacabadas e, ainda, capas de lombada e capas de elásticos para guardarem os desenhos acabados e trabalhos de recortes e colagens, respetivamente. Nesta área, as crianças tinham a oportunidade de explorar livremente diferentes materiais e expressar-se de diversas formas.

Relativamente à área da expressão dramática, esta era constituída por armários de madeira que simbolizam a cozinha, o armário do quarto, a cama, uma mesa com bancos e, também, um supermercado. Além disso, disponibilizava de outros materiais, como bonecos, pratos, talheres, copos, panelas, alimentos e outros. Esta área permitia às crianças recriarem diferentes papéis sociais que contactam no seu quotidiano, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, colaborativas e orais.

Na área das ciências, o grupo tinha ao seu dispor puzzles do corpo humano, animais em miniatura, elementos da natureza (pedras, folhas, paus, conchas e outros), materiais de observação, como lupas, uma balança e pesos. É importante salientar que esta área fomentava o desenvolvimento do grupo em relação ao mundo que o rodeia, particularmente, na área das ciências a partir da experimentação e da manipulação de diversos objetos.

Por fim, na área da biblioteca e oficina de escrita, as crianças encontravam um variado leque de livros que podiam explorar livremente no tapete da área e, assim, desenvolver a linguagem, a interpretação de imagens e a imaginação. Os livros estavam dispostos em prateleiras à altura da criança para facilitar a sua autonomia. Ademais, existiam materiais de escrita, carimbos de letras e a respetiva tinta e uma capa dividida por ordem alfabética com palavras exploradas na sala de atividades.

Em suma, tal como é defendido por Lopes da Silva et al. (2016) é essencial que o ambiente educativo da EPE potencie a construção de interações entre os diversos intervenientes e disponha de diversos materiais, uma vez que é neste contexto de socialização que a criança pode escolher, fazer e aprender e tem oportunidade de vivenciar múltiplas experiências.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação, ao longo dos últimos anos, tem desempenhado um papel preponderante na educação e, por isso, deve estar presente na formação dos professores, uma vez que está ligada à melhoria das suas práticas pedagógicas. Além disso, esta destaca a importância do aperfeiçoamento das estratégias de ensino por parte dos professores, contribuindo para o seu

crescimento pessoal e profissional, possibilitando uma constante reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, ao longo deste subcapítulo será explorada a metodologia utilizada durante toda a PES, a metodologia de Investigação-Ação (I-A). Segundo Alarcão (2002), a I-A assume um papel relevante na formação de um profissional reflexivo e, também, considera que:

esta além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do colectivo que é o corpo profissional dos professores (p. 223).

Para Máximo-Esteves (2008), a I-A é “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Desta forma, este processo tem como objetivo envolver os docentes na compreensão e análise das situações que os rodeiam, focando-se na melhoria do seu desempenho profissional e, conseqüentemente, na qualidade das aprendizagens das crianças.

O professor, ao refletir acerca das suas práticas e contextos de aprendizagem, de forma contínua e sistemática, está a realizar a recolha e produção de informações que fundamentam estratégias de ensino mais informadas, eficazes e rigorosas. Contudo, se partilhar essas estratégias com outros colegas ou alunos, de modo a compreender o processo de ensino e aprendizagem, está a promover um processo educativo mais dinâmico e consciencioso, ajustado à realidade que o rodeia (Sanches, 2005).

Segundo Carr & Kemmis (1986), citado por Ribeiro (2020), a I-A define-se como “uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (p.36). Assim, conforme esta definição, o professor deve procurar, sistematicamente, a compreensão e a melhoria das suas práticas, a partir da interpretação e reflexão dos problemas, de forma a encontrar soluções.

A I-A desenvolve-se, continuamente, em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão. Estas fases, no modelo de Kemmis (1989), desencadeiam-se em movimentos

espirais, uma vez que ao terminar todos os procedimentos, inicia-se um novo ciclo que provoca ação reflexiva, ou seja, durante a metodologia existem mudanças na prática para que seja possível alcançar melhores resultados. Assim, o investigador tem a oportunidade de explorar todas as interações ocorridas ao longo do processo, para que mais tarde seja possível realizar reajustes na investigação (Coutinho et al., 2009).

No modelo de Kemmis, as fases iniciam-se com a elaboração de um plano de ação assente numa informação crítica com o objetivo de melhorá-la. Após isso, é essencial estabelecer um consenso para que o plano possa prosseguir para a próxima fase, a observação. A observação define-se como um processo contínuo que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). A partir da observação, a mestrandia teve a oportunidade de construir conceções sobre o contexto e todos os envolvidos na ação, uma vez que esta ajuda a compreender aspetos relevantes das crianças, do seu meio e das interações existentes no contexto. Por fim, a última fase do modelo centra-se na reflexão sobre os resultados da ação, possibilitando um ponto de partida para uma nova planificação e dando origem a uma nova sequência de ciclo.

Relativamente às características desta metodologia, estas podem variar consoante o foco que é colocado na investigação ou na ação, no entanto, existem alguns aspetos que são comuns a todos (Amado, 2021): o modelo em espiral cíclica, que se centra nas fases da identificação dos problemas, na recolha de dados, na reflexão e análise dos dados recolhidos e, por fim, a reelaboração do problema; o carácter autoavaliativo/autorreflexivo, prático e interventivo, no decorrer das ações realizadas a partir do problema; e o carácter colaborativo, entre todos os intervenientes deste processo.

No decorrer da PES, a mestrandia baseou-se nas quatro fases presentes no modelo de Kemmis (1989), desenvolvendo, assim, várias planificações que fossem ao encontro dos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças. Depois da ação, observava-se e refletia-se sobre as necessidades e dificuldades sentidas pelos alunos, para que mais tarde conseguisse reajustar o seu processo de ensino.

Importa realçar que ao longo de toda a PES foram utilizados diversos instrumentos que visavam garantir a recolha de dados e, ainda, promover a compreensão, a análise e a reflexão das práticas. Deste modo, as ferramentas fulcrais utilizadas pela mestranda foram: a observação, as notas de campo para o diário de formação, as fotografias, os guiões de pré-observação e as narrativas reflexivas.

Relativamente às notas de campo, estas caracterizam-se por incluir registos pormenorizados e descritivos do contexto, dos intervenientes e das suas ações e interações. Além disso, são consideradas como sendo um material reflexivo, no qual são descritos diversos aspetos, tais como, sentimentos, questões, pensamentos, propostas e outros. Estas observações podem ser registadas tanto quando ocorre a ação como no momento de pós-ação (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, a professora estagiária procurou sempre redigir notas enquanto a ação decorria, no entanto, quando não era possível registava apenas pequenas frases ou palavras-chave para, mais tarde, conseguir desenvolver aquilo que foi observado. Desta forma, durante a PES, a mestranda esforçou-se para registar o maior número de detalhes possíveis, a partir do seu ponto de vista enquanto observadora, das suas conceções e preocupações, acerca daquilo que foi ocorrendo.

Os diários de formação foram instrumentos cruciais no contexto da I-A, pois permitiu o registo de algumas práticas e facilitou a colaboração entre os participantes (alunos) e a díade. Deste modo, a díade, ao longo das semanas, incentivou os alunos a participarem ativamente na construção dos diários de formação, através de registos escritos ou desenhos que exprimissem aquilo que mais gostaram de realizar e/ou gostariam de aprender/conhecer. Com isto, as mestrandas conseguiram desenvolver uma melhor consciência das suas próprias experiências e estabelecer uma postura reflexiva na construção das planificações, transformando-as em aprendizagens significativas.

Ademais, juntamente com as observações, a professora estagiária recorreu à utilização de recursos digitais, neste caso, o telemóvel, para realizar registos fotográficos ao longo da ação. Segundo Bogdan (1994), as fotografias “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Por este motivo, é importante salientar que estes registos fotográficos

complementaram e enriqueceram os registos escritos, facilitando a análise e reflexão da ação. De mais a mais, elucidam diversas memórias, capturam mudanças no contexto e torna-as mais claras.

Por fim, importa evidenciar, a importância que os seminários tiveram ao longo de toda a PES, no qual a mestranda teve oportunidade de aprender e compreender novas estratégias para a sua prática educativa. Além disso, através da elaboração dos guiões de pré-observação, antes das aulas supervisionadas, a professora estagiária teve a oportunidade de refletir e prever algumas dificuldades que poderiam ocorrer na aula. No que diz respeito às reflexões de pós-ação e à realização das narrativas reflexivas, estas revelaram-se também bastante importantes, pois são discutidos e refletidos, entre a supervisora institucional, a professora cooperante e a diáde, pontos positivos e aspetos que podem ser melhorados. É a partir destas narrativas sobre as práticas que são fornecidas as bases para a construção do Relatório de Estágio, pois para Ribeiro (2020), as narrativas são “utilizadas para a construção do conhecimento profissional prático, promovendo também o desenvolvimento de atitudes e processos reflexivos de cariz investigativo sobre o modo de praticar a pedagogia” (p. 39).

De acordo com Smith (1990), citado por Caetano (2019), a ética refere-se “ao complexo de ideais e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão em que nos envolvemos quando pensamos acerca desses ideais e princípios” (p. 55). Deste modo, a diáde ao longo da PES, garantiu cuidados éticos, tais como, o assentimento informado para a captação de imagens e vídeos das crianças, a autorização prévia dos encarregados de educação para a saída da escola e, também, a garantia da confidencialidade e privacidade das crianças, certificando que a sua identificação não seria revelada em nenhuma circunstância. Com isto, todos os cuidados éticos considerados nesta investigação tiveram como objetivo garantir e respeitar os direitos e a participação de todas as crianças, uma vez que a ética procura assegurar que as decisões tomadas no decorrer do percurso investigativo sejam orientadas pelo princípio do bem-estar dos intervenientes (Caetano, 2019).

Em suma, a metodologia de I-A permitiu à mestranda mobilizar saberes pedagógicos e científicos como o saber pensar e agir conforme os diversos contextos, de modo que fosse

possível responder às necessidades das crianças. Ademais, possibilitou a construção de uma postura profissional investigativa e reflexiva e o desenvolvimento de competências significativas no processo de ensino e aprendizagem.

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

A construção das práticas pedagógicas implica que o docente possua conhecimentos sobre os referentes teóricos e legais (cf. Capítulo I) e os articule no decorrer das suas práticas, tendo sempre em conta o contexto educativo com o qual vai desenvolver a ação e os interesses, capacidades e dificuldades das crianças (cf. Capítulo II).

Assim, no presente capítulo serão analisadas e refletidas algumas das ações desenvolvidas ao longo da PES nos contextos de 1º CEB e EPE, respetivamente, pela impossibilidade de analisar todas as ações realizadas neste relatório. Neste sentido, o capítulo apresenta-se organizado em dois subcapítulos, correspondentes a cada uma das valências mencionadas anteriormente.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que diz respeito à prática pedagógica desenvolvida no 1º CEB, esta foi implementada a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto (cf. Capítulo I), com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas para os alunos, tendo em vista os seus interesses e necessidades (cf. Capítulo II). É importante salientar que ao longo da prática, a díade teve em conta os aspetos mencionados anteriormente, bem como os diferentes ritmos de trabalho dos elementos da turma, “valorizando a diversidade e promovendo a equidade” na participação de todos os alunos no decorrer das atividades (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p. 2921).

Nas duas primeiras semanas, as mestrandas recorreram à observação direta e sistemática, de forma a recolher informações importantes sobre os alunos e o contexto educativo. Por isso, nestas semanas, o apoio da professora cooperante foi imprescindível, pois forneceu informações relevantes sobre a turma, nomeadamente, sobre o contexto educativo, familiar e o meio sociocultural. Através das informações recolhidas, as professoras estagiárias em conjunto planearam diversas atividades pedagógicas que fossem ao encontro das

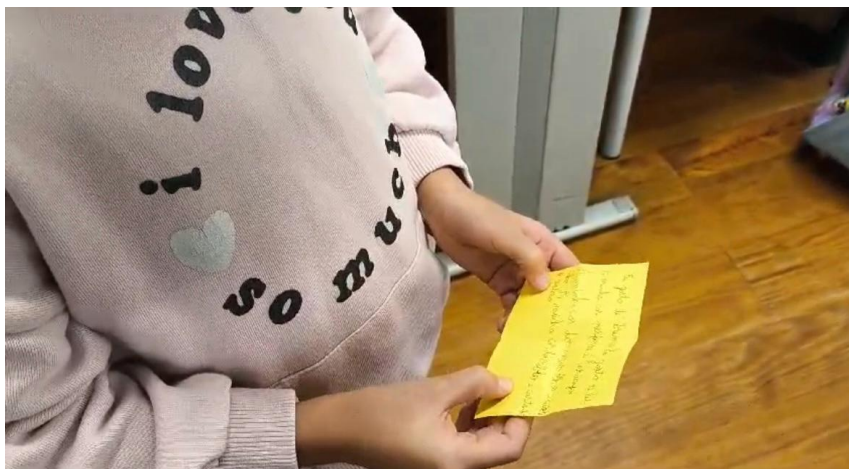
necessidades das crianças, visando um processo de ensino e aprendizagem significativo e inclusivo.

A partir da terceira semana, o par pedagógico construiu diversas unidades de aprendizagem (UA), implementando-as de forma gradual e alternada entre a díade, permitindo a cada elemento a possibilidade de exercer a prática educativa profissional, bem como dialogarem e colaborarem no processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro, 2020). Estas UA apresentavam um fio condutor e assumiam um caráter flexível e de articulação curricular, de modo que os alunos no final da mesma conseguissem chegar à resposta da questão-problema lançada pela mestranda no início da aula. Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas foram ao encontro do projeto da turma explorado pela professora cooperante (cf. Capítulo II).

A fase I do projeto iniciou-se na manhã de díade com o levantamento dos interesses e ambições daquilo que os alunos gostariam de aprender e, também, com a apresentação da díade e da turma. Primeiramente, houve um pequeno diálogo com a turma sobre o conhecimento que cada um deles tinha sobre os seus colegas. Após esta breve conversa, as estagiárias incentivaram os alunos a conhecerem-se melhor através da realização do jogo “Quem sou eu?”. Nesta atividade, através da escrita num papel, as crianças tinham de mencionar algumas características físicas e, ainda, o seu maior interesse, sem nunca revelar a sua identidade. Numa fase seguinte, foram colocados todos os papéis numa caixa e, à vez, um aluno dirigia-se para a frente dos colegas, retirava um papel, lia-o em voz alta e tentava adivinhar quem era o colega descrito (Figura 1). Durante a atividade proposta, a díade foi acompanhando os alunos, ajudando-os nas dificuldades que foram surgindo, particularmente, ao nível da construção frásica e da ortografia de diversas palavras. Ademais, as mestrandas mediarão e incentivaram as interações na sala de aula, de forma que todas as crianças contribuíssem equitativamente no desenvolvimento do jogo.

Figura 1

Jogo "Quem sou eu?"

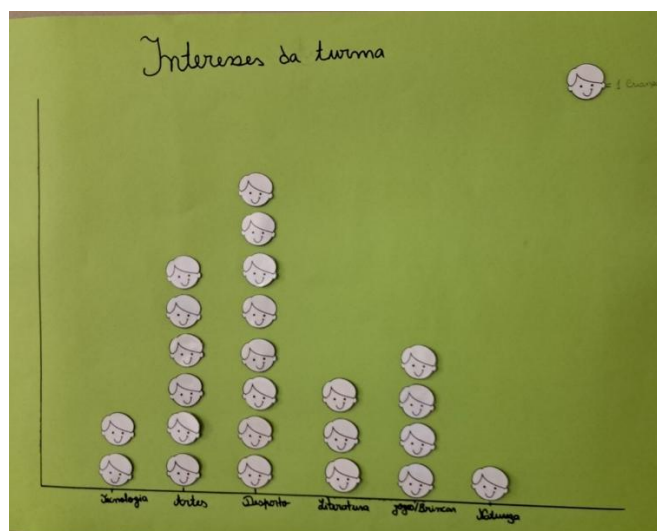


Depois de todas as informações recolhidas, as estagiárias, juntamente com a turma, elaboraram no quadro uma tabela de contagem e frequência absoluta dos principais interesses da turma. Mais tarde, para os interesses ficarem registados e expostos na sala de aula, foi construído um pictograma numa cartolina A2 (Figura 2), no qual foi possível formular questões aos alunos sobre os dados apresentados, tais como, “Qual é o maior interesse da turma?”, “Qual é o menor interesse da turma?”, entre outras. Neste sentido, a construção do pictograma permitiu às crianças “explorar representações gráficas inovadoras que consigam “contar”, de forma honesta, a história por detrás dos dados” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 36). Importa referir que ao longo das construções da tabela e do pictograma foram recordadas as características que devem estar presentes nos mesmos.

Após esta análise, foi possível identificar os maiores interesses da turma, sendo estes, o desporto, as artes, a tecnologia, a literatura, os jogos/brincar e a natureza. Deste modo, as estagiárias conseguiram conhecer melhor todos os elementos da turma e os seus maiores interesses, facilitando, posteriormente, a construção de atividades significativas de acordo com as suas motivações.

Figura 2

Pictograma "Interesses da turma"



Neste sentido, surgiu o projeto “Os superpoderes dos hábitos saudáveis”, com o principal intuito de desenvolver e promover o conhecimento holístico das crianças a partir dos grandes interesses demonstrados pela turma. Desde cedo, o par pedagógico identificou o interesse da turma pelo desporto, uma vez que nas primeiras semanas os alunos faziam questão de trazer e mostrar à restante turma as medalhas ganhas, naquele fim de semana, nos seus desportos. Importa mencionar que o título do projeto foi decidido pelos elementos da turma por unanimidade, apesar de ter havido muitas contribuições de nomes para o projeto como, por exemplo, “A alimentação e o desporto”, “As vitaminas da alimentação e do desporto”, “A competição de alimentos”, entre outros. A integração entre a díade e o projeto desenvolvido pela professora cooperante (“A educação para a saúde e alimentação”), possibilitou a elaboração de planificações integradas com os objetivos de ambos os projetos. Deste modo, deu-se início à fase II da MTP, na qual as mestrandas começaram a implementar diversas atividades que visassem promover as diferentes áreas de competências presentes no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Na terceira fase do projeto, a execução, foram implementadas cinco UA, nas quais foram utilizadas diferentes estratégias e metodologias que permitiram incentivar os alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Estas UA procuravam promover uma interdisciplinaridade entre todas as áreas do saber e, ainda, a articulação com a matriz curricular referente ao segundo ano do 1º CEB explanada no Decreto-Lei nº55/2018 (2018).

Assim sendo, na fase III da MTP foram exploradas inúmeras tarefas, no entanto, a mestranda selecionou apenas três atividades pedagógicas, inseridas em duas unidades de aprendizagem, devido à impossibilidade de fazer a descrição, análise e reflexão crítica de todas as atividades no presente relatório de estágio.

De forma a iniciar a UA “As frutas na alimentação saudável”, a estagiária promoveu uma dinâmica no qual as crianças teriam de encontrar os pedaços do puzzle espalhados previamente na sala de aula, de forma a conseguirem montar o puzzle da roda dos alimentos. Esta primeira parte suscitou, de imediato, curiosidade nas crianças, surgindo comentários como: “Há peças de puzzle espalhadas pela sala. É a roda dos alimentos” (P.) e “Para quê que vão ser utilizadas estas peças?” (E.). Após a montagem do puzzle, a mestranda procedeu a um pequeno diálogo com a turma:

Estagiária: “Qual o motivo da água se encontrar no centro da roda dos alimentos?”

P.: “Devemos beber água todos os dias, se não morremos.”

A.: “Se não houvesse água não podíamos viver aqui.”

Estagiária: “Sabem quais são as porções que devemos ingerir em cada parcela da roda dos alimentos?”

S.: “Não, não me lembro.”

Estagiária: “Será que a fruta é importante para o nosso organismo?”

C.: “Sim, dá-nos vitaminas.”

M.: “E força!”

(Diário de Formação – 4 de novembro de 2024)

Através desta conversa, foi possível verificar que as crianças tinham presente o significado da importância que a água e a fruta têm para o ser humano. Contudo, estas não tinham noção das porções de cada secção da roda dos alimentos que devem ser ingeridas no nosso dia a dia.

De seguida, a mestranda, juntamente com a turma, explorou o livro infanto-juvenil “A surpresa de Handa” de Eileen Browne (2022) para introduzir, mais tarde, a atividade “A origem das frutas”. Primeiramente, realizou-se o momento de pré-leitura, durante o qual foram analisados os elementos paratextuais da obra (capa, contracapa, autora, ilustradora e

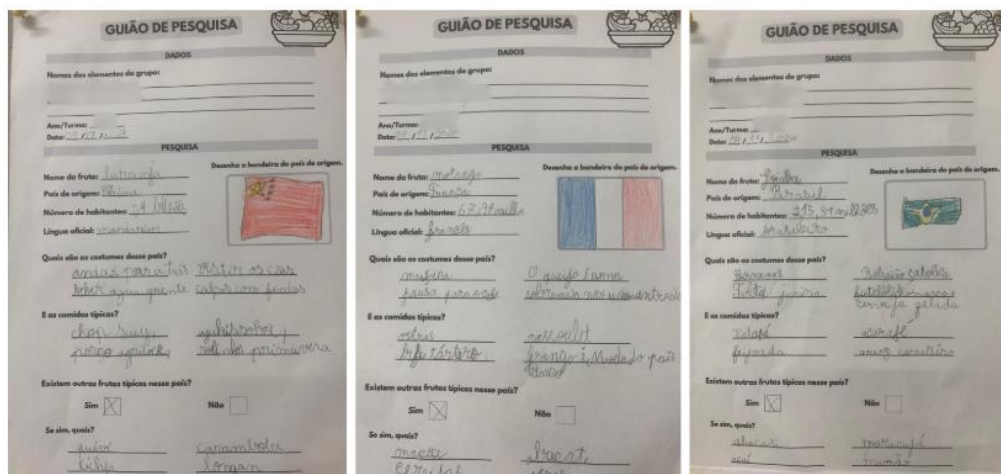
editora). Esta fase revelou-se fundamental para a exploração da obra literária em contexto educativo, uma vez que permitiu aos alunos observar e formular hipóteses sobre o conteúdo da história. Após isso, a professora estagiária procedeu à colocação do vídeo referente à leitura da história, de forma que mais tarde realizassem a análise da obra. Nesta atividade, a turma revelou-se muito atenta e entusiasmada, mantendo-se sempre em silêncio, uma vez que a literatura foi um dos interesses destacados pelos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Vergopolan & Azevedo, 2015).

No que diz respeito à atividade “A origem das frutas”, esta consistiu na pesquisa por parte dos alunos da origem de algumas frutas que foram evidenciadas na obra abordada. Deste modo, a atividade foi realizada em pares, tendo a turma sido dividida em 11 pares. Após a divisão, era necessário dividir as frutas da obra pelos pares, no entanto, como só existiam sete frutas na história, a professora estagiária deu oportunidade à turma de escolher mais quatro frutas, de forma que os alunos se sentissem envolvidos do início ao fim da tarefa. Assim, as frutas selecionadas para a distribuição pelos pares foram: a banana, a cereja, a goiaba, a laranja, a manga, a tangerina, o abacate, o ananás, o maracujá, o morango e o pêsego. Esta atividade gerou motivação na turma, pois as crianças estavam ansiosas para manipularem o computador, pois a tecnologia era um dos maiores interesses da turma (cf. Capítulo II). As crianças iniciaram, então, a sua pesquisa com o suporte de um guião de pesquisa, elaborado e distribuído no início da atividade pela professora estagiária. Neste guião tinha as informações que os alunos teriam de pesquisar para, mais tarde, conseguir preenchê-lo, particularmente, o nome da fruta, o país de origem, a bandeira correspondente, os costumes desse país, as comidas típicas, entre outras (Figura 3). De notar que ao longo da pesquisa, as crianças foram apoiadas pela mestrandia, que ia retirando as dúvidas que fossem surgindo no decorrer da tarefa. Este processo, permitiu aos alunos “identificar e referir o essencial de textos lidos” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.8) na recolha de informações durante a pesquisa, bem como valorizar as suas raízes e identidades e respeitar “outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p.2). Além disso, tiveram a oportunidade de utilizar ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades digitais básicas, impulsionando o seu conhecimento científico e tecnológico (Graça, 2023).

Concluída esta fase de pesquisa, os alunos apresentaram oralmente à turma todas as informações adquiridas ao longo da atividade proposta, tendo sempre de “falar com clareza e articular de modo adequado as palavras” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 6), de forma a garantir que os restantes alunos compreendessem o conteúdo apresentado.

Figura 3

Guiões de pesquisa da atividade "A origem das frutas"



Uma vez que desde o início do estágio os alunos demonstraram interesse no desporto, a partir da UA “Uma aventura desportiva: descobrir, criar e aprender a jogar!”, a diáde desenvolveu várias atividades que promoveram o desenvolvimento de diversas competências, destacando-se a atividade intitulada “Reciclar para criar: Gira Gira e o Basquetebol” e a implementação da Metodologia de Rotação por Estações (cf. Capítulo I).

Esta baseou-se na recriação de uma personagem com materiais recicláveis, inspirada na obra anteriormente lida “Gira Gira e o Basquetebol” de Mário Castrim (2002). No decorrer da ação desenvolvida, a mestranda recorreu à implementação de estratégias que promovessem uma aprendizagem ativa e participativa no processo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, os alunos foram incentivados a recriarem, em grupo, uma personagem do livro, pois, como afirmam Lopes et al. (2018), “os alunos necessitam uns dos outros para alcançar o sucesso” (p. 17). Inicialmente, a professora estagiária começou por explicar como se iria desenrolar a atividade e, posteriormente, organizou a turma em grupos de quatro elementos.

No momento de indicar as diferentes fases da atividade, nomeadamente, a criação de um nome para a personagem criada, a professora estagiária não foi suficientemente clara e objetiva. Por esse motivo, as crianças ficaram com algumas dúvidas sobre se deveriam acrescentar um nome ao que já existia na obra ou se poderiam, através da imaginação e criatividade, idealizar um novo nome. Após esse momento, os alunos foram desafiados a ir buscar os seus materiais recicláveis e decidir, em grupo, que personagem iriam construir.

Ao longo da atividade, a mestranda foi passando pelos grupos, incentivando a colaboração entre eles, apoiando os grupos que enfrentaram dificuldades na construção da personagem. Esta interação constante com as crianças contribuiu para o desenvolvimento de várias competências sociais, como a comunicação e a resolução de conflitos. No entanto, não houve tempo suficiente para cumprir a totalidade das atividades propostas, ficando por realizar a gravação do podcast, pois os grupos ainda estavam a finalizar as construções das suas personagens. Assim, uma possível solução seria reduzir o número de materiais recicláveis, pedindo assim às crianças que utilizassem somente um objeto reutilizável para recriar a personagem. Apesar disso, a atividade apresentou vários aspetos positivos, nomeadamente permitiu que os alunos desenvolvessem a sua criatividade na construção da personagem, não só pelo facto de poderem utilizar diversos materiais, mas também pelo nome que tiveram de criar para a mesma. Esta atividade fez com que os alunos refletissem sobre as características das personagens da obra, para que as pudessem representar (Figura 4).

Figura 4

Atividade "Reciclar para criar: Gira Gira e o Basquetebol"



É importante destacar que a criatividade é uma capacidade fundamental na resolução de problemas e no desenvolvimento pessoal e social de qualquer pessoa. Contudo, para que esta

se desenvolva, é necessário que o ambiente seja adequado. Segundo Medeiros (2006), citado por Martins et al. (s.d.),

a criatividade não aparece ao acaso, apesar da espontaneidade ser uma das suas formas de expressão. A criatividade exige tempo, esforço, treino e uma grande margem para a singularidade que cada um é de facto. Reconhecer isto e agir em conformidade é fundamental para despertar a criatividade em ambientes educativos (p. 109).

Outro aspeto positivo a salientar foi a utilização de materiais recicláveis, pois demonstrou aos alunos que, com materiais que à partida seriam lixo, é possível criar coisas fantásticas. Este ponto desempenhou um papel importante na proteção do meio ambiente e na promoção de um futuro sustentável. Segundo Coelho (2018), é relevante que estas abordagens sejam incrementadas nas atividades em sala de aula, uma vez que permite aos alunos a “mobilização de várias áreas do conhecimento, de perspetivas e interesses diversificados que contribuem para a compreensão da natureza complexa dos problemas socio-ambientais e das possibilidades de resolução” (p. 805).

No dia seguinte, prosseguindo com a mesma UA, a mestranda iniciou a aula projetando uma imagem alusiva ao desporto e ao trabalho de equipa. De seguida, promoveu uma discussão com as crianças a partir da observação de uma imagem que retratava uma equipa de futebol infantil a apoiar-se mutuamente, questionando-as: “O que observam nesta imagem?”; “O que vos transmite?”; “Como serão realizadas as atividades propostas para hoje?”. Através deste diálogo, os alunos concluíram que a aula iria focar-se no trabalho de grupo, demonstrando grande motivação para participar na atividade.

Após esse momento, a professora estagiária implementou a Metodologia de Rotação por Estações com a turma pelas inúmeras potencialidades que esta apresenta no processo de ensino aprendizagem (cf. Capítulo I), de forma a desenvolver os tópicos mencionados anteriormente e, ainda, colmatar as dificuldades da turma em trabalhar em grupo (cf. capítulo II). Numa primeira fase, explicou como funcionaria a metodologia ativa e, de seguida, procedeu-se à divisão da turma em quatro grupos de cinco elementos. A explicação da tarefa foi feita de forma gradual e calma, garantindo que os alunos compreendessem os passos a seguir de maneira sequencial e organizada. Cada grupo dispunha de um guião de exploração, onde se encontravam as indicações e tarefas a executar em cada estação. De ressaltar que

cada estação estava devidamente identificada com o seu número e designação correspondente. A organização dos grupos revelou-se essencial, uma vez que era necessário repartir tarefas no decorrer das estações, de forma a assegurar a participação de todos na realização da atividade. Além disso, cada grupo era responsável pela gestão do tempo em cada estação (25 minutos), sendo este controlado e projetado no quadro interativo, através de um temporizador (*Google Timer*). Após a contagem decrescente terminar, era imitado um som pelo computador que alertava o término do tempo em cada estação, indicando às crianças que deviam trocar de estação de forma ordenada, seguindo o sentido dos ponteiros do relógio. Inicialmente, a contagem decrescente gerou inquietação aos alunos, no entanto, a mestrandia auxiliava os grupos na sua organização, ajudando-os a regular o tempo disponível para a atividade. Deste modo, à medida que as crianças avançavam pelas diversas estações, demonstraram uma evolução positiva, conseguindo concluir as tarefas antes do tempo terminar.

Assim, o par pedagógico organizou a sala de aula com antecedência, preparando os recursos indispensáveis para as quatro estações (Figura 5): “As palavras no rio dos campeões”; “A matemática no campo”; “Memórias em foco” e “Toque submerso”. Na primeira estação, “As palavras no rio dos campeões”, as crianças tinham à sua disposição uma notícia sobre os pódios no Campeonato Europeu de Canoagem, no qual tinham de lê-la e interpretá-la para, posteriormente, responderem às perguntas apresentadas no guião de exploração. Na segunda estação, “A matemática no campo”, os alunos tiveram a oportunidade de explorar a matemática através da resolução de problemas, relacionados com o futebol, utilizando os números abordados na semana anterior (400 ao 499). Na terceira estação, “Memórias em foco”, primeiramente, os alunos, a partir de um *Qr code*, ouviram um clipe de voz sobre a história de uma medalha de ténis de mesa exposta na estação. Depois de escutarem uma primeira vez, tinham de preencher as palavras em falta presente no guião de exploração, realizando um exercício de escuta ativa. Ademais, as crianças tiveram a oportunidade de decorar uma medalha de cartão, utilizando marcadores para desenhar e, ainda, identificar as formas geométricas presentes nas diferentes medalhas. Por fim, na quarta estação, “Toque submerso”, encontrava-se uma caixa mistério onde os alunos exploraram diferentes objetos de natação. Após essa exploração, as crianças, no guião de exploração, registaram os nomes dos objetos e explicaram a sua utilização/função no desporto em questão.

Figura 5

Metodologia de Rotação por Estações



Ao longo de toda a tarefa, foram explorados diferentes desportos, entre eles, a canoagem, o futebol, o ténis de mesa e a natação. A partir desta metodologia, a professora estagiária foi capaz de perceber a evolução da turma nos trabalhos de grupo, isto é, a entreaajuda dos elementos dos grupos, a comunicação, a partilha de ideias e, até mesmo, o controlo de ruído. Nesta atividade era importante que todos os grupos se mantivessem concentrados e, por isso o silêncio era importante, principalmente, na terceira estação, onde era necessário ouvir um áudio. Deste modo, os grupos que iam passando nesta estação faziam questão de recordar a turma que tinham de estar em silêncio, surgindo comentários como: “Façam pouco barulho, precisamos de silêncio para ouvir” (P.).

No final da atividade, cada grupo partilhou as suas respostas relativas às questões presentes nos guiões de exploração, sucedendo-se a correção das mesmas em grande grupo. Ademais, a professora estagiária terminou a dinâmica com uma reflexão sobre os desportos e os conteúdos explorados em cada estação, revelando posteriormente que os objetos presentes nas estações e a história da medalha referida no áudio eram seus. A reação das crianças foi de surpresa, uma vez que não esperavam entrar em contacto com recursos reais e pessoais da mestranda, o que acabou por fascinar e aproximar a turma, suscitando-lhes curiosidade sobre os desportos praticados pela professora estagiária.

A implementação desta metodologia permitiu explorar o trabalho de grupo, bem como trabalhar diversas áreas de conteúdo nas diferentes estações, nomeadamente, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as TIC e as Artes Visuais. A área de Português foi abrangente a todas as estações, havendo sempre a produção escrita no guião de exploração e a Oralidade

e Expressão presente na troca de ideias e opiniões. A área da Matemática focou-se, essencialmente, na resolução de problemas, pois a promoção desta capacidade matemática nestas idades, permite ao aluno “oportunidades desafiantes de desenvolver o seu raciocínio matemático” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 9). Ademais, as crianças representaram números naturais, neste caso, até ao número 499 e tiveram a oportunidade de “reconhecer polígonos e relacionar a sua designação (triângulos, quadriláteros, pentágonos e hexágonos) com o respetivo número de lados” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 41). A terceira estação, salienta-se por ser a estação que abrange mais áreas do saber. Além de integrar as áreas mencionadas acima, as TIC e as Artes Visuais encontravam-se presentes na audição do clipe de voz, a partir do *QR code* e na decoração das medalhas. A partir destas áreas, os alunos utilizaram ferramentas digitais para construir conhecimentos e manifestaram “capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 9). Por último, a área de Estudo do Meio evidenciou-se na quarta estação, através da utilização dos cinco sentidos, especificamente o tato para a exploração dos objetos contidos no interior da caixa mistério. Além disso, esta área de conteúdo destaca-se como o principal foco desta dinâmica, pois é fundamental incutir hábitos saudáveis nas crianças, seja na promoção de práticas de exercício físico ou de alimentação saudável. Deste modo, as crianças têm a oportunidade de “refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 6).

No final desta UA, os alunos preencheram o seu diário de bordo (cf. Capítulo II) e realçaram a sua opinião acerca destas atividades, surgindo comentários como: “Gostei de trabalhar em grupo e fazer a Gira Gira com material reciclado.” (H.); “Eu gostei do áudio e das estações.” (S.); “Gostei das estações.” (C.); “Todos os dias trabalhar em grupo? Sim.” (P.). A partir destes *feedbacks* é possível verificar o envolvimento da turma nas atividades realizadas e a sua crescente motivação para os trabalhos de grupo, algo que anteriormente representava um desafio.

Finalmente, na última fase da MTP, dedicada à divulgação do projeto, as crianças foram desafiadas a refletir sobre a forma como gostariam de partilhar o que aprenderam. Durante a última semana da PES, a díade promoveu diversos momentos com as crianças, nos quais foram

debatidas ideias sobre como, para quem e onde seria feita a divulgação. De imediato, surgiram várias sugestões como a realização de um teatro (P.), a elaboração de uma feira (H.) e uma apresentação de ginástica (M.C.). A turma, em consenso, decidiu que a melhor forma de divulgar as suas aprendizagens seria através da realização de uma feira na sala de aula, visto que foi o espaço educativo onde decorreram as práticas pedagógicas. Após isso, o par pedagógico questionou a turma sobre quais barraquinhas estariam presentes na feira e o que iria ser feito/demonstrado em cada uma. A partir desse diálogo, ficou decidido que seriam criadas cinco barraquinhas, cada uma representando os quatro principais temas e atividades abordados ao longo das unidades de aprendizagem: as frutas (prova cega de diferentes frutas), os legumes (plantação de um legume), o desporto (caixa mistério com diferentes objetos de desporto) e as emoções (teia das emoções). Ademais, os alunos sugeriram a criação de uma quinta barraquinha intitulada por “Mensagens”, onde os visitantes poderiam escrever ou desenhar o que mais gostaram de fazer ou ver no decorrer da divulgação. Quando questionados sobre quem gostariam que visitasse a feira, decidiram convidar a comunidade educativa, incluindo as duas turmas de EPE, as cinco turmas de 1º CEB e os familiares da turma. Assim, a turma iniciou a elaboração dos convites para entregar aos familiares e distribuir pelas restantes turmas. De seguida, dedicaram-se à decoração de cada barraquinha e à criação da tarja que identificava o nome da divulgação do projeto (Figura 6).

Figura 6

Construção por parte dos alunos da decoração da feira



Além disso, foi necessário dividir a turma pelas diferentes funções, ficando decidido que ficariam quatro alunos em cada barraquinha, dois alunos ocupariam o cargo de guias e os restantes dois ficariam responsáveis pela reprodução e projeção do vídeo, preparado pelas professoras estagiárias, que tratava os diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem vivenciados ao longo da PES.

Desta forma, durante a manhã, cada grupo/turma, no seu horário, teve a oportunidade de explorar e desenvolver as atividades apresentadas na divulgação. Já no período da tarde, realizou-se uma sessão de apresentação do projeto às famílias, iniciada com a visualização do vídeo produzido pelas mestrandas. De seguida, as famílias foram convidadas a participar nas atividades distribuídas pela sala de aula (Figura 7).

Figura 7

Divulgação do projeto “Os superpoderes dos hábitos saudáveis”



Como já referenciado neste relatório, é importante salientar que a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar e das famílias revelaram-se fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Nesta última fase, foi possível observar a troca de conhecimentos entre os alunos e os restantes colegas, bem como a motivação, o interesse e a curiosidade da turma em proporcionar novas experiências a outras crianças como, por exemplo, a realização da plantação de grelos na barraquinha dos legumes, a construção da teia das emoções, onde as crianças e pais expressavam como se sentiam naquele momento (barraquinha das emoções), entre outras atividades. No final, a turma mostrou-se satisfeita por ter realizado a divulgação com êxito, sentimento que foi reforçado pelos comentários deixados pelos visitantes no papel cenário presente na barraquinha das mensagens: “Boa iniciativa, parabéns!”, “Gostei decoração.”; “Adorei a vossa feirinha!”, “Quero vir todos os dias à vossa feira.”.

Concluindo, a mestranda considera que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas foram relevantes, adequadas e significativas para o desenvolvimento holístico das crianças, tal como pode ser corroborado ao longo deste subcapítulo. Ademais, as atividades implementadas tiveram sempre em consideração os interesses e necessidades observadas no contexto (cf, Capítulo II), bem como a articulação entre as diversas áreas do saber, de modo a encorajar os alunos no seu processo de co construção de conhecimentos. Destaca-se, ainda, a importância do envolvimento e participação de todos os agentes educativos, que contribuíram para a promoção do desenvolvimento e para a troca de saberes ao longo do projeto.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo contempla algumas das ações pedagógicas desenvolvidas pela díade ao longo da PES, em contexto de EPE. Assim, todas as práticas desenvolvidas resultaram de uma observação participante e contínua, atenta às especificidades do grupo e às particularidades de cada criança (cf. Capítulo II) durante todo o percurso. Importa, ainda, salientar a mobilização dos referenciais teóricos e legais (cf. Capítulo I), que serviram de base para a implementação de práticas educativas intencionais e adequadas, orientadas pelos interesses e necessidades das crianças.

Neste sentido, surgiu um projeto de intervenção, resultante de um processo de escuta ativa por parte das mestrandas, com o objetivo de promover uma aprendizagem ativa e significativa às crianças ao longo de todo o processo, bem como aprofundar os conhecimentos prévios das mesmas e colmatar dificuldades identificadas (Silva et al., 2016). No decorrer da prática educativa e do projeto desenvolvido pelas crianças, a díade priorizou o papel ativo do grupo no processo de aprendizagem, respeitando as diferentes fases da MTP (cf. Capítulo I). Importa mencionar que o projeto desenvolvido com e pelas crianças esteve articulado com o projeto Erasmus+ “Seeds Will Grow”, que envolvia várias escolas do agrupamento.

Devido ao facto de as mestrandas não terem realizado o estágio das duas valências na mesma instituição cooperante, foram encorajadas a estar mais atentas não só ao grupo, mas também às características dos espaços interiores e exteriores do contexto. Esta situação, possibilitou,

ainda, uma maior proximidade e atenção às crianças durante os momentos de brincadeira livre, quer nas áreas da sala de atividades como no espaço exterior. Assim sendo, a partir da observação e escuta ativa, foi possível identificar os principais interesses do grupo, nomeadamente, as abelhas e o corpo humano.

Neste sentido, o projeto “As abelhas bonitas” emergiu do impacto que as abelhas apresentavam no quotidiano das crianças, uma vez que elas abordavam frequentemente esse animal no dia a dia. Demonstravam muita curiosidade, pedindo para ir à área das ciências buscar lupas com o objetivo de observar as abelhas mais perto, além de as representarem através de desenhos na área da Expressão Artística. Este entusiasmo pode ser comprovado no seguinte diálogo:

G.: “Olha, estou a desenhar uma abelha!”

Estagiária: “Boa. As abelhas picam?”

G.: “Sim, picam.”

Estagiária: “Será que as abelhas que fazem o mel também picam?”

G.: “Não sei quais são as abelhas que fazem o mel”

Estagiária: “Sabes o que é mel?”

G.: “Não.”

(Diário de Formação – 24 de fevereiro de 2025)

A partir destas evidências e interesses, as mestrandas questionaram o grupo se gostariam de desenvolver um projeto em torno do tema das abelhas, ao qual obtiveram um *feedback* muito positivo e uma reação de entusiasmo por parte das crianças. Para dar início ao projeto, foi feito um levantamento dos conhecimentos prévios do grupo (“O que já sabemos?”), das curiosidades que gostariam de aprender (O que queremos saber?), como iam descobrir novas informações (“Como vamos descobrir?”) e, mais tarde, das possibilidades de divulgação do projeto (“Como vamos mostrar?”). Este levantamento foi registado num mapa concetual (Figura 8), o qual possibilitou o desenvolvimento das duas fases iniciais da MTP: a definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, ao longo da construção do mapa concetual, as crianças foram partilhando e registando as suas

curiosidades e contributos no papel, delineando, em colaboração com o par pedagógico, algumas estratégias a implementar no decorrer do projeto.

Após a definição do projeto, a díade desafiou o grupo a pensar em algumas sugestões para a designação do mesmo, obtendo diversas ideias, tais como: “As abelhas bonitas” (M.S.); “O grupo das abelhas” (F.P.); “Vamos descobrir o mundo das abelhas” (M.S.); “Vamos descobrir a vidas das abelhas” (T.). Depois das sugestões dadas, as crianças elegeram o nome que mais gostaram, colocando, uma a uma, um círculo no papel com a designação favorita. No final de todos votarem, procedeu-se à contagem dos círculos de cada folha e colocou-se o número correspondente aos votos de cada uma. Assim sendo, o nome eleito para o projeto foi “As abelhas bonitas”, com 12 votações. Ao longo deste momento, as crianças tiveram a oportunidade de exercer o seu direito de voto e de participação, de igual forma, uma vez que é “um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia” (Silva et al., 2016, p. 39). Cabe ao educador proporcionar uma ação intencional, de modo a oferecer igualdade de oportunidades a todas as crianças durante os diversos processos explorados na EPE.

Figura 8

Mapa Concetual do projeto "As abelhas bonitas"



Na fase seguinte, correspondente à execução, a díade planificou atividades que estivessem de acordo com os interesses, necessidades e dificuldades do grupo, promovendo o desenvolvimento de competências nas diversas áreas do saber. Assim, com o intuito de suscitar a curiosidade e motivação do grupo, o par pedagógico recorreu à estratégia da

utilização de uma mascote (Abelha Botelha) que, semanalmente, trazia uma carta que servia de mote para as curiosidades a explorar.

Neste sentido, a Abelha Botelha revelou-se um recurso fundamental para o desenvolvimento de diversas competências, de resolução de problemas, de colaboração entre os pares, de criatividade e de expressão livre de opiniões e emoções, constituindo, assim, “condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso” (Silva et al., 2016, p. 11).

A primeira atividade explorada neste subcapítulo, intitulada por “Favos Criativos”, visou atender a algumas necessidades e interesses manifestados pelas crianças, nomeadamente a realização de atividades no espaço exterior e o gosto pelas Artes Visuais. Assim sendo, a quinta semana da PES teve início com o desafio “Como são as colmeias?”, lançado na carta da Abelha Botelha. Após um breve diálogo com o grupo sobre o conteúdo da carta, isto é, o que iriam descobrir acerca do interior e exterior da colmeia, as crianças iniciaram uma fase de pesquisa utilizando os instrumentos selecionados nas fases anteriores da MTP, particularmente, os livros enciclopédicos e o tablet. Deste modo, as crianças foram organizadas em pequenos grupos, de forma a permitir uma exploração mais tranquila e a garantir que todos pudessem participar ativamente na construção do seu conhecimento, sempre sob a supervisão da tríade educativa. Após o grupo realizar a pesquisa, cada criança partilhou com os restantes colegas os conhecimentos adquiridos, surgindo comentários como: “As colmeias são amarelas e laranjas.” (S.); “As colmeias são as casas das abelhas.” (D.S.); “Dentro da colmeia existem favos.” (A.); entre outros.

No dia seguinte, a mestrandia lembrou, juntamente com as crianças, alguns saberes adquiridos anteriormente, desafiando as crianças para a execução da atividade “Favos Criativos”. Neste momento, o grupo foi convidado a dirigir-se ao espaço exterior, demonstrando estar empolgado pela atividade ser realizada ao ar livre (“Que fixe, vamos fazer a atividade no recreio!” D.S.). Depois do grupo se encontrar todo no espaço exterior, a educadora estagiária procedeu à explicação da atividade, que consistia na elaboração de um desenho, num hexágono de cartão que representava o favo, no qual cada criança teria de expressar o que imaginava que havia dentro de uma colmeia. Assim, para iniciar a atividade, as crianças dispuseram-se pelas mesas, previamente preparadas com diversos materiais

(marcadores, lápis de cor e de cera), sem grandes conflitos, uma vez que a mestranda tinha informado que só poderiam estar seis crianças em cada mesa. Depois de todas as crianças estarem distribuídas pelas quatro mesas, a d'ade distribuiu os cartões hexagonais por cada criança, iniciando, logo, o desenho, através da imaginação de como idealizam ser o interior da colmeia.

Ao longo de toda a atividade o grupo revelou-se calmo e empenhado, uma vez que a tarefa estava a ser realizada num registo diferente do habitual, no espaço exterior. Além disso, demonstrou-se criativo ao longo de todo o processo e motivado, expressando ideias como: “A minha colmeia tem piscinas.” (S.); “O camião vai levar as abelhas.” (D.); “Dentro da colmeia há um sofá.” (F.P.); “Dentro da minha colmeia tem uma televisão.” (A.); entre outros. No final de todas as crianças finalizarem o seu desenho, juntaram-se os favos todos e realizou-se um mural dos “Favos Criativos” (Figura 9).

A partir desta atividade as crianças exploraram conceitos do Domínio da Matemática, nomeadamente, as figuras geométricas, uma vez que é essencial que “as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades” (Silva et al., 2016, p. 80). Num primeiro momento, várias crianças não sabiam a designação de algumas figuras geométricas, sobretudo o hexágono, no entanto, através da atividade puderam aprender ou recordar diversos conceitos. Além disso, o subdomínio que se destacou nesta atividade foi o das Artes Visuais, no qual o grupo teve a oportunidade de contactar com diferentes materiais, de modo a possibilitar a imaginação e a criação com materiais de diferentes texturas e dimensões. De acordo com Silva et al. (2016) é fundamental que, para além da criança elaborar, experimentar e criar, tenha a oportunidade “de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam” (p. 49).

Por fim, mas não menos importante, a realização da atividade no espaço exterior tornou-se um elemento-chave para o êxito da mesma, uma vez que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p.27). Desta forma, este espaço permitiu a valorização e diversificação de experiências

educativas e, ainda, promoveu “competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (Thomas & Harding, 2011, citado por Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Figura 9

Atividade "Favos Criativos"



Nesta mesma semana, a mestranda desenvolveu uma atividade que se baseou na aprendizagem de uma canção, inspirada na mascote do projeto, a Abelha Botelha. Assim, ao longo da atividade desenvolvida, a educadora estagiária procurou atender a um dos principais interesses das crianças, especificamente, a Música. A atividade iniciou com a elucidação do nome do projeto e da mascote que, semanalmente, lançava um novo desafio. De seguida, foi explicado ao grupo que iriam aprender uma nova canção, criada pela mestranda, sobre a mascote, acompanhada por um instrumento musical.

Após isso, foi proposto ao grupo um desafio, que consistia em adivinhar qual o instrumento musical que iria acompanhar a canção. Daí, surgiram diversas sugestões por parte das crianças, até identificarem corretamente o piano. Assim, foram fornecidas ao grupo algumas informações relevantes sobre o instrumento, de forma simples, mas utilizando sempre os conceitos corretos, dado que “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento” (Silva et al., 2016, p. 31).

De seguida, iniciou-se o processo de aprendizagem da canção, começando pela interpretação na íntegra com o respetivo ritmo por parte da mestranda. Depois, procedeu-se à aprendizagem faseada da canção, dizendo-a frase a frase e, mais tarde, cantando-a frase a

frase, para que o grupo repetisse cada parte, com o ritmo correto. Por fim, a canção foi cantada por todas as crianças e adultos, com o respetivo acompanhamento rítmico. Ao longo de todo o processo, o grupo revelou-se entusiasmado e participativo, chegando mesmo a pedir para cantar autonomamente, sem o apoio dos adultos.

Ademais, a educadora estagiária teve oportunidade de explorar com o grupo a canção em diferentes registos vocais, nomeadamente, o grave e o agudo. Esta exploração foi realizada com o auxílio do piano, situando esses registos nas respetivas zonas do instrumento, o que ajudou o grupo a compreender as diferenças entre os sons graves e agudos.

Para finalizar a atividade, a mestranda proporcionou às crianças um momento de exploração livre do piano, visto que, desde o início, demonstraram interesse em manuseá-lo (Figura 10). Desta forma, juntamente com a exploração do piano, tiveram a oportunidade de criar melodias, às quais atribuíram nomes. Segundo Gordon (2005), citado por Martins & Ribeiro (2022), “através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (p. 11497).

Esta atividade permitiu desenvolver diferentes competências nas crianças, tanto a nível cognitivo como afetivo e pessoal. É fundamental integrar a música, desde cedo, no quotidiano das crianças, pois através dela conseguem expressar as suas necessidades, emoções e experiências do dia a dia. De acordo com Pinto e Ribeiro (2021), “as crianças constroem uma cultura musical autêntica, ouvindo os sons e músicas do seu meio, explorando o som de objetos e os sons que são capazes de produzir vocalmente, de modo a expressar desejos e necessidades ou apenas por pura brincadeira sonora” (p. 57).

Concluindo, durante a prática pedagógica a mestranda procurou desenvolver um ambiente de confiança e partilha, incentivando múltiplas interações, tanto entre adulto-criança como entre criança-criança. Estas interações revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de diversas competências como, a comunicação, a memória auditiva, a curiosidade, a expressão individual, a criatividade e outras.

Figura 10

Canção "A Abelha Botelha"



Na semana seguinte, partindo do desafio “Como é que as abelhas fazem mel?”, o grupo teve a oportunidade de explorar esta curiosidade e adquirir conhecimentos através de atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Física. Este domínio, integrado na Área de Expressão e Comunicação, revela-se crucial para o desenvolvimento global da criança, uma vez que através da Educação Física “a criança aprende a relacionar-se com o seu corpo, movimentando-se e autorregulando-se, interagindo com os objetos, com o meio que a envolve e com o conjunto de pessoas que a circunda” (Quitério et al., 2024, p. 12).

Desta forma, as crianças foram convidadas a deslocar-se para o espaço exterior, onde a educadora estagiária explicou as fases indispensáveis da Educação Física, isto é, o aquecimento, o desenvolvimento das atividades e o momento de relaxamento, bem como as atividades que iriam decorrer em seguida.

Assim, a fase de aquecimento consistiu na execução de movimentos orientados pela mestranda. Num momento inicial, as crianças caminharam dentro de um espaço delimitado e, posteriormente, seguiram as indicações dadas: ao ouvir uma palma, deviam correr; com duas palmas, saltar; e com três palmas, movimentar os braços alternadamente para a frente e para trás (Figura 11). Esta primeira parte possibilitou à criança coordenar e diferenciar melhor os seus movimentos, “através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros” (Silva et al., 2016, p. 44).

Seguindo para a fase fundamental, foram realizadas três atividades/jogos distintos. Na primeira atividade, o grupo formou um círculo de mãos dadas. Após isso, a mestranda introduziu um arco, colocando-o numa criança, e o desafio consistia em fazê-lo passar de criança em criança, sem nunca soltar as mãos, até chegar ao ponto de partida. Neste exercício, algumas crianças demonstraram dificuldades em passar o arco pelo seu corpo sem recorrer diretamente às mãos, no entanto, com o apoio dos colegas que estavam ao seu lado, conseguiram encontrar estratégias para superar o desafio (Figura 11).

No desafio seguinte, o grupo foi dividido em duas equipas e desafiado a participar, de forma saudável, na atividade proposta pela educadora estagiária. À frente de cada equipa estavam dispostos vários arcos em ziguezague. O primeiro arco representava a “flor” e o último a “colmeia”. O objetivo principal era que cada criança (abelha) transportasse os objetos presentes na “flor” até à “colmeia” da sua equipa. Antes das equipas iniciarem o desafio, a mestranda explicou as regras, salientando que cada criança só podia transportar um objeto de cada vez e que a equipa que completasse a missão em primeiro lugar seria a vencedora (Figura 11). Ao longo da atividade, o grupo revelou grande entusiasmo, chegando mesmo a pedir para repetir o desafio proposto. Para manter a motivação do grupo, a mestranda introduziu algumas variantes, permitindo às crianças realizar o percurso através de diferentes deslocamentos, como saltos, corrida e pé-coxinho.

Para terminar esta fase, foi implementado o “jogo do lencinho”, já conhecido pelas crianças. Assim sendo, a mestranda recordou as regras do jogo ao grupo, informando que as equipas anteriormente formadas se manteriam. Após isso, a educadora estagiária atribuiu a cada criança uma designação, como “flor”, “favo”, “mel”, entre outras e, de seguida, deu início ao jogo, chamando aleatoriamente as diferentes nomeações. Quando as crianças de cada equipa, com a respetiva designação, eram chamadas, tinham de correr para “apanhar” o lencinho e regressar rapidamente para junto da sua equipa, acabando por ganhar o ponto a equipa mais rápida (Figura 11). Esta proposta de jogo teve em consideração os interesses previamente demonstrados pelo grupo, uma vez que, segundo Silva et al. (2016), “o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (p. 44).

Por último, no momento de relaxamento, as crianças tiveram a possibilidade de executar movimentos à sua escolha, com o objetivo de relaxar e acalmar o corpo. Foi dada a oportunidade a todo o grupo de participar ativamente e contribuir para esta última fase da atividade, surgindo movimentos diferentes entre todos os elementos.

Concluindo, através da promoção de atividades de Educação Física, as crianças desenvolveram diversas competências, tanto a nível pessoal, como social e cognitivo. Ademais, exploraram e consolidaram os conhecimentos adquiridos ao longo da semana sobre o ciclo do mel. Salienta-se, assim, a importância de integrar diferentes áreas de conteúdo com a Educação Física, considerando que esta não se limita apenas ao desenvolvimento motor, “mas também para a gestão e regulação emocional, estruturação cognitiva e desenvolvimento social” da criança (Quitério et al., 2024, p. 13).

Figura 11

Atividades de Educação Física



Paralelamente e articulando com o projeto “Erasmus+”, na penúltima semana de PES desta valência, a díade desenvolveu uma atividade que consistiu na construção de um hotel de insetos. Ao longo da semana, foi abordada a importância dos insetos para o nosso planeta e a necessidade de preservar os seus habitats. Neste sentido, as crianças identificaram que as abelhas não são os únicos insetos importantes para o ecossistema, mas também as joaninhas,

as crisopas, as borboletas e outros que, mais tarde, descobriram que seriam os principais “ocupantes” do hotel de insetos.

No início da semana, o par pedagógico partilhou com o grupo sobre a atividade que iria ser desenvolvida, bem como sobre a participação num concurso promovido pela Quercus, que propunha a construção de um hotel de insetos. Além disso, foi explicado que seria necessário recolher alguns materiais naturais, contando para isso com a colaboração das famílias. Desta forma, foram apresentados os seis materiais (canas, cartão, cascas de árvores, paus, pinhas e tijolos), materiais esses que atraem os insetos anteriormente explorados, para que, de seguida, as crianças pudessem ser distribuídas pelos diferentes grupos, conforme o material. Após a organização dos grupos com idades heterogéneas, foram distribuídos os cartões de pedido de colaboração à família, nos quais cada criança representou e/ou colocou a designação do respetivo material para, mais tarde, entregar à sua família juntamente com a medida estipulada para cada material (Figura 12). Nesta fase, o envolvimento da família revelou-se crucial para a procura e recolha dos materiais, “tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento” da atividade pedagógica (Silva et al., 2016, p. 16).

Depois de serem reunidos todos os materiais, as mestrandas promoveram um breve diálogo com as crianças, relembrando os conhecimentos adquiridos ao longo da semana. Este diálogo serviu de introdução para o lançamento do desafio do dia: a construção do hotel de insetos. Assim sendo, a díade recordou os grupos previamente organizados, bem como os materiais necessários, que foram solicitados, antecipadamente, às famílias. Nesta fase, teria sido importante que o par pedagógico, em conjunto com as crianças, tivesse realizado o registo escrito do material correspondente a cada grupo, pois isso teria permitido uma maior autonomia por parte das crianças na organização da atividade.

De seguida, cada grupo foi desafiado a colocar o respetivo material (canas, cartão, cascas de árvores, paus, pinhas e tijolos) na estrutura, previamente construída pela díade. Logo após a colocação do material no hotel de insetos, o grupo passou para a identificação e ilustração do inseto que era atraído pelo respetivo material. No fim do hotel estar completo com os materiais, o par pedagógico propôs ao grupo a nomeação do hotel, surgindo, assim, duas

sugestões. Todas as crianças participaram na eleição do nome do hotel, sendo eleito com 14 votos a designação “O lar dos insetos”. Para finalizar a atividade, o grupo, juntamente com todos os intervenientes, deslocou-se para o espaço exterior, de modo a afixar o lar dos insetos, assim como os letreiros da designação do hotel e o aviso “Não incomodar” (Figura 12).

No decorrer desta atividade pedagógica, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com materiais diversificados e naturais. Segundo Silva et al. (2016), é essencial que as crianças “tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”, de modo a serem “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados” (p. 49). Além disso, estabeleceram interações e relações com adultos e outras crianças. De acordo com Eckerman et al. (1989), citados por Arezes & Colaço (2014), “através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências” (p. 114).

Por fim, esta proposta permitiu às crianças compreender, de forma prática e lúdica, o papel dos insetos na polinização e, ainda, refletir sobre a importância do respeito pela natureza e conservação dos habitats naturais. Ademais, revelou-se uma experiência bastante enriquecedora, proporcionando a aquisição de diversas competências e fomentando um ambiente colaborativo e inclusivo entre todas as crianças durante a realização da atividade, contribuindo significativamente para o seu sucesso. Importa referir que a construção do “Lar de insetos”, aliada à participação no concurso da Quercus, incentivou um maior envolvimento e, ainda, uma motivação acrescida, dado que o grupo sabia que poderia ganhar uma visita de estudo ou materiais para a sala de atividades.

Figura 12

Construção de “O lar dos insetos”



Por último, alcançando a fase IV da MTP, as crianças foram questionadas “Como vamos mostrar o nosso projeto?”, surgindo um momento de diálogo sobre como gostariam de realizar a divulgação, a quem e onde. Neste sentido, o grupo começou a dar algumas sugestões como: “Podíamos construir um mural com fotos do que aprendemos.” (D.S.); “Mostrar as atividades que fizemos no projeto.” (B.); “Podíamos escrever uma carta à Abelha Botelha para lhe agradecermos o que nos ensinou.” (M.S.), entre outras. Ao longo da conversa, o grupo concordou que queria fazer a divulgação do projeto às famílias e à comunidade escolar e, definiu, que o local da divulgação seria na sala de atividades e no espaço exterior, devido a poderem mostrar o lar dos insetos.

Esta fase ocorreu na última semana da PES e, por isso, as crianças, juntamente com o par pedagógico, começaram a preparar os convites da divulgação, nos quais as crianças tiveram oportunidade de decorá-los e, mais tarde, entregá-los às demais salas da instituição e às famílias. Além disso, iniciou-se o processo da construção da carta para a Abelha Botelha, uma das propostas feitas pelo grupo para a IV fase da MTP. Deste modo, as crianças começaram a dar ideias para a elaboração da carta, referindo tudo aquilo que tinham aprendido ao longo do projeto a partir dos desafios semanais da Abelha Botelha, entre eles, as diferentes cores das abelhas, a constituição da mesma, as funções de cada abelha, o ciclo de vida das abelhas, o ciclo do mel e, até, a importância das abelhas e de outros insetos para o nosso planeta. Importa referir que este processo permitiu que todas as crianças se sentissem escutadas, uma vez que a diáde proporcionou a todo o grupo a possibilidade de participar e dar o seu contributo. Para finalizar a carta e para que a Abelha Botelha soubesse quem lhe tinha escrito, as crianças sugeriram pintar o dedo com tinta e marcar a sua impressão digital no verso da carta (Figura 13).

No decorrer da semana, o grupo juntamente com o par pedagógico preparou a restante divulgação, colando as fotos no mural colorido e enunciando alguns comentários sobre as atividades presentes nas fotografias. Este mural estava organizado por semanas, com o objetivo de tornar mais clara a leitura e o acompanhamento da progressão do projeto desenvolvido com o grupo (Figura 13).

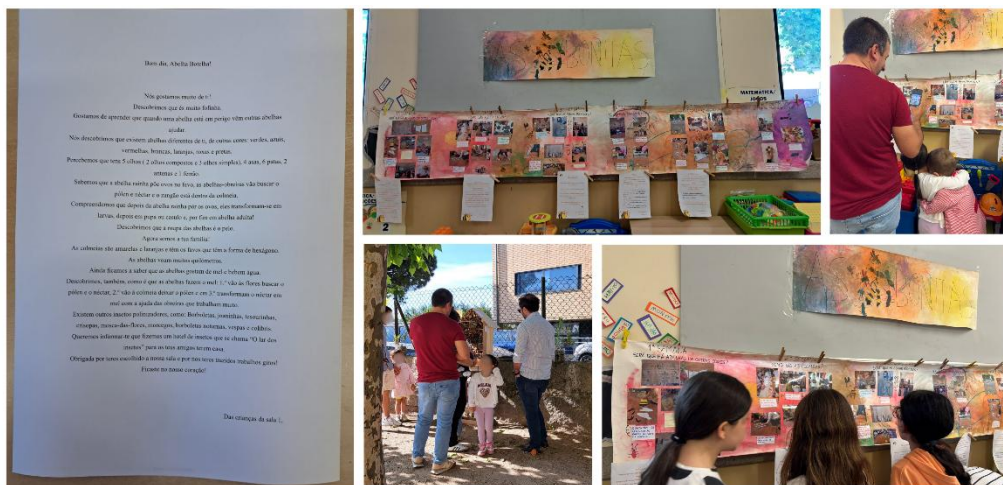
A divulgação dividiu-se, assim, em dois momentos, tendo sido a parte da manhã destinada às famílias e a parte da tarde à restante comunidade escolar. Assim sendo, no primeiro momento, as famílias tiveram oportunidade de observar e contactar com todos os desafios e experiências que as crianças desenvolveram ao longo do projeto “As abelhas bonitas”. Durante este período, cada criança explicou à sua família o que foi realizado em cada dinâmica e partilharam os conhecimentos adquiridos ao longo das semanas. Salienta-se a postura de cada criança e o orgulho evidenciado ao sentirem-se protagonistas de todo o processo. Todas as famílias compareceram a este momento, à exceção de uma. Por este motivo, a A.A. demonstrou-se descontente e desmotivada e, desta forma, a díade propôs-lhe que fosse a guia da sala. Esta solução foi fundamental para motivar a criança ao longo de toda a divulgação. Durante a divulgação, as mestrandas prestaram apoio às crianças e estabeleceram contacto com as famílias, das quais receberam diversos comentários positivos, tais como: “Parabéns pelo trabalho excelente com os meninos.”; “Um trabalho muito interessante e interativo para despertar a sensibilidade das crianças. Parabéns.”; “5 estrelas, um trabalho excepcional com muito boa explicação.”; entre outras.

Relativamente à parte da tarde, o procedimento com a comunidade educativa foi semelhante. O grupo da sala 2 e as turmas do 1º CEB foram recebidos com grande entusiasmo, no qual num primeiro instante foi apresentado, de uma forma geral, o projeto pelo par pedagógico e, de seguida, as crianças que desenvolveram o projeto guiaram e explicitaram as dinâmicas realizadas. No geral, a comunidade educativa mostrou-se envolvida e curiosa em descobrir e conhecer o projeto “As abelhas bonitas”.

O “ex-líbris” desta divulgação foi “O lar dos insetos”, despertando interesse e curiosidade por parte das famílias e da comunidade escolar, dado tratar-se do produto final de uma das atividades que contou com o envolvimento de todos.

Figura 13

Divulgação do projeto "As abelhas bonitas"



Concluindo, ao longo da PES, a mestranda desenvolveu ações pedagógicas para e com as crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Ademais, promoveu o desenvolvimento global do grupo, articulando as diversas áreas de conteúdo explanadas nas OCEPE.

METARREFLEXÃO

Após cinco anos árduos e repletos de experiências e aprendizagens transformadoras, englobando a licenciatura em Educação Básica na Universidade do Minho e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação, avizinha-se o fim de uma etapa formativa que habilita ao perfil de dupla docência na EPE e no 1º CEB.

Assim, torna-se essencial, através desta metarreflexão, analisar criticamente as dificuldades, desafios, estratégias, metodologias e projetos desenvolvidos no percurso formativo durante toda a PES. O trajeto vivenciado revelou-se imprescindível para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, bem como para a construção da identidade profissional da mestranda. Ao longo de toda a PES construiu-se uma atitude crítica, reflexiva e indagadora, que permitiu a mobilização de saberes teóricos, legais, científicos, pedagógicos e didáticos, essenciais à construção de práticas educativas contextualizadas, intencionais e inclusivas.

Além disso, a metodologia de I-A teve uma contribuição significativa na prática pedagógica de ambas as valências, uma vez que permitiu identificar problemáticas no processo de ensino e aprendizagem, bem como promover a melhoria das ações educativas, com base na observação contínua e reflexão colaborativa e sistemática. Paralelamente à I-A, a MTP apresentou-se com um elemento indispensável, tanto na EPE como no 1º CEB, pois proporcionou o desenvolvimento de projetos de intervenção sustentados nas propostas, curiosidades, interesses e necessidades do grupo/turma, contribuindo assim para práticas mais enriquecedoras.

Ademais, no decorrer da PES, procurou-se proporcionar às crianças desafios e metodologias inovadoras que lhes permitissem aceder a realidades distintas daquelas que contactavam no seu quotidiano. Para tal, foi crucial o apoio e colaboração de todos os intervenientes no processo educativo, entre os quais se destacam a díade, a professora/educadora cooperantes, as crianças, as assistentes operacionais, as supervisoras institucionais, as famílias e os restantes envolvidos. O envolvimento das famílias nos dois níveis de ensino revelou-se

determinante para a criação de uma “ponte” entre os contextos familiar e educativo, favorecendo a sua participação ativa no processo de aprendizagem do seu educando.

Durante o percurso nas duas valências de ensino, isto é, na EPE e no 1º CEB, a mestranda deparou-se com diversos desafios, nomeadamente, na observação contínua e escuta ativa de cada criança para, mais tarde, ser possível dar resposta às principais necessidades e curiosidade suscitadas. No entanto, através do registo constante das particularidades de cada elemento do grupo/turma no diário de formação, foi possível alcançar os objetivos traçados e desenvolver nos respetivos contextos práticas pedagógicas que respeitassem o ritmo, os gostos e as dificuldades individuais das crianças. Ademais, a mudança de instituição cooperante durante a PES constituiu um desafio inesperado, exigindo à díade uma rápida adaptação ao novo contexto, bem como o conhecimento das rotinas e dinâmicas institucionais. Contudo, apesar da ansiedade e insegurança inicialmente sentida pela mestranda, estas foram ultrapassadas, proporcionando uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A planificação de atividades e a gestão de tempo constituíram também um desafio, face às diferenças dos parâmetros exigidos em cada nível educativo. No 1º CEB, a planificação apresentava-se organizada diariamente, com indicação da duração das atividades e articulada com as AE e o PASEO. Já a planificação da EPE, devido ao seu caráter mais flexível e por ser realizada semanalmente, de acordo com as OCEPE, a mestranda considera-a mais acessível. Importa referir que todas estas dificuldades foram ultrapassadas com êxito, graças ao apoio do par pedagógico e de toda a equipa educativa.

Embora tenha existido algumas adversidades ao longo da PES, a mestranda salienta a evolução ocorrida durante todo o percurso, quer a nível pessoal, como profissional. Procurou-se, em todas as circunstâncias, contribuir para o progresso das aprendizagens das crianças, através da implementação de estratégias que colmatassem as dificuldades existentes. O brincar ganhou destaque na prática educativa, reconhecendo-se a sua importância para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. A exploração dos espaços exteriores destacou-se igualmente como um recurso fundamental para estimular a criatividade, a imaginação, a expressão, a resolução de conflitos e a autonomia das crianças.

Em suma, esta experiência revelou-se enriquecedora para o futuro que se aproxima de docente com perfil duplo, dado que ser educador/professor exige uma formação contínua em que as aprendizagens estão em constante renovação devido às transformações eminentes na educação e no mundo. Enquanto futura educadora e professora, a mestranda reconhece a importância de fomentar uma transição educativa segura e tranquila entre ambas as valências, de modo que as crianças, progressivamente, consigam compreender e adaptar-se a novas rotinas e desafios. Compromete-se, ainda, a assumir um papel de facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, colocando a criança/aluno no centro do seu desenvolvimento, garantindo um ambiente acolhedor, seguro, respeitador, motivador e inclusivo, e estimulando a autonomia, equidade, responsabilidade e cidadania ativa. Reconhece, por fim, o papel preponderante da comunidade educativa e não educativa e das famílias no processo do desenvolvimento holístico das crianças.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto Editora.
- Amado, J. (2021). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/book/71>
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações*(30), 110-137.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (2002). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Bautista, A., & Ferro, M., (2020). *A integração de ferramentas digitais no ensino presencial de línguas para fins específicos*. Universidade Aberta.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores-perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, IIª Série* (4), 127-140.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). Cooperar para aprender- uma introdução à aprendizagem cooperativa. Asa Editores II, S.A.
- Bidarra, M., & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boiko, A., Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O brincar no Pré-Escolar. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Browne, E. (2022). *A surpresa de Handa* (1 ed.). The Poets and Dragons Society.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação - alguns apontamentos de reflexão. *EstreiaDiálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-ação colaborativa*, 1, 53-72. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/43855>
- Castrim, M. (2002). *Gira gira e o basquetebol* (1 ed.). Campo das Letras.
- Coelho, J. (2018). Educação Ambiental: Modelar ações? Despertar ações autónomas? *Revista Thema*, 15(3), pp. 804-807. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.804-807.1064>
- Correia, L., Bandeira, K., Arouche, J., Rocha, L. & Silva, M. (2024). Gamificação: a transformação do cenário educacional por meio de ferramentas dinâmicas. *Revista de Educação a Distância e eLearning*, 7(2), pp.2-16.
- Coutinho, C., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 335-380. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o_Ac%3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Damásio, J. (2008). Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino. *Revista Comunicação e Sociedade*, Vol. 14, pp.33-49. Universidade do Minho e Edições Húmus.

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 (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Cortez Editora. [Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI \(destaques\) - UNESCO Digital Library](#)

Dichtelmiller, M., Dombro, A., & Jablon, J. (2009). *O poder da observação do nascimento aos 8 anos*. (2.ª ed.). Artmed.

Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Folha de Apoio à formação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.

Ferreira, A. (2016). *A abordagem por projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada), Instituto Superior de Educação e Ciências.

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F. & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*. Porto Editora.

Gomes, M. (2014). Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: propostas de pedagogia diferenciada. Edições Ecopy.

Graça, V. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico*. [Tese de Doutoramento], Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>

Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M. & Alves, V. (2023). A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4(5), pp.101-106.

- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: teorias e práticas*, 2 (2), 191-208.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Lopes, J. & Silva, S. H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. P., Silva, H. S. & Moreira, S. (2018). *Cooperar em sala de aula para o sucesso*. PACTOR.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias. Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (DGE)/APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Martins, D., Gonçalves, J., Rodrigues, P., Vieira, R. & Marques, V. (s.d.). A importância da criatividade no desenvolvimento do indivíduo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, pp.107-117. [5737-1509469751.pdf](#)
- Martins, V. & Ribeiro, A. (2022). A música e as emoções no jardim de infância: sentir para aprender. *Brazilian Journal of Development*, 8(2), 11494-11507.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moran, J. (2000). *Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. *Revista Interações*, 5, 57-72.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2. <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Neto, C. & Lopes, F. (2023). *Brincar em todo o lado*. APEI.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. Porto Editora.
- Oliveira, C. (2015). *A função dos recursos pedagógico-didáticos na construção de aprendizagens efetivas*. (Relatório de estágio), Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pinto, A. & Ribeiro, A. (2021). Levar a música às creches portuguesas: a importância de vivências musicais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 55–67.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *ESTREIADIÁLOGOS*, 5(1), 35-46.
https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324- 333.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação é educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Sim-Sim, I. (2009). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente*. Conedu- VII Congresso Nacional de Educação. Editora Realize.
- Vergopolan, R. & Azevedo, F. (2015). Literatura Infantil: dos Textos à Educação Literária. In R. J. Souza et al. (Org.), *Anais do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: celebrando a leitura* (pp. 3075-3084). CELLIJ.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos direitos da criança*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Cardona, M., Lopes da Silva, I; Marques, L & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-468-9.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. Princípios orientadores das aprendizagens nos ensinos básico e secundário. Diário da República, n.º 65, 1ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 240, 1.ª Série de 12/12/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série-A de 17/10/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2001-34555875>

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

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

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais– 1º ao 4º ano.* Ministério da Educação.

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

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português– 2º ano.* Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática– 2º ano.* Ministério da Educação.

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República, n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. Diário da República, n.º 166, 1.ª Série-A de 30/08/2005. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

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

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

Oliveira-Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
Ministério da Educação - DGE.

Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A Educação Física na Educação Pré-Escolar*.
Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

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

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf

Vieira, C. Gonçalves L. & Araújo H. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
República Portuguesa. Ministério da Educação.

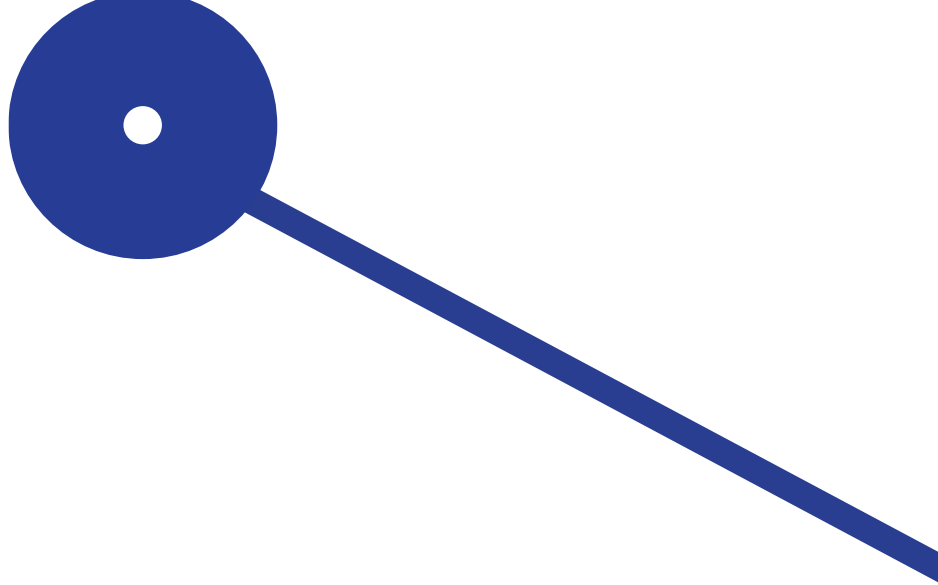
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Ana Camila Moreira Briote