

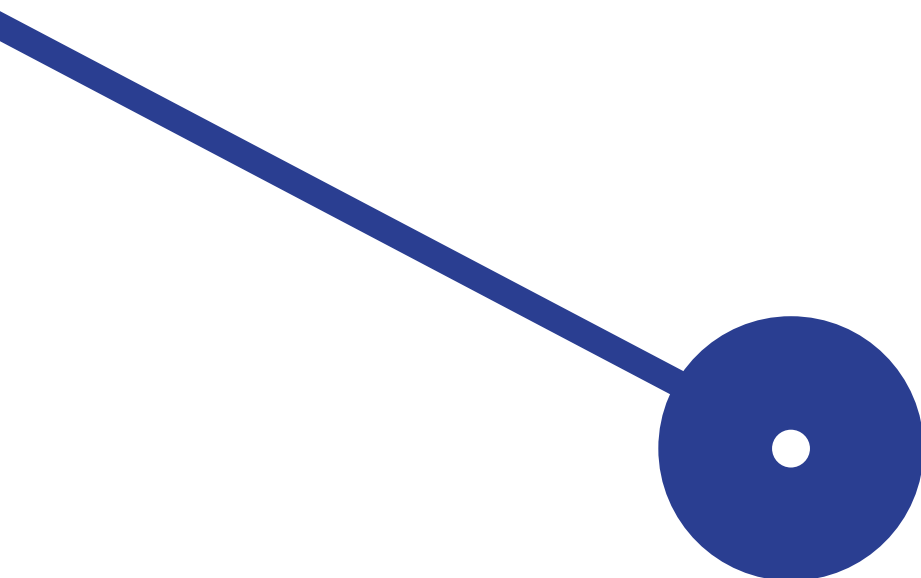
M

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

Relatório de Estágio

Helena Couto Cardoso

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Helena Couto Cardoso

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

"A educação não é um simples meio para a vida.

A educação é a vida."

(John Dewey, 1979)

AGRADECIMENTOS

Os últimos cinco anos do meu percurso acadêmico, agora prestes a terminar, permitiram-me tornar na educadora de infância e professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico que sempre idealizei. Este caminho foi marcado por momentos de persistência, lágrimas, alegrias e também por algumas frustrações.

Contudo, não posso dizer que foi um percurso solitário. Ao longo destes anos, tive a sorte de contar com as pessoas certas – aquelas que souberam escutar-me, apoiar-me e, acima de tudo, ajudaram a que eu fosse capaz de acreditar em mim. Foram elas que me transmitiram valores sólidos e as ideias certas para seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiantes. Agora, ao chegar ao fim desta etapa, resta-me apenas expressar a minha gratidão a todas essas pessoas que, de forma tão especial, fizeram parte da minha caminhada, merecendo todo o seu devido reconhecimento.

Aos meus pais, por, ao longo de toda a minha vida, me terem dado o melhor colo e apoio do mundo, por acreditarem nas minhas capacidades e nunca permitirem que desistisse perante os obstáculos e desafios. Por se disponibilizarem sempre que fosse preciso, ajudando na construção de recursos e materiais, e, acima de tudo, por me mostrarem como a vida pode ser bonita, desde que saibamos agarrar-nos a ela com esperança e coragem.

Aos meus irmãos, que não poderia ter pedido melhores, e que, mesmo longe ou perto, foram sempre capazes de me oferecer uma palavra de conforto ou um abraço nos momentos de maior aflição. Agradeço por vibrarem com as minhas conquistas com a mesma intensidade com que eu vibro com as vossas, tornando este caminho ainda mais especial.

Aos restantes familiares por terem acompanhado este caminho de perto e por serem o meu alicerce em todos os momentos. Obrigada pelo amor, pelo apoio constante e por acreditarem em mim em cada passo deste percurso.

Aos meus amigos, a família que eu tenho vindo a escolher e a construir, agradecer por terem estado presentes nos bons e maus momentos. O vosso apoio e palavras fizeram com que este percurso se tornasse mais leve e feliz.

Às amigadas que a ESE me deu ao longo destes cinco anos que me deram força para continuar no caminho certo. Agradecer por cada partilha, conversa, risos e pela ajuda constante que me ofereceram. Crescemos juntas, superámos desafios e criámos memórias que levarei comigo para sempre. Foi graças a vocês que este percurso se tornou mais bonito e inesquecível.

À Filipa, à Sara e à Soraia, agradecer por estes últimos dois anos do meu percurso académico, pelas partilhas, conversas e diálogos. Vou ter saudades das nossas horas de almoço a jogar cartas e a conversar sobre o futuro. Obrigada por me apoiarem e por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos docentes que, ao longo destes anos, partilharam o seu conhecimento e prática, em especial à educadora e ao professor cooperantes por me terem aberto a porta das suas salas, acreditando que é através da prática que se aprende. Um obrigado também a toda a equipa da Prática Educativa Supervisionada, nomeadamente à Mestre Cristina Alves, à Mestre Margarida Barbieri, à Doutora Sónia Moreira e à Doutora Vânia Graça, que me orientaram ao longo deste ano, oferecendo os seus saberes e práticas valiosas.

Por último, a todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso, dentro e fora da ESE, agradeço por, de alguma forma, terem contribuído para a pessoa que sou hoje. A minha formação inicial termina aqui, mas a construção de conhecimento é para a vida, permitindo-me crescer todos os dias e ser a melhor profissional possível.

Obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio incide sobre a Prática Educativa Supervisionada desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como base a metodologia de Investigação-Ação. A intervenção da mestranda decorreu em dois contextos educativos distintos: uma sala de Educação Pré-Escolar e uma turma do 1.º ano do Ensino Básico, permitindo uma abordagem holística do processo de ensino-aprendizagem. Este documento resulta da partilha de saberes e do trabalho colaborativo com o par pedagógico, os orientadores cooperantes e as supervisoras institucionais. Este diálogo sustentou-se nos referenciais teóricos e legais que valorizam a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, tendo como princípios orientadores a intencionalidade pedagógica, a escuta ativa e o envolvimento das famílias. Para que tal fosse possível, a mestranda recorreu à Metodologia de Trabalho de Projeto, à Aprendizagem Cooperativa e ao modelo de Rotação por Estações que promoveram a participação ativa das crianças, tendo em conta as suas especificidades e a articulação entre os diversos agentes educativos. A intervenção pedagógica refletiu uma constante adaptação às necessidades e interesses das crianças, assegurando a equidade, a inclusão e o desenvolvimento de competências transversais como a autonomia, a criatividade e a cidadania. A reflexão crítica e metacognitiva realizada pela mestranda sobre o percurso desenvolvido revelou-se determinante para a consolidação da sua identidade profissional, evidenciando um compromisso com uma prática docente ética, reflexiva, colaborativa e centrada na criança, em consonância com os princípios de uma educação de qualidade, que se quer inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This internship report focuses on the Supervised Educational Practice developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching, based on the Action Research methodology. The master's student's intervention took place in two distinct educational settings: a Preschool classroom and a first-grade Primary School class, allowing for a holistic approach to the teaching-learning process. This document results from the sharing of knowledge and collaborative work with the teaching partner, cooperating mentors, and institutional supervisors. This dialogue was grounded in theoretical and legal frameworks that value the child as an active subject in the construction of knowledge, guided by pedagogical intentionality, active listening, and family involvement. To achieve this, the student applied the Project-Based Learning Methodology, Cooperative Learning, and the Station Rotation Model, which promoted children's active participation, taking into account their specific needs and the collaboration among various educational agents. The pedagogical intervention reflected a continuous adaptation to the children's needs and interests, ensuring equity, inclusion, and the development of transversal skills such as autonomy, creativity, and citizenship. The master's student's critical and metacognitive reflection on the journey undertaken proved essential for the consolidation of her professional identity, demonstrating a commitment to an ethical, reflective, collaborative, and child-centered teaching practice, aligned with the principles of quality education that is inclusive and transformative.

Keywords: Cooperative Learning; Action Research; Project-Based Learning Methodology; Supervised Educational Practice.

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Exemplos utilizados no jogo de criação dos grupos cooperativos	50
Figura 2 – Momento de verificação em grupo.....	52
Figura 3 – Ilustração da história construída pela turma.....	53
Figura 4 – Livro final da história "A Lili e o tatu"	54
Figura 5 – Leitura e formação da palavra	56
Figura 6 – Aprendizagem das letras com vários materiais (tinta, lã e plasticina)	57
Figura 7 – Momento de observação das funcionalidades do robô	58
Figura 8 – Movimentação do robô e registo do percurso no guião orientador.....	59
Figura 9 – Votação referente ao momento de divulgação do projeto.....	60
Figura 10 – Momento de divulgação do vídeo às famílias.....	61
Figura 11 – Construção do mapa-mundo pelas crianças	63
Figura 12 – Construção das bandeiras e localização das mesmas.....	64
Figura 13 – Construção do cartaz "O que sabemos?" e "O que queremos saber?"	65
Figura 14 – Votação para o nome do projeto.....	65
Figura 15 – Início da construção do passaporte "Cidadão do Mundo"	66
Figura 16 – Associação do animal ao respetivo revestimento.....	67
Figura 17 – Realização do teatro de sombras.....	68
Figura 18 – Representação gráfica do animal preferido	69
Figura 19 – Trabalho colaborativo dos exploradores do mar e do tempo.....	70
Figura 20 – Apresentação das receitas aos restantes colegas.....	71
Figura 21 – Votação da sobremesa que pretendiam confeccionar.....	71
Figura 22 – Confeção e degustação do gelado de chocolate.....	72
Figura 23 – Registo gráfico da receita de gelado.....	73
Figura 24 – Finalização do passaporte "Cidadão do Mundo"	74
Figura 25 – Construção do cartaz "O que aprendemos?"	75
Figura 26 – Divulgação do projeto às famílias e às crianças da sala 2.....	76
Figura 27 – Evidência dos desenhos livres realizados pelas crianças.....	77
Tabela 1 – Modelos de Investigação-Ação, adaptado de Coutinho et al. (2009)	44

LISTA DE ABREVIACOES, ACRONIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo de Ensino Básico

EECE – Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola

ELI – Equipas Locais de Intervenção

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PADDE – Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. O SISTEMA EDUCATIVO: DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE.....	4
1.2. AS ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	14
1.3. AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	21
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO.....	28
2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	28
2.1.1 CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	29
2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR	35
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	42
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS..	47
3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	47
3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	62
METARREFLEXÃO.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	86

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O documento espelha as ações pedagógicas desenvolvidas em dois níveis educativos, tendo por base a fundamentação teórica e o enquadramento legal, assim como a reflexão, possibilitando a formação de uma identidade profissional e ética. É de realçar que ao longo do relatório de estágio foi garantida a confidencialidade de todas as informações recolhidas, bem como dados pessoais dos participantes envolvidos, de modo a assegurar as questões éticas.

Neste sentido, a mestranda procurou mobilizar conhecimentos científicos e pedagógicos, alicerçados em pressupostos teóricos e legais, resultantes da análise crítica dos documentos indicados na folha de apresentação da UC, bem como de outros recursos explorados em momentos formativos anteriores, nomeadamente ao longo da licenciatura, a destacar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE), entre outros. A prática pedagógica revelou-se fortemente ligada à colaboração contínua com diversos intervenientes educativos que orientaram e enriqueceram o percurso formativo da estagiária em formação, destacando-se, o trabalho articulado com o par pedagógico, os orientadores cooperantes (professor do 1.º CEB e educadora de infância) e as supervisoras institucionais. Paralelamente, é de salientar a abertura das crianças para com a mestranda nas duas valências, o que possibilitou à mesma integrar-se de forma significativa nas rotinas diárias desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Desta forma, este relatório encontra-se estruturado em três capítulos principais, cada um subdividido em respetivos subcapítulos, os quais se encontram articulados entre si com o intuito de assegurar uma apresentação coesa e coerente do percurso formativo desenvolvido.

O primeiro capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos, na qual o primeiro contempla o enquadramento teórico e legal que sustentou as práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas valências educativas, com especial ênfase nos pressupostos teóricos comuns a ambas. Neste

âmbito, procede-se à análise crítica das principais contribuições teóricas de diversos pedagogos da Educação, desde o século XVII até ao presente, sob o título “O sistema educativo: dos primórdios à atualidade”. Os dois subcapítulos seguintes abordam as especificidades de cada nível educativo, nomeadamente os documentos estruturantes que sustentam e orientam a ação pedagógica do educador de infância, na EPE, e do professor do 1.º CEB.

O segundo capítulo centra-se na caracterização dos contextos educativos onde foi realizada a PES, incluindo a análise do agrupamento de escolas, realizada com base na leitura crítica de documentos orientadores que refletem os valores, princípios e missão da instituição. A observação sistemática e a interação com os diferentes intervenientes do processo educativo revelaram-se fundamentais para a identificação das necessidades e interesses das crianças, permitindo compreender as suas rotinas diárias, a organização do espaço e do tempo, bem como as dinâmicas relacionais estabelecidas no contexto educativo. Este capítulo integra, ainda, um subcapítulo dedicado à Metodologia de Investigação-Ação (I-A), adotada ao longo de toda a PES, dada a sua natureza cíclica e reflexiva, estruturada em quatro fases fundamentais: planificação, ação, observação e reflexão.

Por fim, o terceiro capítulo evidencia as ações pedagógicas desenvolvidas em contextos de EPE e 1.º CEB, apresentando uma análise reflexiva e fundamentada das práticas implementadas, sempre orientadas pelo princípio do desenvolvimento holístico da criança. A identificação das necessidades e interesses do grupo/turma foram determinantes para a definição do projeto de intervenção, concebido com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Neste enquadramento, a mestranda promoveu atividades que visaram o envolvimento das famílias, com o objetivo de fortalecer a articulação entre os diversos agentes educativos, potenciando a motivação e a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem. A abordagem adotada privilegiou, ainda, a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizassem a escuta ativa da criança e fomentassem a criação de projetos coletivos, no qual o envolvimento de todos os participantes fosse visível e significativo.

O relatório de estágio culmina com uma metarreflexão, momento em que a mestranda procede a uma análise crítica e introspetiva do percurso desenvolvido ao longo da PES. Nesta reflexão final, são evidenciadas as competências profissionais e pessoais adquiridas e aprimoradas,

consideradas fundamentais para a construção da sua identidade profissional enquanto futura educadora/professora. Paralelamente, são também identificadas algumas das dificuldades enfrentadas ao longo do processo formativo, bem como o modo como as estratégias e os recursos explorados no âmbito da UC se revelaram determinantes para a superação dos desafios encontrados. Por fim, a mestranda partilha as suas expectativas e projeções em relação ao futuro profissional, perspetivando o seu papel enquanto agente educativo comprometido com uma prática reflexiva, colaborativa e centrada na criança.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo focar-se-á na evolução da educação, mais concretamente nas suas mudanças e as diferentes visões da escola e da aprendizagem ao longo do tempo, assim como o ponto de vista da mestrandia em relação à visão da escola no passado, comparada com a visão atual, tendo por base os diferentes pressupostos teóricos.

Posteriormente, serão descritas as especificidades das ações pedagógicas tanto na EPE como no 1.º CEB, essenciais ao desenvolvimento de boas práticas educativas para com as crianças e alunos, promovendo um papel ativo e motivador dos mesmos na construção do seu processo de aprendizagem.

Perante isto, este capítulo estará organizado em três subcapítulos, tendo sempre por base os pressupostos teóricos e documentos legais que sustentam a prática pedagógica desenvolvida em cada ciclo de aprendizagem.

1.1. O SISTEMA EDUCATIVO: DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE

No subcapítulo em questão serão abordadas algumas questões relacionadas com as alterações do sistema educativo, desde os primórdios, realçando alguns referentes teóricos, tais como Jean-Piaget, Vygostsky, entre outros até à atualidade, salientando algumas noções teóricas essenciais.

As alterações vivenciadas no sistema educativo devem ter como foco primordial a criança, enquanto participante ativo na construção da sua aprendizagem. De facto, o acesso à educação está atualmente salvaguardado em dois documentos orientadores fulcrais. A nível mundial, está presente na Convenção sobre os Direitos das Crianças, mais concretamente no artigo 28.º, o direito da criança à educação, garantindo este o acesso na “base da igualdade de oportunidades” (UNICEF, 2019, p. 23). Por outro lado, a nível europeu este direito está assegurado na Carta dos Direitos Fundamentais, especificamente no artigo 14.º, garantido, assim, a obrigatoriedade por parte dos estados-membros da prática de um ensino inclusivo e contínuo (União Europeia, 2012).

Para que esta educação seja possível é urgente que todos os intervenientes consigam adotar uma postura inclusiva e participativa, de modo a certificar que a opinião da criança seja ouvida e que a liberdade de expressão e pensamento estejam garantidas. Estes direitos estão presentes, respetivamente, nos artigos 12.º, 13.º e 14.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019).

No entanto, os direitos referidos acima nem sempre foram privilegiados em contextos escolares, uma vez que nos primórdios a educação assentava num ensino meramente transmissivo. Neste sentido, a criança era vista, segundo o autor John Locke como uma “tábua rasa” desprovida de conhecimentos, opiniões e pensamentos, sendo que era função do educador/professor transmitir esses mesmos saberes, uma vez que se acreditava que este era detentor de todo o conhecimento. Em oposição, Jean Jacques Rousseau realçou a conceção de criança, defendendo a necessidade de a mesma ser respeitada e livre, “favorecendo o pleno desenvolvimento saudável das crianças” (Frota, 2007, p. 149).

Aliado à perspetiva de Jean Rousseau surgiram, posteriormente, outras conceções relacionadas com a criança, defendendo um desenvolvimento global e saudável da mesma. A criança passa a ser vista como um indivíduo ativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), sendo deste modo, mencionada a pedagogia participativa, defendida tanto por Piaget como por Vygotsky. No caso de Jean Piaget, o mesmo estava ligado a uma teoria construtivista, na qual defendia que o desenvolvimento é condição para que a aprendizagem se desenvolva, considerando que as características humanas estão presentes na criança de forma natural desde o seu nascimento (Mello, 1999). Piaget enfatiza a ideia de que a criança consegue construir explicações próprias sobre os fenómenos que a rodeiam, com base em estruturas mentais que se encontram em processo de desenvolvimento. Estas explicações refletem formas específicas do pensamento da criança, servindo como exemplos a atribuição de vida a objetos inanimados, o artificialismo, que consiste na crença por parte da criança de que tudo foi feito por humanos e o realismo, assente na confusão entre a representação mental com a realidade exterior (Piaget, 1929). Já Vygotsky sustentava os seus estudos numa teoria socioconstrutivista, evidenciado que “as características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse” (Mello, 1999, p. 19). Perante isto, Vygotsky afirma que a criança numa fase inicial aprende e só posteriormente é que se desenvolve, ou seja,

a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Quando se convoca a pedagogia participativa, o docente assume o papel de organizador do ambiente educativo, tendo por base a escuta e observação dos comportamentos da criança para lhe compreender e lhe responder. Deste modo, o processo de aprendizagem deve assentar na interação entre a criança e o adulto, sendo que os espaços e tempos educativos devem permitir que esta interação seja contínua, cabendo ao educador e professor essa capacidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que diz respeito à teoria de Vygotsky, para que a criança se consiga desenvolver, é necessário que a mesma contacte com situações do quotidiano, sendo que o adulto é uma figura de referência para a mesma, uma vez que é através dos exemplos demonstrados por este que a criança se contextualiza na sociedade (Yudina et al., 2009). Aliado a este estudo, Leontiev destaca a importância da EPE, reforçando que nestas idades o mundo se abre para a criança, sendo que através da relação da mesma com outros sujeitos, ela aprende a conviver socialmente e a fazer uso dos objetos. Deste modo, a criança “vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos” (Mello, 1999, p. 18), sendo que a escola tem um papel urgente no auxílio da apropriação dos instrumentos culturais. Para isso, é necessário que o contexto escolar proporcione momentos de interação tanto em pequeno como em grande grupo, visando promover situações de partilha e aprendizagem (Yudina et al., 2009). Neste sentido, é imperativo que o educador/professor demonstre proatividade na conceção e implementação de atividades que estimulem intrinsecamente a motivação e o interesse das crianças pela interação social. O objetivo primordial é fomentar um ambiente desafiador, no qual todas as crianças sejam encorajadas a construir aprendizagens significativas, partindo do seu conhecimento prévio para a construção de aprendizagens que ainda não sabe ou não foi capaz de desenvolver sem a ajuda de outros (Mello, 1999), realçando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP é um aspeto particularmente importante da teoria de Vygotsky, que consiste na ideia da existência de uma área possível de desenvolvimento cognitivo. Este conceito é definido como a distância entre o nível de desenvolvimento da criança no momento em que ela se encontra,

caracterizado pela sua capacidade corrente de solucionar questões e problemas de modo individual, e o nível de desenvolvimento potencial, que se destaca pela urgência do auxílio de um colega ou adulto para resolver situações emergentes, tendo como objetivo ultrapassar as dificuldades sentidas no momento (Nogueira, 2001). Vygotsky destaca, ainda, a importância do jogo como elemento promotor das interações sociais, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, das competências comunicativas, da autorregulação, servindo como motivação para a aprendizagem (Yudina et al., 2009).

Em concordância com esta teoria, Paulo Freire reforça a ideia de que o contexto social em que a criança está inserida condiciona o processo de aprendizagem da mesma, evidenciando que as condições materiais, sociais e económicas dos educandos condicionam a sua capacidade de compreender o mundo, aprender e responder aos desafios (Freire, 1996). Este condicionamento, por vezes, permite que a criança desde cedo forme e interiorize noções de preconceito, sendo da responsabilidade do contexto escolar desconstruir essas mesmas ideias e opiniões. Aliado a isto, é crucial que exista a urgência de criar ambientes que assegurem o potencial de cada criança e garantam o acesso equitativo de oportunidades (Cardona (coord.) et al., 2021).

Num paradigma mais atual, a UNESCO (2021) apresenta uma conceção humanista da criança, reconhecendo-a como um sujeito ativo e detentor de direitos, capaz de participar ativamente na construção do seu próprio processo educativo e desenvolvimento integral. Deste modo, a figura da criança é vista de forma holística, considerando não apenas o seu crescimento cognitivo, mas também o seu desenvolvimento em todas as dimensões que a compõem: emocional, social, cultural e ética. Enfatiza, ainda, a importância dos educadores e professores serem indivíduos capazes de criar ambientes educativos inclusivos, acolhedores e respeitosos da diversidade, onde as diferentes identidades e origens culturais das crianças são valorizadas e protegidas. Aliado a isto, destaca o papel fundamental da escuta e da participação das crianças nas decisões que lhes dizem respeito, promovendo a sua autonomia e capacidade crítica, visando preparar as crianças para atuarem como cidadãos conscientes, responsáveis e solidários, capazes de se inserir e contribuir para sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis, em concordância com os desafios globais do século XXI (UNESCO, 2021).

De modo a garantir o crescimento holístico da criança com todos os aspetos a ela associada, a mestranda enfatiza a relevância do perfil duplo do docente a que este mestrado habilita. Salvaguardado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), o mesmo permite a docência tanto na EPE como no 1.º CEB, por parte do mesmo docente, sendo que a formação inicial tem a duração de quatro semestres. Através deste duplo perfil, o docente adquire um conhecimento mais aprofundado sobre ambas as valências de ensino. Perante isto, os profissionais de ambos os níveis educativos conseguem estabelecer pontes de aprendizagem que permitem auxiliar a criança durante todo o processo de ensino-aprendizagem, construindo uma visão harmoniosa e completa capaz de garantir um desenvolvimento integral da mesma, tendo em consideração todas as dimensões que a constituem. Aliado a este perfil duplo é possível que as transições educativas sejam vistas como “algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial” (Sim-Sim, 2010, p. 112) entre os vários intervenientes do contexto escolar.

Tal como previsto nas OCEPE, existem dois tipos de transições, as horizontais, que estão relacionadas com as transições realizadas ao longo do dia pelas crianças, servindo de exemplo a mudança do ambiente familiar para o contexto escolar. Já as transições verticais, em que as mesmas são estabelecidas pelos sistemas educativos, assentam, sobretudo, na idade da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Um exemplo desta transição ocorre na passagem da EPE para a escolaridade obrigatória (1.ºCEB), sendo esta o foco de interesse e de estudo da mestranda.

Para tornar esta transição segura, as OCEPE destacam alguns pontos fulcrais, tais como a articulação constante entre docentes, ou seja, haver comunicação entre os professores e educadores, assim como a equipa educativa envolvida na vida escolar das crianças; envolver e promover a participação ativa das crianças, uma vez que são elas as protagonistas do processo, salientando a familiarização com a nova escola; a participação das famílias, com a finalidade de acompanhar a transição das crianças, retirando inseguranças e dúvidas sentidas pelas mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

Sim-Sim (2010) reforça os parâmetros apresentados acima, dando ênfase à urgência dos docentes de cada nível de ensino estarem familiarizados com a atuação de cada profissional, com a finalidade de promover uma informação inicial partilhada. Neste sentido, é crucial analisar o

Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) que destaca o perfil do educador e/ou professor do 1.º CEB, afirmando que o educador é visto como uma figura que tem como função idealizar e promover o respetivo currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares” (p. 5572). Já o professor “desenvolve o respetivo 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” (p. 5574). Embora cada profissional tenha um papel, aparentemente, distinto, o decreto destaca a importância da articulação entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB, uma vez que ambos, tal como referido anteriormente, devem colaborar na construção das aprendizagens de cada criança. Deste modo, será possível promover o desenvolvimento do conhecimento a partir de uma perspetiva inclusiva, assegurando práticas pedagógicas equitativas.

Outra questão relevante é a adoção de metodologias ativas por parte dos docentes, uma vez que as mesmas colocam as crianças e os alunos como protagonistas da sua aprendizagem. Estas assentam numa abordagem pedagógica que promove o envolvimento efetivo de todos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que estas metodologias incentivam momentos de reflexão, valorizando o *feedback* como ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. A criança, enquanto principal agente educativo, participa de forma colaborativa com os colegas e com o educador de infância/professor, que assume um papel de facilitador da aprendizagem (Carvalho et al., 2022).

Tal como referido, um dos pontos essenciais no processo de ensino-aprendizagem da criança é o envolvimento dos encarregados de educação e das famílias, com a intenção de divulgar as aprendizagens realizadas pelas mesmas e de contribuir na boa formação pedagógica da criança. De facto, o apoio e envolvimento das mesmas é essencial, na medida em que é o contexto relacional mais próximo da criança, sendo por isso pessoas muito significativas para a mesma. Deste modo, ao existir uma relação próxima entre escola-família/encarregados de educação, os educandos exteriorizam maior motivação e valorização. Esta participação permitirá ao docente conhecer e compreender a realidade de cada criança em contexto escolar, mobilizando as melhores estratégias e recursos para o bom desenvolvimento de cada uma (Mata & Pedro, 2021).

De acordo com Delors et al. (1996), a educação deverá organizar-se em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. O primeiro realça o foco na cultura geral, ou seja, a possibilidade de estudar em profundidade, associando-se ao lema “aprender a aprender”; o segundo pilar salienta não só a qualificação profissional, mas também a capacidade do indivíduo em trabalhar cooperativamente e a ultrapassar variados desafios; o terceiro pilar salvaguarda a importância da promoção de competências relacionadas com o viver em comunidade, tais como o respeito, a compreensão, entre outros. Por fim, o “aprender a ser”, defende o desenvolvimento da personalidade, assim como da autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Estes quatro pilares proporcionam a existência de uma educação de qualidade, havendo um foco nos interesses e necessidades de cada uma das crianças para que seja promovida “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5 571).

Neste seguimento, torna-se essencial concretizar estes pilares ao nível da prática, articulando com as quatro dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário, espelhadas no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). Os quatro pilares fundamentais da educação (Delors et al., 1996) ficam robustecidos com as quatro dimensões do perfil geral do educador/professor: a profissional, a social e ética, na qual o docente é visto como uma figura promotora de aprendizagens significativas, recorrendo a diversas estratégias, com a finalidade de garantir a inclusão de todos, salvaguardando as noções salientadas pelo pilar “aprender a ser”. A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em que o profissional estimula a construção de aprendizagens significativas, adotando sempre que necessário estratégias pedagógicas diferenciadas, salientando a qualificação profissional evidenciada no “aprender a fazer”. Já a terceira dimensão corresponde à participação na escola e à relação com a comunidade, que pretende reforçar a ligação escola-comunidade, na qual o docente exerce uma prática integrada “no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade” (p. 5571), aprendendo a conviver. Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que destaca a importância da formação contínua, em que o profissional de educação seja capaz de analisar e refletir em profundidade sobre a sua ação pedagógica, com vista a melhorá-la, sempre em cooperação com outros profissionais, articulando com o pilar “aprender a conhecer”. Esta correlação torna mais clara e objetiva a articulação das quatro dimensões do perfil geral do

docente com a concretização dos quatro pilares anteriormente referidos. Neste sentido, esta articulação proporciona ao docente um maior conhecimento do seu papel enquanto profissional, refletindo-se no bem-estar e desenvolvimento global de cada criança.

Ao longo deste capítulo, destaca-se a importância da educação ser acessível a todos, de modo que exista igualdade e equidade, independentemente das questões políticas, sociais, culturais, religiosas, entre outras, permitindo a aquisição não apenas de conteúdos, como também de competências. Deste modo, umas das questões que mais se salienta e que acima se encontra mencionado é a importância da dimensão ética na formação do perfil do docente. No sentido prático, a ética apresenta como finalidade a responsabilidade de criar as bases que vão orientar a conduta do docente, “determinando o seu carácter, altruísmo e virtudes, e por ensinar a melhor forma de agir e de se comportar em sociedade” (Meninea et al., 2023, p. 5). É responsabilidade da escola e, conseqüentemente, do docente, enquanto parte integrante do sistema educativo de formar cidadãos que reflitam sobre as suas ações, sendo dever do educador/professor a função de promover ambientes caracterizados pela vivência de valores éticos, dado que o contexto escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento significativo entre os vários intervenientes (Meninea et al., 2023).

Uma das características fundamentais do educador e professor do 1.º CEB e que facilita uma melhor formação pessoal e académica de cada indivíduo em contexto escolar é a monodocência, sendo esta um regime na qual o docente assegura todas as áreas presentes na matriz curricular em conformidade com os pressupostos teóricos. Através da monodocência, é possível haver uma maior e melhor articulação entre as várias áreas do saber, sendo que as suas práticas devem ter por base a diferenciação pedagógica. Este é um conceito desenvolvido por Carol Ann Tomlinson, na qual a mesma refere que o docente antecipa as dificuldades que as crianças poderão sentir e visa adaptar as suas práticas educativas às necessidades individuais de cada uma (Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular (ASDC), 2011). Neste sentido, o facto do docente estar “em permanente contacto com os alunos faz com que tenha a possibilidade de os conhecer muito bem, permitindo-lhe coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades” (Silva C. M., 2005, p. 4).

A ideia de diferenciação pedagógica é reforçada por Guedes (2014) quando afirma que a mesma pressupõe a implementação de estratégias que tenham por base as características, interesses e ritmos de aprendizagem de cada criança, promovendo um ambiente educativo mais equitativo e inclusivo. Para que essa inclusão seja possível Guedes (2014) realça, ainda, a importância de existir flexibilidade do currículo, a utilização de metodologias ativas e a valorização da participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

No entanto, a eficácia da monodocência, muitas vezes, é posta em causa, uma vez que esta necessita da continuidade pedagógica, sendo que o facto de haver uma grande instabilidade no corpo docente, ou seja, não ser um único educador ou professor a acompanhar o grupo/turma ao longo dos anos, proporciona descontinuidade no acompanhamento pedagógico dos mesmos (Silva C. M., 2005).

No que diz respeito às práticas pedagógicas adotadas nas duas valências, é de salientar a importância da MTP, na qual esta tem como foco principal o envolvimento e participação ativa da criança, atribuindo mais significado aos espaços de aprendizagem. Esta prática deve ser utilizada em qualquer ciclo de ensino, havendo uma maior incidência na EPE e no 1.º CEB. Neste sentido, depreende-se que o trabalho não deve ser imposto às crianças, pois só assim é que poderá existir uma participação ativa por parte de todos os intervenientes, promovendo a aquisição de novas aprendizagens (Abrantes et al., 2002).

Esta metodologia é composta por quatro fases. A primeira fase corresponde à definição do problema, na qual tal como a designação indica é o momento em que se formula o problema ou questões a investigar, sendo que através do mesmo haverá um momento de reflexão com o objetivo de definir os conhecimentos que se possui acerca do assunto e o que se pretende descobrir (Vasconcelos et al., 2011). Nesta fase, o desenho, os esquemas e a escrita têm um papel fundamental para as crianças e alunos apresentarem e partilharem o que já sabem. A segunda fase diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho, na qual é elaborado e estipulado um conjunto de estratégias para as aprendizagens que se pretendem alcançar. A terceira fase denominada por execução é o momento em que o docente deve proporcionar ambientes de descoberta, na qual a criança/aluno apresenta um papel e olhar de investigador, através de representações gráficas (desenhos, esquemas, entre outros) onde aí está contemplada toda a

informação recolhida. É nesta fase que se dá um momento de discussão e partilha, na qual todos apresentam as informações até então reunidas, podendo comparar e aprofundar os conhecimentos e aprendizagens adquiridas. A quarta e última fase corresponde à divulgação e à avaliação. A divulgação é a altura em que o projeto é exposto à comunidade educativa, tendo as famílias uma participação e envolvimento essenciais. Já na avaliação é concretizada a reflexão em grande grupo, onde é realizada a ponderação acerca do trabalho desenvolvido, “a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17). As quatro fases da MTP encontrar-se-ão espelhadas ao longo do capítulo III.

É de salientar que estas fases não são apenas sequenciais no tempo, mas também se entrecruzam e reelaboram de modo organizado e detalhado numa tentativa de “espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17).

Segundo Abrantes et al. (2002) esta metodologia proporciona a articulação da elaboração com a concretização, ou seja, não existe disparidade dos que pensam para os que fazem, sendo que estes conceitos correlacionam-se, influenciando-se simultaneamente. Deste modo, é possível que esta metodologia se associe a uma abordagem interdisciplinar, pois a mobilização de conhecimentos pré-existentes está interligada com a aquisição de novos, conseguindo chegar à solução do problema ou questões iniciais estabelecidas (Abrantes et al., 2002). Para além da interdisciplinaridade, Leite (2012) destaca, ainda, dois outros conceitos fundamentais: multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. O primeiro refere-se à coexistência de diferentes disciplinas, cada uma preservando as suas especificidades, situando-se “geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (Leite, 2012, p. 88). Já a transdisciplinaridade permite estabelecer relações entre as diversas áreas curriculares de forma holística, superando a fragmentação tradicional do conhecimento. Esta abordagem exige do educador e do professor do 1.º CEB uma organização pedagógica que assegure um elevado nível de articulação entre as componentes do currículo, favorecendo uma compreensão mais profunda e significativa por parte das crianças (Leite, 2012).

Em conclusão, a MTP promove a capacidade da criança de levantar hipóteses e definir percursos de investigação de forma independente e autónoma (Vasconcelos et al., 2011).

1.2.AS ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O segundo subcapítulo terá como finalidade contextualizar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no 1.º CEB, na qual será realizada a análise do sistema educativo, da gestão pedagógica e o currículo existente, tendo por base a análise de pressupostos teóricos.

Neste ciclo de ensino desenvolvem-se princípios, valores e competências presentes no PASEO, essenciais na promoção de aprendizagens relevantes para todos os alunos, de modo transversal às diferentes componentes do currículo (Oliveira-Martins et al., 2017). Estas componentes encontram-se refletidas nas AE, nomeadamente nas áreas do Português; Matemática; Estudo do Meio; Educação Artística; Educação Física; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Cidadania e Desenvolvimento. A componente da Cidadania e Desenvolvimento apresenta um documento estruturante específico denominado por Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que se encontra em articulação com o PASEO e as AE, orientando a ação educativa para o desenvolvimento de cidadãos informados, éticos e interventivos.

De facto, a ENEC é um documento estruturante do sistema educativo que visa promover uma cidadania ativa, democrática e inclusiva, transversal a todas as componentes do currículo, surgindo como resposta à necessidade de formar cidadãos conscientes, responsáveis e participativos. Este documento, tal como referido, articula-se com o PASEO, uma vez que os domínios salientados ao longo da ENEC pretendem contribuir para estimular o desenvolvimento dos princípios, valores e competências espelhados no PASEO que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade (Monteiro et al., 2017).

Este documento propõe, ainda, a promoção de diferentes domínios da cidadania, como direitos humanos, igualdade de género, educação ambiental, interculturalidade, entre outros, que devem ser abordados de forma contínua e adaptada à realidade de cada escola, através da construção de uma estratégia de educação para a cidadania na escola (EECE). Estes domínios cruzam-se com as AE definidas para cada área, permitindo uma abordagem integrada dos conteúdos curriculares

e das competências cívicas, sendo que a cidadania passa a ser vivenciada no quotidiano dos alunos, contribuindo para uma formação integral e humanista dos mesmos (Monteiro et al., 2017).

Ainda focado no âmbito do planeamento curricular, a distribuição da carga horária semanal reflete um maior ênfase nas áreas de Português e Matemática, às quais estão atribuídas sete horas semanais a cada componente. Esta decisão visa a aprendizagem de competências fundamentais dos alunos no domínio da leitura, escrita, raciocínio lógico e resolução de problemas através de operações matemáticas básicas. A área de Estudo do Meio ocupa três horas semanais, permitindo a exploração de temas relacionados com o ambiente natural e social, promovendo o desenvolvimento da consciência cívica e ambiental dos alunos. A Educação Artística, com uma carga horária de cinco horas semanais, abrange as Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança, proporcionando momentos de experimentação, criatividade e expressão individual e coletiva. A Educação Física, igualmente com cinco horas semanais, contribui para o desenvolvimento motor, físico e social dos alunos, através de atividades lúdicas e estruturadas. Por fim, as TIC e a Cidadania e Desenvolvimento são componentes transversais à matriz curricular, cuja valorização é potenciada pela natureza globalizante do ensino neste ciclo de escolaridade. Contudo, é de reforçar que “as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2940), tendo por base critérios de flexibilidade e autonomia curricular. De acordo com o mesmo decreto, mais especificamente no artigo 12.º, esta autonomia é uma opção organizacional e pedagógica por iniciativa de cada escola, sendo-lhes concedido até um limite de 25%.

Deste modo e em concordância com o PASEO surge um outro documento denominado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), sendo este uma referência para este ciclo de ensino, na qual os seus pressupostos foram o foco durante os anos de 2017 e 2018, tendo culminado num projeto piloto denominado de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Este projeto tinha como primordiais objetivos “melhorar a qualidade das aprendizagens e promover a equidade na prestação do serviço educativo” (Silva & Fraga, 2021, p. 44).

O PAFC, posteriormente, deu origem à criação e, conseqüente, publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na qual tem como foco central, a sustentação da redefinição do currículo tanto do Ensino Básico como do Ensino Secundário num referencial curricular que tem como

documentos estruturantes os referidos acima, de modo a desenvolver modificações significativas para as práticas pedagógicas. Segundo o decreto-lei referido, no 1.º CEB as componentes de currículo devem ser desenvolvidas de modo articulado e globalizante pela prática da monodocência (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Neste sentido e para que esta articulação seja assegurada, é fundamental abordar o papel do professor enquanto orientador do desenvolvimento das aprendizagens subjacentes às variadas componentes do currículo. Para isso, destaca-se a análise do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, documento onde se encontra espelhado o perfil específico do professor do 1.º CEB, na qual o mesmo deve criar um ambiente inclusivo, com a intencionalidade de promover em cada aluno o sentido de valorização, autonomia e pertença, de modo a garantir a participação ativa de cada um e o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Segundo Santos (2008), para que haja a construção de aprendizagens significativas por parte do aluno, o docente necessita de ser capaz de desafiar os alunos, com a finalidade de ampliar os conceitos e, segundo o autor, investigar “diferentes formas de provocar a instabilidade cognitiva” (p. 66), promovendo a procura de uma aprendizagem profunda. Esta aprendizagem ocorre quando o aluno é capaz de compreender os conceitos, relacionando-os com as aprendizagens desenvolvidas anteriormente e com as suas experiências pessoais, ampliando a sua rede mental. Outro aspeto relevante referido pelo mesmo autor é a urgência de incentivar os alunos a realizarem as suas aprendizagens de forma autónoma, de modo a promover em cada um o sentido de responsabilidade, sendo que o professor será visto como uma figura de apoio, devendo intervir e levar o estudante a questionar-se sobre as suas decisões.

Por fim, Santos (2008) realça a importância da interação dentro e fora da sala de aula. É através destas interações sociais, em pequenos grupos, que o aluno é capaz de construir “conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental” (Santos, 2008, p. 72), existindo a oportunidade de retificar as suas aprendizagens sempre que necessário.

Tendo em consideração os conceitos salientados por Santos (2008) na adequação do papel do docente em contexto escolar, a mestranda considera relevante realçar a importância deste mestrado na salvaguarda destas competências, uma vez que a monodocência, característica

primordial deste ciclo de ensino, permite organizar as ações pedagógicas em torno destes conceitos de modo integral e transversal.

No que diz respeito às metodologias ativas, as mesmas são estratégias de ensino–aprendizagem que têm como objetivo fulcral incentivar os alunos a desenvolverem a sua aprendizagem de modo autónomo e participativo. Neste sentido, a mestranda fará referência às duas metodologias utilizadas neste ciclo de ensino, sendo estas a Aprendizagem Cooperativa (AC) e o modelo de Rotação por Estações. Por fim, será realizada uma breve reflexão da utilização das tecnologias em sala de aula, pois as mesmas tiverem impacto no processo de formação da mestranda.

Na perspetiva de Lopes & Silva (2008), a AC é considerada mais do que um trabalho realizado em pequenos grupos, salientando que “em grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária” (p. 6). Deste modo, é possível desenvolver no aluno o sentimento de valorização e autoestima.

Aliado à definição apresentada acima, Moreira (2011) vai mais além referindo que a AC é uma “metodologia educativa inovadora, com o potencial necessário para mudar as práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico e Secundário” (p. 17), tendo por base o “enfoque construtivista que faz da tutoria de pares o seu eixo fundamental” (p. 17), destacando a urgência da prática de um ensino assente na interação e apoio entre pares.

A autora salienta, ainda, que esta metodologia serve-se de um conjunto de métodos com materiais diversificados, tais como cartões puzzle, textos, fichas e guiões de trabalho cooperativo, tendo sido estes alguns dos recursos que auxiliaram a mestranda na sua prática, com a finalidade de desenvolver nos alunos competências tanto a nível cognitivo como a nível das competências sociais. No que toca às competências do foro cognitivo, Moreira (2011) salienta a maior produtividade e rendimento escolar; expansão do pensamento crítico; aquisição de estratégias e competências cognitivas a nível superior; desenvolvimento e aprimoramento da linguagem; entre outras. Relativamente às competências sociais, é realçado o aumento da valorização pessoal e, conseqüentemente, a autoestima; desenvolvimento de responsabilidade individual; integração dos alunos com maior nível de dificuldade de aprendizagem; entre outros.

Perante isto, Fontes & Freixo (2004) articulam esta metodologia com os fundamentos teóricos propostos por Vygotsky, destacando a importância da ZDP, das interações sociais e do papel do adulto no processo de aprendizagem do aluno. As autoras definem a AC “como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” (p. 26), permitindo que a criança, por meio da colaboração com o professor ou com os colegas do grupo, consiga progredir para níveis cognitivos mais complexos.

Para estruturar e aprimorar a implementação da AC em sala de aula, a professora em formação recorreu a diversos métodos, entre eles destacam-se a “Mesa Redonda” e “Palavras para uma História (escrita criativa)”. O método da “Mesa Redonda” é apresentado por Kagan (1994) como uma estratégia pedagógica eficaz para promover a colaboração entre os alunos. Nesta abordagem, a turma é organizada em pequenos grupos, onde cada aluno, com o auxílio de uma folha de papel, elabora uma resposta recorrendo à escrita ou ao registo gráfico a partir de uma questão proposta pelo docente, passando em seguida e de forma organizada, o material ao colega do lado esquerdo do seu grupo, que acrescenta a sua contribuição de forma sequencial. A “Mesa Redonda” estimula e assegura a participação ativa e equitativa de todos os alunos. Favorece, ainda, o desenvolvimento de competências sociais indispensáveis, tais como a comunicação assertiva, a partilha e o respeito pelas ideias do outro, bem como a colaboração e a cooperação. Paralelamente, promove o pensamento crítico e a criatividade, ao incentivar os alunos a partilharem perspetivas e a refletir sobre diferentes interpretações e soluções (Kagan, 1994).

Já o método “Palavras para uma História (escrita criativa)” tem como principal objetivo desenvolver a criatividade e a escrita através da colaboração em grupo. A atividade consiste na criação de histórias a partir de palavras soltas, previamente selecionadas pelo professor, sendo que os alunos são organizados em grupos heterogêneos de três ou quatro elementos, e cada um recebe uma lista de palavras para utilizar na construção de uma narrativa. É de realçar que cada aluno é convidado a participar, só podendo iniciar a sua escrita quando tiver consigo o lápis ou o computador. No final, o grupo revê e melhora a história de modo colaborativo. Este método promove a partilha de conhecimentos, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a participação igual de todos os membros do grupo, sendo aplicável a todas as áreas curriculares e níveis de ensino (Lopes & Silva, 2022).

Em concordância com os métodos enunciados anteriormente, foram ainda utilizados os métodos de “Verificação em Pares” e o “Já Podem Mostrar”. O método “Verificação em Pares” baseia-se na alternância entre o trabalho em pares e em grupo. Inicialmente, os alunos resolvem um ou dois problemas em pares, sendo que, numa fase posterior, verificam e discutem as respostas com os restantes elementos do grupo. Este método promove um maior envolvimento dos alunos nas atividades, uma vez que fomenta a interação constante, o apoio mútuo e a responsabilidade individual. Já as verificações frequentes dentro do grupo contribuem para uma melhor adequação do processo de aprendizagem, permitindo que todos participem de forma ativa, cabendo ao professor ser um facilitador da aprendizagem. Neste modelo, há mais oportunidades de correção imediata, orientadas para o sucesso dos alunos, e valoriza-se não apenas o resultado final, mas também o processo de aprendizagem (Kagan, 1994).

Relativamente ao método “Já Podem Mostrar”, o mesmo é uma estratégia de aprendizagem cooperativa, desenvolvida por Kagan (1994), que tem como objetivos consolidar aprendizagens, resolver questões ou exercícios, partilhar informação e promover a interdependência positiva entre os alunos. Neste método, a turma é organizada em grupos heterogéneos, na qual um dos alunos é designado como o primeiro líder e cada membro do grupo recebe um cartão com uma pergunta ou tarefa, que tentam resolver individualmente, sem interagir com os colegas. Após a finalização, os alunos colocam os cadernos virados para baixo. Posteriormente com um sinal do professor, o aluno nomeado líder pede que mostrem as suas respostas. Caso existam respostas diferentes, o grupo debate entre si para chegar a um consenso sobre a resposta correta. Neste sentido, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, a comunicação eficaz e a construção do conhecimento de forma colaborativa são alguns dos benefícios da promoção deste método em sala de aula (Kagan, 1994).

Para além dos benefícios elencados, estão ainda presentes nestes métodos a promoção da inclusão através da participação equitativa dos alunos com distintos níveis de aprendizagem, reconhecendo a diversidade intrínseca ao grupo e fortalecendo o sentido de pertença e valorização (Kagan, 1994).

O modelo de Rotação por Estações, tal como a designação indica, o professor organiza a sala de aula em diferentes espaços, nomeados por estações, com a finalidade de planificar e criar

atividades diversificadas, nos variados espaços e tempos. Neste modelo, os alunos estão organizados em pequenos grupos, sendo que a ideia subjacente a esta metodologia é que, ao fim de um determinado tempo, cada grupo movimenta-se para outra estação, a fim de que todos consigam experimentar as várias estações propostas. É de realçar que em cada estação, os alunos podem trabalhar cooperativamente ou individualmente, mediante a intencionalidade da atividade (Carvalho et al., 2022). Através do recurso a este modelo, é possível exigir dos alunos uma postura mais ativa e autónoma na construção da sua aprendizagem, o que lhes permite uma maior e melhor personalização do ensino-aprendizagem, uma vez que tem tendência a atender às características de cada elemento presente em sala de aula (Carvalho et al., 2022).

Tal como acima mencionado, associado a estas metodologias, a mestranda privilegiou a utilização das tecnologias nas suas ações pedagógicas durante o seu percurso no 1.º CEB, nomeadamente o recurso ao *Mentimeter*, *Wordwall* e robôs, mais concretamente o *SuperDoc*, como se encontra documentado no capítulo III. Através do uso destas tecnologias é possível diminuir o distanciamento entre o ensino e a aprendizagem do aluno, uma vez que são ferramentas do quotidiano do mesmo, permitindo um aumento no grau de motivação e empenho de cada elemento presente em sala de aula. Neste sentido, estando as TIC inseridas no plano curricular do 1.ºCEB e sendo esta uma área transversal, com cariz predominantemente prático, é essencial que as mesmas sejam utilizadas em articulação com outras componentes do currículo, pois só assim será possível “modificar o modo como as crianças estão habituadas a aprender e também amplificar o seu desenvolvimento cognitivo” (Miranda, 2007, p. 45).

No que concerne à avaliação pedagógica, estão presentes duas modalidades: a avaliação formativa e sumativa, sendo que é no 1.º CEB que as duas passam a ser convocadas. A avaliação formativa deve ser mais privilegiada, uma vez que esta apresenta como finalidade a promoção de “medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” (Decreto-Lei 17/2016, 2016, p. 1125). Segundo Fernandes (2022), a avaliação formativa é um processo pedagógico assente na distribuição do *feedback* por parte do professor que “permita que os alunos possam rever o trabalho realizado” (p. 20), numa perspetiva de tornar o processo ensino-aprendizagem mais enriquecedor e significativo para o mesmo. Para que este *feedback* seja possível, é necessário que o docente seja capaz de criar ambientes pedagógicos assentes na comunicação constante entre professor-aluno, capazes de trabalhar

colaborativamente para alcançar os parâmetros da aprendizagem (Fernandes, 2022). Já a avaliação sumativa predomina nos contextos escolares, apresentando um caráter mais quantitativo, no qual é realizada no final de cada período ou semestre letivo (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Deste modo, esta avaliação serve-se, predominantemente, de testes, com o objetivo de “classificar e certificar a qualidade do trabalho dos alunos” (Fernandes, 2022, p. 24), sendo que no 1.º CEB, esta avaliação reflete-se através da atribuição de uma pequena descrição apreciativa referente a cada componente do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). No entanto, Fernandes (2022) refere a necessidade de recorrer às duas modalidades, enfatizando a urgência de os contextos educativos adotarem, à semelhança da avaliação formativa, uma avaliação sumativa alicerçada no *feedback*. Desta forma, os alunos conseguiriam analisar, aprimorar e consolidar as suas aprendizagens de modo mais eficaz.

Por fim, ao explorar as particularidades do 1.º CEB, torna-se imperativo analisar em profundidade as especificidades da EPE, permitindo observar e compreender a intrínseca articulação que sustenta uma continuidade pedagógica mais holística e globalizante. A transição fluída entre as duas valências é crucial para o desenvolvimento integral, garantindo que as aprendizagens e competências adquiridas na EPE sejam devidamente potenciadas e valorizadas no 1.º CEB, promovendo, assim, um percurso educativo coerente e enriquecedor para todos.

1.3.AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo visa evidenciar a relevância da EPE no desenvolvimento integral da criança, assim como o impacto significativo que esta exerce no seu percurso pessoal. Aliado a isto, ao longo do subcapítulo será destacado o papel do educador e a importância que o bom ambiente educativo tem no desenvolvimento holístico da criança, assim como a relevância do envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, será realçado os vários modelos pedagógicos que fundamentaram a prática pedagógica da educadora/orientadora cooperante, bem como os contributos que cada modelo proporcionou no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Embora a frequência da EPE não seja obrigatória, o seu acesso constitui um direito de todas as crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso na escolaridade

obrigatória (1.º CEB), sendo considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670).

A EPE tem como objetivo central a educação e o crescimento integral da criança, tendo em vista a sua participação ativa na sociedade como um indivíduo independente, consciente e empático (Lei n.º 5/97, 1997). Para que este desenvolvimento seja possível, foram estipulados objetivos específicos para a EPE, a vários níveis: educativo, cívico, social, moral e intelectual, sendo estes essenciais para o desenvolvimento pessoal e social da criança e para a democratização da sociedade. É de realçar que estes objetivos estão espelhados na Lei n.º 5/97 (1997), destacando a necessidade do desenvolvimento integral e da inclusão de cada criança, assente em princípios democráticos e de cidadania, potenciando a valorização da diversidade cultural. Um pilar central é assegurar a igualdade de acesso à educação, estimulando o desenvolvimento de forma holística, respeitando as particularidades de cada criança, com o intuito de promover aprendizagens significativas. Existe, ainda, um forte ênfase na expressão e comunicação, assim como no incentivo à curiosidade e ao pensamento crítico. Adicionalmente, os objetivos visam garantir a segurança das crianças, com atenção especial ao seu bem-estar e à identificação precoce de necessidades ou talentos. Por fim, sublinham a importância do envolvimento ativo das famílias e o desenvolvimento de parcerias com a comunidade.

Associado a estes pressupostos legais referenciados, é essencial destacar as OCEPE, sendo este um documento orientador da prática pedagógica a ser desenvolvida neste nível educativo, tendo por base os objetivos específicos mencionados anteriormente, destinando-se “a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), sendo da responsabilidade do educador, juntamente com a equipa educativa do estabelecimento assegurar a prática destes objetivos. Este documento apoia os educadores na planificação e organização das suas ações pedagógicas, assente nos domínios e subdomínios que constituem as três áreas de conteúdo, atendendo sempre às necessidades e interesses do grupo em questão. Deste modo, as OCEPE integram fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, destacando a necessidade de existir uma intencionalidade educativa, tendo sempre a criança como o centro da aprendizagem, assim como aspetos essenciais para a organização do ambiente educativo, tendo em consideração os diversos pilares fundamentais: organização do estabelecimento educativo, organização do ambiente educativo na sala de atividades, que inclui a organização do grupo,

espaço e tempo e a presença de interações e relações entre os diferentes intervenientes (crianças, adultos, famílias, profissionais e comunidade).

Marta (2015) corrobora as perspetivas apresentadas pelos autores, anteriormente, referidos, enfatizando o papel central da criança na prática pedagógica do educador de infância. Esta autora defende, ainda, que esta deve constituir o foco primordial da ação educativa, sendo essencial que o educador escute atentamente as suas sugestões e interesses, bem como seja capaz de observar cuidadosamente cada criança na sua individualidade, de modo a responder adequadamente às suas necessidades específicas que vão surgindo.

Neste sentido, o educador deve promover o brincar, sendo esta “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), potenciando o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento de competências provenientes da articulação e colaboração das várias dimensões, sendo estas cognitiva, social, cultural, física e emocional. Desta forma, a aprendizagem da criança, tal como referido, permite que a mesma, subseqüentemente, seja capaz de atribuir sentidos ao mundo em que se insere, assim como compreender as relações que vai estabelecendo com as pessoas que a rodeiam, sendo que tudo isto contribui para o conhecimento e construção da identidade da própria criança (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao ambiente educativo, é da responsabilidade do educador de infância transformar este espaço num contexto que favoreça a socialização entre todos os intervenientes presentes no contexto escolar, promovendo aprendizagens significativas e adequadas à realidade da criança. Para tal, é essencial que o educador organize e construa o espaço educativo juntamente com o grupo, de forma a fomentar, em cada criança, um sentimento de pertença e valorização. Este envolvimento contribui para o desenvolvimento da autonomia e segurança, na medida em que o espaço é concebido tendo em conta a participação ativa de cada criança, assim como proporciona a cada uma a possibilidade de realizar escolhas, utilizando os materiais de variadas formas, tanto criativas e surpreendentes, sendo possível observar uma maior complexidade no ato de brincar (Lopes da Silva et al., 2016).

Para que a complexidade do desenvolvimento nos primeiros anos seja devidamente reconhecida, é fundamental que o educador observe atentamente e de forma contínua a progressão das aprendizagens de cada criança. Ao longo do ano letivo, este acompanhamento deve traduzir-se na introdução gradual de “novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Importa, ainda, salientar que a seleção dos materiais deve obedecer a critérios de qualidade e diversidade, contemplando aspetos como a durabilidade, segurança e estética. A inclusão de materiais reutilizáveis e naturais tem como finalidade fomentar, simultaneamente, a consciência ecológica no grupo e estimular a imaginação das crianças.

Para além da sala de atividades, o espaço exterior também se configura como um ambiente educativo, dado as suas múltiplas potencialidades e oportunidades de aprendizagem que oferece. Posto isto, é da responsabilidade do educador promover a implementação de atividades neste espaço que incentive tanto a interação social como a interação com o meio ambiente, promovendo, novamente, a consciência ecológica, ao proporcionar um contacto mais direto com a natureza. De facto, o ato de brincar na natureza ou ao ar livre proporciona de maneira mais eficaz, não apenas o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da linguagem, mas também de competências sociais, servindo de exemplo a cooperação (Coelho et al., 2015).

Conforme anteriormente apresentado, incumbe ao educador a responsabilidade de colaborar de forma ativa e contínua com os diversos intervenientes do contexto educativo, visando não apenas o desenvolvimento integral da criança, mas também o seu próprio desenvolvimento profissional (Lopes da Silva et al., 2016). É mediante esta colaboração que se torna possível assegurar a gestão e a implementação do currículo, alicerçado em quatro fundamentos e princípios educativos delineados nas OCEPE, os quais devem estar devidamente articulados, garantindo que a prática pedagógica desenvolvida tenha por base uma intencionalidade educativa. Estes princípios são os seguintes: os conceitos de desenvolvimento e aprendizagens são vistos como inseparáveis, na qual as relações que a criança estabelece com os agentes presentes em contexto escolar promove situações de aprendizagem significativas; valorização do papel ativo da criança como protagonista da construção das suas aprendizagens, encorajando a mesma a ser o sujeito central do processo educativo; resposta imediata às necessidades de cada criança,

salvaguardando o acesso à educação para todos; e construção holística do conhecimento, articulando todas as dimensões que constituem a criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Perante isto, o currículo concebido para a EPE estrutura-se em três áreas de conteúdo, que serão de seguida referidas e explicadas, de modo geral, sendo que as mesmas ao serem abordadas de forma articulada e globalizante pelo educador de infância promove o desenvolvimento holístico da criança. Esta abordagem integrada favorece a apropriação progressiva de conceitos que permitem à criança construir significados sobre o mundo que a rodeia, tendo por base a curiosidade, descoberta e envolvimento ativo. No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, a mesma assenta no desenvolvimento de princípios democráticos, atitudes e valores que permitam à criança relacionar-se consigo e com os outros. É de realçar que esta área apresenta-se como transversal a todo o currículo, uma vez que “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Já a Área de Expressão e Comunicação espelha diversas formas de comunicação, sendo a única área organizada em domínios e subdomínios correspondentes. Os domínios da Educação Física e da Educação Artística possibilitam que as crianças observem, compreendam e se expressem através das experiências artísticas e do movimento; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foca-se no desenvolvimento de competências linguísticas, com vista à linguagem escrita através do contacto com a leitura; o domínio da Matemática é essencial para a organização e estruturação do pensamento. Para concluir, na Área do Conhecimento do Mundo pretende-se criar momentos de sensibilização relacionados tanto com as ciências sociais como com as ciências físicas e naturais através de diversas etapas como o questionamento, a experimentação, a análise, a recolha e organização de informação, entre outros, recorrendo às tecnologias.

Neste contexto, o educador deverá assumir a responsabilidade de realizar uma prática pedagógica intencional e sustentada na reflexão, considerando os objetivos delineados para as diversas áreas, domínios e subdomínios referidos anteriormente, bem como as especificidades do contexto educativo em que se insere. Assim, o educador é concebido como uma figura mediadora das aprendizagens do grupo, promovendo o desenvolvimento de múltiplas competências tanto nas crianças como em si próprio, enquanto profissional. Esta última perspetiva justifica-se pelo facto de que, através de uma observação sistemática e da análise das suas notas de campo que vai recolhendo e registando ao longo do dia, o educador vivencia

oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento profissional, criando-se um espaço propício à melhoria constante da sua prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, o educador conseguirá fomentar no grupo a motivação e a vontade por aprender mais sobre diversas temáticas, proporcionando na criança a capacidade de perceber, de forma mais clara, o seu “eu” enquanto ser aprendiz, desenvolvendo simultaneamente competências que lhe permitem uma maior autonomia e independência na construção da sua aprendizagem e conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016).

No decorrer da PES, a educadora/orientadora cooperante desenvolveu a sua prática pedagógica inspirando-se em dois modelos pedagógicos (MEM e *HighScope*) e na MTP, tendo esta metodologia sido alvo de uma maior descrição e análise no início deste capítulo. Apesar das especificidades de cada abordagem, estas foram integradas de forma articulada, tendo em consideração as características do grupo e o ambiente educativo em que decorreu a prática pedagógica. Esta articulação foi sustentada por princípios comuns às abordagens referidas, alicerçados numa perspetiva construtivista que valoriza o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através da sua participação ativa e do seu envolvimento, promovendo, assim, um currículo assente na intencionalidade pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2013).

No contexto do MEM, destaca-se a integração entre a ação e o pensamento crítico, com uma prática pedagógica centrada no diálogo e sustentada por princípios democráticos, favorecendo o envolvimento ativo da criança na vida em sociedade. Os educadores apropriam-se dos melhores métodos e estratégias, criando “pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6), ou seja, a criança recorre aos recursos fornecidos pelo educador como forma de apoiar e guiar a construção do seu conhecimento, desempenhar papéis e participar ativamente na sua comunidade. Deste modo, neste modelo pedagógico existe uma enorme valorização da colaboração entre os vários intervenientes do contexto educativo, com especial foco no envolvimento das famílias. O grupo engloba diferentes faixas etárias, assegurando a heterogeneidade geracional, respeitando as diferenças individuais. Relativamente aos instrumentos de pilotagem utilizados pela educadora e de maior descrição no capítulo II, é de destacar o mapa de presenças e o quadro semanal de distribuição das tarefas, estando os mesmos expostos nas paredes da sala de atividades ao alcance da criança, permitindo que a mesma seja capaz de se apropriar das noções de tempo e estabeleça uma rotina. A

avaliação acontece de forma contínua durante todo o percurso educativo, sendo realizada por meio dos registos das interações entre as crianças por parte da educadora e das produções gráficas que produzem (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo pedagógico/abordagem *HighScope* assume de uma forma mais emergente uma aprendizagem pela ação, na qual a criança aprende através da ação intencional que a mesma tem para com os materiais e o meio que a rodeia, interagindo, simultaneamente, com os outros (HighScope, 2023). Perante isto, a criança tem a liberdade de escolher os materiais que pretende explorar com todos os seus sentidos, construindo conhecimentos e noções com o auxílio do contacto e da interação com os outros. Segundo Hohmann & Weikart (1995), as crianças colocam em ação a MTP, apresentando um papel ativo através da observação, exploração e reflexão das experiências vivenciadas pelas mesmas. Neste modelo, os adultos são vistos como uma figura de apoio às crianças, assente na construção de uma relação de confiança e segurança. Relativamente à organização do espaço e do tempo é de referir que estas duas dimensões que constituem a organização do ambiente educativo, juntamente com a organização do grupo, seguem princípios semelhantes aos das OCEPE, tendo sempre em conta o estado e a diversidade dos materiais/áreas existentes. No que diz respeito ao tempo, este deve ser organizado pelo educador em conjunto com as crianças, contemplando de modo equilibrado momentos e ritmos diversificados – individual, pequenos grupos e grande grupo – proporcionando oportunidades de aprendizagens significativas. O tempo tem por base, simultaneamente, dois conceitos, estruturação, que permite à criança estabelecer uma rotina e uma melhor organização do seu tempo diário e semanal, e flexibilidade para que seja possível haver modificações e momentos de experimentação aquando do surgimento de novos conceitos e ideias (Lopes da Silva et al., 2016).

Para finalizar, importa destacar que as especificidades de cada um destes modelos e metodologia serviram de alicerce à prática educativa realizada, o qual será abordado no capítulo III, no momento da apresentação e reflexão das intervenções realizadas. É de destacar que a metodologia e os modelos pedagógicos analisados anteriormente estiveram em concordância com as práticas realizadas, apoiadas nos princípios apresentados por Lopes da Silva et al., 2016.

2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente capítulo estará organizado em dois subcapítulos, correspondentes à caracterização do contexto de estágio, tanto na EPE como no 1.º CEB e à metodologia de investigação utilizada. No primeiro subcapítulo encontrar-se-á a caracterização quer do contexto, quer ainda dos níveis educativos onde foi realizada a PES. No segundo subcapítulo, será realçada a importância da metodologia de I-A, bem como o impacto que a mesma teve na prática educativa desenvolvida ao longo deste ano.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O agrupamento escolar onde decorreu a PES é responsável pelo bom funcionamento de onze estabelecimentos de ensino, tendo disponível uma oferta educativa que abrange desde a EPE até ao Ensino Básico (3.º CEB). Os dois estabelecimentos de ensino onde a mestranda desenvolveu a sua ação pedagógica situam-se na Área Metropolitana do Porto, na qual pertencem a um agrupamento de escolas criado no ano letivo 2003-2004. Em todos os estabelecimentos de ensino pertencentes ao agrupamento em questão são assegurados serviços de apoio à família tanto na EPE através das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) como no 1.º CEB com a Componente de Apoio à Família (CAF). Estes serviços resultam de uma estreita colaboração do município protocolada com todos os agrupamentos de escolas das freguesias do concelho em que a díade realizou o seu estágio.

O agrupamento tem como lema "A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida", defendendo que cada criança e jovem deve encontrar na escola um ambiente educativo adequado a um desenvolvimento "harmonioso e saudável" (Agrupamento de Escolas, 2021-2025, p. 2), permitindo que o mesmo seja capaz de desenvolver "competências e aprendizagens que lhe permitam enfrentar os desafios" (Agrupamento de Escolas, 2021-2025, p. 2). Para concretizar este grande objetivo, o agrupamento pretende envolver todos os agentes da comunidade educativa. Este envolvimento é fundamentado em documentos estruturantes e orientadores,

nomeadamente o Projeto Educativo (PE) 2021–2025, o Plano Anual de Atividades (PAA) 2023–2024 e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

O agrupamento estabeleceu como missão a formação de “cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores” (Agrupamento de Escolas, 2021–2025, p. 3). Para tal, definiram-se objetivos prioritários, entre os quais:

“salvaguardar o direito de cada criança/jovem a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e que assegure o seu sucesso educativo, assente em aprendizagens sustentáveis, através de uma abordagem multinível; potenciar as experiências e os projetos já existentes na escola – valorizando os interesses/aprendizagens prévias dos alunos e as formações, experiências e competências diversificadas dos docentes e de outros atores da escola; promover a vivência de experiências de cidadania ativa – potenciar a responsabilidade, poder e reconhecimento das crianças e jovens nas ações e nas tomadas de decisão na escola e na sociedade; promover práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas promotoras de integração curricular e de aprendizagens significativas” (Agrupamento de Escolas, 2021–2025, p. 4).

É, ainda, de destacar a distinção feita a este agrupamento, uma vez que é considerado de referência para a Intervenção Precoce no concelho em questão, na qual os docentes integram as Equipas Locais de Intervenção (ELI), localizadas no concelho. Este programa permite uma atuação mais precoce no preparo e resolução de eventuais situações que coloquem em causa o desenvolvimento da criança (Agrupamento de Escolas, 2021–2025).

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

Neste subcapítulo encontrar-se-á a caracterização e análise do espaço e do ambiente educativo onde decorreu a PES no 1.º CEB, nomeadamente: a caracterização da turma, a organização da sala de aula, os tempos pedagógicos, a organização da equipa educativa e a relação escola-família.

O estabelecimento de ensino apresenta dois edifícios agregados e apenas com a valência do 1.º CEB. O primeiro edifício é constituído por dois pisos. No piso superior encontram-se duas salas de aula destinadas a duas turmas, correspondentes ao 2.º e 4.º anos. No piso inferior, também existem duas salas de aula referentes às turmas do 1.º e 3.º anos. Ainda neste edifício encontra-se um espaço comum com uma mesa redonda e cadeiras de apoio, assim como alguns cabides de auxílio aos alunos para poderem pendurar os seus pertences.

Em relação ao segundo edifício, à semelhança do primeiro, este é também constituído por dois pisos. No piso superior, existe uma casa de banho e três salas: duas destinadas ao apoio do desenvolvimento de atividades no âmbito da educação especial e uma sala de professores. Este último espaço era caracterizado por bons momentos de convívio entre os professores, na qual os mesmos acabavam por partilhar pensamentos e preocupações, assim como discussão de assuntos relacionados com a escola ou situações do quotidiano. O piso inferior é constituído pela biblioteca escolar que não era dinamizada, com a finalidade de criar uma relação de convivência com os alunos e por duas salas: uma sala destinada à organização dos materiais de limpeza e dos equipamentos pedagógicos e uma outra equipada com mesas e cadeiras, onde é assegurada a CAF.

O espaço exterior sobressai pela sua ampla área, imbuído de condições adequadas para receber os alunos de forma inclusiva. É um local composto por elementos naturais, como árvores de fruto, providenciando algum espaço verde aos alunos. A restante superfície é revestida por cimento, onde se encontram desenhados vários jogos lúdicos, nomeadamente o jogo da macaca. Este espaço inclui também diversos pneus, dispersos pelo espaço, inicialmente utilizados numa atividade promovida pela Associação de Pais, cujo objetivo era a construção de animais com esse material. Atualmente, os alunos utilizam os pneus nas suas brincadeiras livres, criando pirâmides, torres e outras construções. O espaço exterior conta, ainda, com um pequeno armazém, onde se guarda material utilizado nas aulas de Educação Física, como colchões, bolas, entre outros. Nos intervalos, os alunos brincam livremente, através de jogos pedagógicos, na qual as assistentes operacionais observam os mesmos, tendo sempre o cuidado de zelar pela segurança e bem-estar de cada aluno. Perante isto, o espaço pedagógico deve ser concebido como um local aberto e flexível, capaz de acolher os múltiplos interesses dos alunos e das comunidades. Um espaço que esteja assente no “poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e

amigável, aberto ao brincar e aprende” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 25), assegurando a aprendizagem cultural.

Partindo deste entendimento sobre o espaço, as ações pedagógicas foram desenvolvidas numa turma de 1.º ano de escolaridade composta por dezoito alunos, na qual catorze eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os oito anos. Na turma existiam crianças de diferentes nacionalidades: dois brasileiros, duas angolanas e uma inglesa, assim como uma criança de etnia cigana que tinha oito anos e encontrava-se a repetir o 1.º ano pela terceira vez, pois faltava bastantes vezes à escola. É de salientar que todos os alunos tinham o Português como língua materna. Apesar de nenhum apresentar necessidades específicas de aprendizagem, existia um aluno que beneficiava de acompanhamento em terapia da fala duas vezes por semana fora do contexto escolar. No que diz respeito à participação em projetos escolares, a turma não se encontrava envolvida em nenhum projeto.

De um modo geral, a turma demonstrou ser participativa, interessada e motivada, principalmente em atividades no âmbito da Educação Artística (artes visuais, música e dança) e Educação Física. Este grupo de alunos gostava, ainda, de partilhar exemplos do seu quotidiano, ideias e curiosidades, sendo possível realçar a valorização do diálogo em vários momentos do dia. Estando perante uma turma heterogénea, existiam alunos que se esforçavam de forma saudável, ajudando os colegas com o objetivo de alcançar os melhores resultados possíveis, tornando-se autónomos, críticos e reflexivos. Desta forma, foi possível observar que os alunos estavam recetivos ao desenvolvimento de atividades assentes na AC, na qual iriam conseguir alcançar resultados através da interação com os colegas e da construção de relações significativas, promovendo o sucesso coletivo (Johnson & Johnson, 1999).

No que concerne aos aspetos menos positivos observados, a turma apresentava fragilidade em aspetos relacionados com o exercício pleno da cidadania, nomeadamente no saber esperar, no respeito pelo tempo do outro e na permissão de deixar que o outro responda quando questionado e constante necessidade de validação positiva no final da realização de alguma tarefa e/ou atividade. Em relação à área curricular do Português, a turma apresentava vulnerabilidade na escrita de pequenas frases e na associação do fonema-grafema. Já na componente da

Matemática, foi possível evidenciar dificuldade na compreensão e, conseqüentemente resolução de problemas e, ainda, na correta utilização de sinais de comparação de quantidades.

Perante isto, a díade optou por desenvolver atividades que promovessem o trabalho cooperativo e a utilização do espaço exterior, uma vez que considerou ser um espaço promotor de inúmeras aprendizagens.

No âmbito da caracterização da sala de aula deste grupo de alunos, esta apresenta uma grande dimensão que lhes permite conforto e bem-estar. O espaço tem três grandes janelas, o que possibilita o aproveitamento da luz natural para a realização das diversas atividades propostas. Além disso, oferece ainda uma visão para o espaço exterior o que demonstrou ser bastante benéfico para os alunos, contribuindo para um ambiente agradável e inspirador. Contudo, em certos momentos do dia em que o sol se fazia sentir, aumentava a temperatura da sala de aula, fazendo com que os alunos ficassem mais inquietos, condicionado, de algum modo, a sua concentração. O excesso de luz e calor é colmatado com a utilização de estores nas várias janelas, minimizando os efeitos provocados no processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, é possível afirmar que a sala de aula tem uma boa área e condições adequadas para que os alunos consigam realizar aprendizagens com sentido. A díade pode também observar que nas paredes estavam expostos projetos e atividades realizadas pelos alunos, assim como cartazes e pósteres informativos relativamente aos conteúdos trabalhados. Através desta constatação, o par pedagógico observou que os alunos se sentiam valorizados e reconhecidos, favorecendo o seu processo de aprendizagem privilegiado pela criação de um ambiente mais próximo e acolhedor.

Dentro da sala encontravam-se dois armários e uma estante, sendo que os primeiros estavam destinados à organização do material escolar disponível e ao armazenamento do material tecnológico existente. Já a estante servia para acomodar os vários materiais e recursos lúdico-pedagógicos. Encostadas às paredes da sala, existiam mesas e cadeiras, sendo que as mesmas serviam quer de apoio ao professor/orientador cooperante e às estagiárias quer, ainda, à organização das capas dos alunos e à arrumação dos manuais escolares. Relativamente à disposição das mesas, a díade deparou-se com o modelo tradicional, uma vez que as mesmas estavam dispostas em filas e colunas, sendo que em cada mesa se sentavam dois alunos. Tendo em conta esta situação observada pelo par pedagógico, o mesmo não ficou indiferente. Deste

modo, em diálogo com o professor/orientador cooperante, o mobiliário foi alterado, atendendo às necessidades e interesses da turma, tendo em conta as atividades previamente planificadas e desenvolvidas.

Cada criança possuía uma caixa de material onde colocava os seus manuais escolares que estavam a ser utilizados no momento, assim como todos os materiais relacionados com a Área de Educação Artística (Artes Visuais), destacando marcadores, lápis de cor e cera, tesoura, aguarelas, entre outros. Através desta pequena caixa foi possível observar a importância dada pelo orientador cooperante na articulação desta área curricular com as restantes componentes do currículo, o que é fundamentado por Leite (2012) ao defender a importância da articulação curricular aos vários níveis. De modo a zelar pela boa utilização da caixa, a mesma ficava à responsabilidade de cada aluno. O objetivo do professor/orientador cooperante era o de promover em todos os alunos o sentido de organização e responsabilidade. Quanto ao restante material existente, na parede central da sala existia um quadro interativo apoiado por um projetor e um quadro branco. No entanto, é de referir que o quadro interativo apenas funcionava para projetar, uma vez que este recurso pedagógico de exploração interativa aguardava reparação. É de salientar que todos os materiais estavam ao alcance dos alunos, proporcionando uma maior autonomia e deslocação pela sala.

No que se refere ao professor/orientador cooperante, apesar de seguir o método de ensino mais tradicional, o mesmo tinha a preocupação de valorizar os momentos de intervenção dos vários elementos da turma, tendo sempre o cuidado de atender às necessidades e especificidades de cada aluno. O professor/orientador cooperante recorria à projeção dos manuais escolares da Escola Virtual, recorrendo ainda aos seus vídeos de apoio para auxiliá-lo na sua prática educativa. É de salientar que o mesmo teve particular atenção ao papel das estagiárias, demonstrando-se sempre disponível para atender às dúvidas que iam surgindo. Realçava ainda pontos de melhoria e propunha sugestões/indicações, de modo a tornar a formação e aprendizagem da díade mais completa e com sentido.

Em relação aos tempos pedagógicos, no primeiro, as aulas decorriam desde as 9:00 até às 10:30. O professor/orientador cooperante procurava iniciar este tempo letivo com uma canção de bons dias escolhida previamente pelo mesmo, dando seguimento à realização das atividades

planificadas. Às 10:30 os alunos deslocavam-se para o espaço exterior, na qual brincavam livremente durante 30 minutos. As aulas recomeçavam às 11:00, tendo o seu término às 13:00, sendo que neste período o professor/orientador cooperante retomava a atividade que estava a ser realizada antes do intervalo ou então iniciava uma nova. A hora de almoço tinha a duração de 1:30, iniciando as aulas às 14:30. O período da tarde apenas tinha a duração de uma hora, terminando o tempo letivo às 15:30. Nesta altura alguns alunos regressavam a casa ou iam para os centros de estudo. Os restantes frequentavam a CAF das 15:30 até às 17:30. É de salientar que, ao longo do dia, o professor/orientador cooperante tinha sempre em atenção o ritmo de trabalho de cada aluno, tendo o cuidado de promover a autonomia em cada um, adequando o currículo proposto às características e necessidades da turma em questão, mobilizando sempre que fosse possível os recursos que tinha à sua disposição (Fritsch & Leite, 2020).

Em relação ao corpo docente do estabelecimento de ensino onde foi realizada a PES, destaca-se a colaboração de todos os intervenientes, sobretudo nos momentos de pausa do horário letivo. Ali partilhavam não só boas práticas pedagógicas, mas também discutiam sobre preocupações e dúvidas que surgissem. Deste modo, de forma colaborativa, os docentes refletiam sobre as diferentes possibilidades de ultrapassá-las, com a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais envolvente e completo.

Neste sentido, esta colaboração alargava-se também às famílias, uma vez que a relação escola-família potencia um maior desempenho escolar nos alunos, permitindo que exista uma ponte de comunicação, na qual os alunos partilhem com os encarregados de educação as aprendizagens realizadas em contexto escolar. É fundamental que esta relação seja criada e estabelecida desde início, na qual a escola deve ter como missão promover a articulação entre professores, encarregados de educação e alunos. Para isso, o contexto escolar precisa de criar condições favoráveis ao diálogo e à colaboração entre professores e famílias, uma relação que está diretamente ligada ao sucesso escolar dos alunos (Pereira et al., 2018). Ainda no âmbito desta relação, a mesma possibilita que cada aluno se sinta mais comprometido com a vida escolar; estabeleça uma maior proximidade e valorização dos pais; melhor articulação dos vários saberes provenientes do currículo; descoberta e aprimoramento de competências e saberes; bem como desenvolvimento do sentido de autonomia e responsabilidade (Mata & Pedro, 2021). Deste modo, é possível concluir que o professor/orientador cooperante procurou assegurar que esta relação

próxima com as famílias fosse constante, mantendo as mesmas informadas através dos meios ao seu alcance (email e chamadas telefónicas) sobre todo o tipo de assuntos relacionados com a vida escolar dos seus educandos (visitas de estudo, reuniões de atendimento, esclarecimentos, preocupações, felicitações,...).

2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES que foi desenvolvida na EPE, mais concretamente na sala 1, com um grupo constituído por vinte crianças, sendo oito do sexo feminino e doze do sexo masculino. O grupo era heterogéneo, com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos, na qual todas apresentavam nacionalidade portuguesa, à exceção de duas, sendo as mesmas de nacionalidades marroquina e nepalesa. Uma destas crianças não compreendia nem falava a língua portuguesa de forma fluente, existindo a necessidade de falar com a mesma de modo mais individualizado e devagar, recorrendo, por vezes, à língua inglesa.

É de salientar que existiam duas crianças que apresentavam Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) e, por isso, frequentavam regularmente sessões de terapia, mais especificamente cinoterapia, durante 30 minutos à quarta-feira e oficina de música adaptada à sexta-feira. Aliado a isto, ainda tinham um acompanhamento semanal com a professora de educação especial, mais concretamente à quinta-feira, podendo haver alterações relativamente ao dia mediante a semana. Perante isto, uma dessas crianças demonstrou estar adaptada às rotinas da sala, envolvendo-se, facilmente, em todas as atividades realizadas com o grupo, mantendo boa relação e interação com os colegas. De forma geral, o grupo demonstrou empatia em auxiliar e envolver a criança a sentir-se incluída dentro do espaço escolar, tanto em atividades mais orientadas dentro da sala de atividades, como no espaço exterior, mais especificamente na altura do recreio. A outra criança, apresentava dificuldades significativas nas relações com os outros e na comunicação. Apesar de compreender a linguagem oral, expressava-se, maioritariamente, através da linguagem não verbal (sons e gestos). No entanto, foi notória a melhoria da sua comunicação ao longo do tempo, sendo que a criança começava a construir frases. É importante destacar que a criança tinha seis anos e apresentava desafios no cumprimento de regras, na linguagem verbal e

na autorregulação emocional, revelando, por vezes, comportamentos inadequados e agressivos, sobretudo em momentos de transição, levando ao afastamento dos colegas em certos momentos. É de realçar que a criança, na maioria dos dias, não conseguia enquadrar-se nas rotinas estabelecidas com o grupo, destacando-se a altura do acolhimento.

Aliado a estas especificidades, semanalmente o grupo realizava atividades relacionadas com o projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, à terça-feira, que tinha como principais objetivos o desenvolvimento da fala através da leitura de histórias, juntamente com uma terapeuta especializada. Uma vez por semana, o grupo tinha uma sessão relacionada com o projeto Bilíngue com uma educadora com formação na área, na qual era incentivado a realização de atividades que sensibilizassem o grupo para a aprendizagem da língua inglesa de modo lúdico e interativo, à segunda-feira. A par destes projetos, o grupo estava inserido num terceiro denominado por projeto Erasmus + “Seeds will Grow”, juntamente com outros países – Irlanda, Grécia e Itália – apresentando como finalidade o impulsionamento de práticas inclusivas, valorizando a diversidade e consciencializando as crianças para a importância da sustentabilidade.

Relativamente aos interesses do grupo, o mesmo sempre demonstrou entusiasmo pela realização de atividades sensoriais, assim como atividades relacionadas com as artes visuais, mais especificamente desenho e pintura. Foi, ainda, manifestado um interesse pela leitura de histórias dramatizadas, bem como por aspetos culturais e naturais dos países de origem das crianças da sala. Quanto às necessidades, foram observadas fragilidades na linguagem oral e na consciencialização fonológica, mais concretamente na articulação de palavras em alturas de descrição de momentos vivenciados. O jogo dramático/teatro mostrou-se como uma adversidade, uma vez que as crianças apresentavam dificuldades em representar personagens ou situações em momentos de atividades mais orientadas. No que toca à convivência social, foi notória a falta de capacidade na espera pela sua vez de falar e na escuta do outro.

Relativamente às interações e relações que se estabelecem entre os vários intervenientes presentes em contexto educativo são, tal como refere as OCEPE, “essenciais para o desenvolvimento” (pág. 28). Deste modo, o ambiente educativo promove o estabelecimento de variadas relações, podendo estas ser: interação entre crianças, entre crianças e adultos, entre profissionais e com as famílias e a comunidade. Na relação entre crianças, a mesma estava

assente em valores como a entreatajuda e a partilha, na qual as crianças mais velhas procuravam ajudar as mais novas, caracterizando-se, de um modo geral, de uma forma positiva, Este auxílio mútuo promoveu um maior enriquecimento na aprendizagem de todos (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, e tal como mencionado acima, em situação de grande grupo as crianças tinham bastante dificuldade em ouvir o outro e esperar pela sua vez de falar.

No que toca à relação da criança com o adulto, a mesma era construída numa base de confiança e segurança por parte da criança no adulto, uma vez que o procurava em situações de maior stress e descontrolo emocional, vendo no adulto uma figura de auxílio e de referência. Já a relação entre profissionais, a mesma era desenvolvida tendo por base o bem-estar da criança, havendo cooperação entre todos os elementos constituintes da equipa educativa. Associado à relação de profissionais, é importante destacar a interação entre a educadora de infância e a assistente operacional, na qual a mesma se assegurava numa base de confiança e cooperação, havendo um diálogo constante entre os dois elementos, com a finalidade de preparar a semana da melhor forma possível e antecipar possíveis adversidades que pudessem surgir mediante as atividades planificadas.

A relação com as famílias e a comunidade era de bastante preocupação por parte da equipa educativa, na qual a primeira ocorria, principalmente nos momentos de chegada e de saída da escola. Nestes momentos a educadora/orientadora cooperante procurava estabelecer um breve diálogo para abordar preocupações, dúvidas ou felicitar as famílias sobre algum assunto que tinha surgido ao longo do dia. A par disto, existiam reuniões com cada família, centradas nas crianças, em que a educadora tinha a oportunidade de conhecer melhor o contexto familiar e as suas especificidades, perceber as expectativas e opiniões dos familiares e partilhar observações ou sugestões com os mesmos, de modo a facilitar a compreensão do trabalho pedagógico realizado no jardim de infância. Por fim, o contexto escolar procurava realizar feiras de acordo com as diversas estações do ano, juntamente com a Associação de Pais, com a finalidade de proporcionar um maior envolvimento e participação das famílias (Lopes da Silva et al., 2016). Já a relação com a comunidade era estabelecida com o objetivo principal de “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30), reconhecendo a importância do papel de cada um, permitindo a construção de uma ligação que fortaleça os conhecimentos desenvolvidos pelas crianças.

Relativamente aos modelos pedagógicos referidos como inspiradores pela educadora/orientadora cooperante, destacam-se os modelos *HighScope* e o MEM. A educadora, também, referia a utilização da MTP, na qual esta metodologia fundamentava, predominantemente, a sua prática pedagógica, sendo esta uma abordagem centrada em questões e problemas provenientes das vivências e do quotidiano das crianças (Vasconcelos et al., 2011). A influência do modelo *HighScope* podia ser visível tanto na organização da sala em diversas áreas, mencionadas posteriormente, assim como na estruturação do tempo diário, nomeadamente na organização das crianças tanto em pequenos grupos como em grande grupo aquando da realização das atividades ao longo do dia (Hohmann & Weikart, 1995). Perante isto, o principal objetivo da educadora era atender aos interesses e às necessidades do grupo que fossem sendo observados, proporcionando o ambiente e o tempo adequados para a construção ativa de conhecimentos por parte da criança.

Corroborando as OCEPE, a organização do ambiente educativo assenta em várias dimensões: organização do tempo, espaço, grupo e as interações entre os diferentes intervenientes. A organização do grupo, juntamente com a organização do espaço e do tempo constituem dimensões que se articulam para estabelecer a melhor organização do ambiente educativo da sala (Lopes da Silva et al., 2016). A sala de atividades encontrava-se organizada por diversas áreas: área de jogos das construções, que normalmente era delimitada no tapete; área dos jogos de mesa; área da casinha, composta pelo quarto e a cozinha; área das expressões (desenho, pintura e modelagem); área das ciências; e, por fim, a área da biblioteca. É de referir que o grupo procurava, sobretudo, a área de jogos das construções e a área da casinha, sendo que esta última dispunha de uma variedade imensa de objetos, tais como roupas e acessórios, que apelavam à criatividade das crianças. Num momento posterior, foi introduzida uma tenda resultante do projeto elaborado pelas estagiárias em formação, a qual despertou grande interesse e entusiasmo entre os participantes do grupo.

Cada uma dessas áreas dispunha de materiais cuidadosamente selecionados para melhor atender às necessidades do grupo, havendo um limite de crianças por área que foi estabelecido em conjunto com o grupo, sendo que todos eram capazes de respeitar esse limite. Em relação à distribuição de cada material na sua área correspondente, os mesmos encontravam-se acessíveis a todas as crianças, potenciando uma maior autonomia e liberdade de movimento. É

de salientar que existiam materiais tanto estruturados como recicláveis, sendo que estes últimos eram utilizados, sobretudo, em atividades planejadas e na área das ciências. A área dos jogos, tanto de construções como de jogos de mesa, dispunha de um móvel de apoio onde estavam organizados diversos materiais, como puzzles, blocos lógicos, tangram, legos de diferentes tamanhos, jogos de associação, entre outros. Este espaço promovia a convivência social e contribuía para o desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania, como a partilha, a motricidade fina, a atenção e a capacidade de resolução de problemas. Relativamente à área da casinha, como já referido, esta estava organizada em dois espaços: a cozinha e o quarto, onde se encontrava uma grande variedade de mobiliário e materiais, incluindo fogão, panelas, talheres, uma mesa com cadeiras, pratos e copos coloridos, armário, cama e objetos representativos de alimentos, entre outros. As crianças nesta área brincavam ao faz-de-conta, reproduzindo situações do quotidiano que observavam e experienciavam, desenvolvendo, assim, a imaginação e a autonomia. A área das expressões era composta por dois cavaletes, bem como por materiais de escrita e pintura – folhas, lápis, marcadores, tintas e pincéis – e também por materiais relacionados com a técnica de modelagem, nomeadamente plasticina e moldes. Esta área era especialmente procurada por uma das crianças que apresentava PEA, pois demonstrava preferência por atividades sensoriais, tais como a modelagem da plasticina. A área das ciências incluía uma mesa e diversos recursos que proporcionassem momentos de exploração e investigação, como lupas e pinças, utilizadas para observar elementos trazidos do exterior (folhas, penas, conchas) e por uma caixa que continha ovos de bichos-da-seda. Por último, a área da biblioteca era composta por uma manta e almofadas, criando um ambiente acolhedor e convidativo, e por um móvel expositor com uma seleção diversificada de livros, abrangendo vários géneros literários.

Nas OCEPE, salienta-se, ainda, relativamente à organização do espaço, a utilização das paredes, afirmando que estas não podem ser descuradas, pois espelham as vivências das crianças. Deste modo, o que está exposto representa os processos desenvolvidos, constituindo uma forma de comunicação, sendo visíveis tanto para as crianças como para os adultos (Lopes da Silva et al., 2016). Perante isto, nas paredes e na porta da sala de atividades estavam presentes os trabalhos e projetos que foram sendo realizados pelo grupo, nomeadamente o projeto desenvolvido pela díade, assim como instrumentos de pilotagem característicos do MEM, tais como o mapa das presenças, mapa do tempo, mapa das tarefas e, ainda, o mapa com os dias de aniversário de cada

criança. Estes instrumentos permitiam que a criança tivesse uma maior consciencialização relativamente à organização temporal, nomeadamente nas noções relacionadas com as unidades básicas do tempo diário e semanal.

A sala de atividades dispõem, ainda, de bastante iluminação natural, uma vez que duas das paredes da sala são compostas por grandes janelas, sendo que no seu parapeito estavam disponíveis alguns materiais e instrumentos de apoio à área das ciências, como é o caso de lupas, assim como os portefólios correspondentes a cada criança. Para além destes objetos, neste espaço estavam presentes uma sementeira de cravos túnicos e um vaso com nabo, sendo que era responsabilidade do grupo manter o bem-estar destas plantas e legume. O teto da sala é, também, um espaço de exposição de trabalhos realizados pelas crianças, uma vez que com o auxílio de fio de pesca foi possível suspender vários materiais resultantes das atividades planificadas, tais como um mural construído pelo grupo.

O jardim de infância tem, ainda, um espaço exterior capaz de proporcionar inúmeros momentos de aprendizagem às crianças através de todos os materiais dispostos, assim como das experiências proporcionadas pelo contacto com o exterior, nomeadamente o vento, a temperatura e, ainda, a chuva, uma vez que existia um garrafa que servia para medir o caudal da água. Estas informações recolhidas eram, posteriormente, registadas num quadro criado e explicado previamente ao grupo. Neste espaço estavam, ainda, a ser desenvolvidas duas hortas, de acordo com o projeto "Seeds will Grow", em que o objetivo era que os grupos tivessem a responsabilidade de cuidar e tratar da horta, sendo que a mesma era composta por sementes que os restantes países envolvidos no projeto (Irlanda, Grécia e Itália) enviaram, sendo que já era possível observar o crescimento do feijão, entre outros legumes.

O tempo pedagógico, na educação de infância, corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), tendo sempre por base a flexibilidade, ou seja, a contemplação de possíveis modificações que possam surgir tendo em conta as necessidades do grupo. Deste modo, a planificação do dia deve ter em conta a liberdade de organização do tempo diário, com a finalidade de permitir que as crianças se apropriem, progressivamente, de referências temporais que tenham como foco atividades que permitam a experimentação, a exploração e a construção de conhecimentos significativos (Lopes da Silva et

al., 2016). Perante isto, a organização do tempo foi concebida para acomodar os períodos de maior e menor agitação e cansaço, sendo que eram realizados ajustes de modo a garantir que o bem-estar e a comodidade de cada criança fosse salvaguardada. A educadora de infância, assim como a mestranda tiveram em consideração os ritmos de cada criança, respeitando-os, destinando mais tempo a determinada atividade sempre que fosse necessário, tentando que estas alterações fossem realizadas de modo tranquilo. Neste contexto, a organização temporal das rotinas diárias foi estruturada em dois momentos – manhã e tarde – com o intuito de facilitar a compreensão do tempo diário das crianças no jardim de infância.

O início do dia correspondia ao momento de acolhimento, realizado em grande grupo no tapete da sala de atividades pelas quatro profissionais presentes: a educadora/orientadora cooperante, a assistente operacional e as duas educadoras estagiárias. Durante este período, promovia-se um espaço de partilha onde as crianças podiam relatar vivências e experiências pessoais ocorridas fora do ambiente escolar. Seguidamente, a educadora abordava com o grupo o que estava a pensar realizar ao longo do dia, contribuindo para uma maior previsibilidade e segurança nas crianças, procedendo à canção dos bons dias. Posteriormente, cada criança realizava o registo da sua presença no quadro respetivo. Ainda em grande grupo, procedia-se à organização das tarefas do dia, com base no mapa de tarefas. As crianças responsáveis desempenhavam então as suas funções, que incluíam: contar o número de crianças presentes, registar as presenças e faltas, questionar o almoço à cozinheira e observar e registar o estado de tempo. Importa destacar que, à segunda-feira, eram atribuídas aleatoriamente as responsabilidades semanais, questionando o grupo quem é que teria interesse de ficar em determinada tarefa. É de realçar que a educadora tinha sempre o cuidado de não colocar as mesmas crianças nas tarefas, existindo rotatividade. O mapa das tarefas incluía: questionar o almoço do dia, separar o lixo, registar presenças e faltas, distribuir o lanche, regar as plantas da sala de atividades e registar o estado de tempo. Posteriormente, a educadora propunha uma atividade estruturada ou sugeria a continuação de uma atividade previamente iniciada. Em contrapartida, as crianças tinham a possibilidade de se envolver em atividades livres, dispersando-se pelas diferentes áreas da sala conforme os seus interesses.

Após a realização do momento de higiene, por volta das 10:15, os responsáveis pela distribuição do lanche realizavam a sua tarefa, sempre com a supervisão dos adultos presentes na sala de

atividades. De seguida, quando as condições meteorológicas assim permitiam, as crianças dirigiam-se ao espaço exterior, onde brincavam livremente, sendo que a equipa educativa aproveitava para observar as brincadeiras das crianças, assegurando o bem-estar das mesmas. Caso não fosse possível ir para o espaço exterior, devido à meteorologia, as crianças assistiam atentamente a uma história animada no computador, com o auxílio de um videoprojector, sendo que de seguida continuavam a realização da tarefa proposta antes do lanche ou dava-se início a uma nova. Às 11:50, as crianças realizavam, novamente, a sua rotina de higiene, sendo que a partir das 12:00, as animadoras assumiam a responsabilidade pelas crianças durante todo o período de almoço, permanecendo com elas até à chegada da educadora de infância.

Ao período da tarde, era dedicado duas horas, iniciando às 13:30, onde eram concretizadas atividades já planificadas pela educadora ou realizavam atividades livres escolhidas pela própria criança nas diferentes áreas da sala. A seguir ao momento de higiene, era distribuído o lanche por volta das 15:00, na qual após o final do tempo letivo, ou seja, às 15:30, algumas crianças dirigiam-se para as atividades extracurriculares, sendo estas dança, educação física, inglês e karaté. É de destacar que as animadoras, juntamente com as assistentes operacionais, ficavam responsáveis por cuidar e zelar pelo bem estar e segurança das crianças que não estavam inscritas nas atividades extracurriculares daquele dia.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No presente subcapítulo será apresentada a metodologia de investigação utilizada ao longo da PES e denominada por Investigação-Ação (I-A). No que toca à sua definição, a mesma não parece encontrar um consenso entre os vários autores que se dedicam à sua investigação, uma vez que se trata de "uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados" (Coutinho et al., 2009, p. 359).

Porém, existem definições que apresentam um maior consenso, realçando o conceito da autoria de John Elliott, em que o mesmo refere que a I-A é o estudo de uma situação social, com a finalidade de melhorar a qualidade de ação que nela decorre. Neste sentido, esta noção remete para o desenvolvimento tanto pessoal como profissional, na qual se deseja o entendimento dos

ambientes e das ações cuja mudança se pretende, tendo por base a prática de investigação dos mesmos (Máximo-Esteves, 2008).

Já Com Kemmis, define I-A como uma ciência prática e moral, bem como uma ciência crítica, referindo a mesma como uma forma de investigação autorreflexiva. Esta investigação é realizada por aqueles que participam nas situações em estudo, sejam eles professores ou alunos em circunstâncias sociais para melhorar a racionalidade e justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais; a compreensão das mesmas; e as instituições em que essas práticas são promovidas (Latorre, 2003). Perante isto, o docente deve ter uma atitude reflexiva e investigativa, com o objetivo de promover e melhorar a sua *práxis*, conseguindo lidar com os desafios e obstáculos provenientes da sua prática e adotar e desenvolver inovações.

Neste sentido, é fundamental realçar o destaque da observação sistemática em contexto escolar, pois através da mesma o docente é capaz de evidenciar várias informações cruciais, abrangendo aspetos como o espaço, os materiais disponíveis e as interações que se estabelecem. Através destas informações iniciais, o educador/professor conseguirá desenvolver as suas ações pedagógicas, tendo por base a intencionalidade educativa. Perante isto, Estrela (1994) apresentou uma possível definição para observação, afirmando que a mesma é uma etapa essencial tanto para uma formação científica abrangente como para uma intervenção pedagógica sólida, que a prática diária exige.

Como já referido, a I-A tem como propósito primordial o aprimoramento da prática, sendo que a construção de conhecimento e a aplicação do mesmo são secundárias e dependem diretamente desse objetivo central. Além disso, uma das características da I-A é o seu processo contínuo, assente numa natureza cíclica e em espiral que engloba as várias fases: planejar, atuar, observar e refletir (Coutinho et al., 2009). Esta metodologia é, também, contextualizada, o que significa que os problemas investigados surgem de contextos sociais específicos e as soluções são desenvolvidas para se adaptarem a essas realidades particulares, através do trabalho colaborativo e participativo de todos os envolvidos. A metodologia de I-A salienta ainda o envolvimento ativo de todos, elevando os educadores/professores ao estatuto de investigadores das suas próprias práticas, o que impulsiona o seu desenvolvimento profissional contínuo. Por último, a I-A assenta numa base de autoavaliação e autoconsciência, que resultam da reflexão

crítica sobre a própria atuação e que capacitam os participantes a tomar decisões mais informadas (Elliott, 2000).

De modo a sintetizar melhor as várias visões e características da metodologia da I-A, foram desenvolvidos vários modelos que apesar de terem por base o modelo de Kurt Lewin, um dos fundadores deste conceito, apresentam particularidades provenientes dos estudos dos próprios investigadores e autores dos modelos apresentados a seguir. É de realçar que nenhum dos modelos está desprovido da tónica em espiral referida anteriormente.

Tabela 1

Modelos de Investigação-Ação, adaptado de Coutinho et al. (2009)

Modelo de Kurt Lewin (1946)	Três fases principais: planificação, ação e avaliação da ação.
Modelo de Stephen Kemmis (1988)	Quatro fases principais: planificação, ação, observação e reflexão.
Modelo de John Elliott (1993)	Três fases principais: identificação de uma ideia geral, apresentação das hipóteses de ação e elaboração do plano de ação.
Modelo de Jack Whitehead e Jean McNiff (2006)	Cinco fases principais: observar, refletir, agir, avaliar e modificar.

É de realçar que todos estes modelos são independentes, ou seja, não existe uma ordem pela qual se deve seguir ou estabelecer. No entanto, é de salientar que todas as fases estabelecem uma relação entre si.

Relativamente à PES desenvolvida ao longo do ano letivo, é possível afirmar que as diversas atividades planificadas tiveram por base um modelo semelhante ao de Stephen Kemmis, uma vez que as fases acima referidas tiveram presente durante todo o percurso desenvolvido pela mestranda. É de reforçar a importância da observação não só numa parte mais final do ciclo, ou seja, durante o desenvolvimento das atividades propostas, mas também no início, tal como salientam Jack Whitehead e Jean McNiff no seu modelo, pois é através da mesma que é possível

verificar as características de cada criança, bem como as necessidades e dificuldades sentidas pelo grupo/turma numa primeira fase.

Para auxiliar no percurso desenvolvido durante a PES, a mestranda destaca a importância dos guiões de pré-observação, as planificações e o registo das notas de campo, pois através destes instrumentos foi possível identificar de forma mais pormenorizada as dificuldades, interesses e necessidades de cada criança, de modo a que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro das mesmas. Outro instrumento essencial foi a elaboração das narrativas colaborativas, uma vez que estas permitiram que fosse possível refletir cuidadosamente sobre a ação desenvolvida, bem como as potencialidades e impactos causados em cada um, com o objetivo de melhorar.

Ao longo da PES, é de referir a importância do *feedback* recebido acerca dos vários instrumentos desenvolvidos, nomeadamente as planificações realizadas, bem como as narrativas colaborativas, tanto por parte da supervisora institucional como dos orientadores cooperantes, permitindo refletir novamente sobre as dificuldades sentidas, assim como pontos a melhorar, de modo a promover uma formação mais completa.

Associada a esta metodologia, é importante salientar a relevância das questões éticas que pautaram o percurso da estagiária em formação. Durante a prática pedagógica, surgiram situações em que se pretendia registar fotograficamente momentos significativos do quotidiano das crianças, como evidências que sustentem a ação pedagógica. Para que estes registos fossem realizados de modo responsável, existiu o cuidado prévio de obter o consentimento dos encarregados de educação através da entrega de autorizações específicas para esse fim. Este cuidado revela uma atitude profissional consciente e respeitadora dos direitos das crianças e das suas famílias. Para além de cumprir normas legais e institucionais, a estagiária demonstrou o seu compromisso com uma prática ética, transparente e colaborativa. Perante este contexto, a mestranda procurou estabelecer uma relação com as famílias alicerçada na confiança mútua.

Em suma, através da metodologia I-A e tendo em conta as várias fases que a compõem (observação, planificação, reflexão e avaliação), a mestranda relacionou a teoria com a prática através da constante reflexão, sendo que esta deve estar intrinsecamente ligada ao papel do docente. Deste modo, a estagiária em formação considera que estes parâmetros são

fundamentais para analisar os ambientes de aprendizagem, conseguindo encontrar estratégias e recursos que os permitam melhorar, assim como potenciar um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, motivador e inovador (Sanches, 2005).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O atual capítulo tem como o finalidade apresentar e descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas tanto na EPE como no 1.º CEB, ao longo do percurso construído durante a PES.

Em cada um dos subcapítulos, para além de serem descritas as atividades, as mesmas serão analisadas com base na importância e no impacto que tiveram nas crianças através da observação e da reflexão realizada pela mestranda. Estas reflexões serão concretizadas tendo como pilares os pressupostos teóricos e legais analisados, previamente, no capítulo I. Relativamente às planificações elaboradas, as mesmas foram ao encontro da metodologia de I-A colocada em prática, tendo por base os interesses e necessidades do grupo e da turma em questão.

Através da reflexão e análise, a mestranda pretendeu valorizar e assegurar a prática de princípios éticos e deontológicos em ambos os contextos educativos.

3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que diz respeito às atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do 1.º CEB, as mesmas tiveram por base a MTP nas várias componentes que compõem a matriz curricular deste ciclo de ensino: Português; Matemática; Estudo do Meio; Educação Artística (artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música) e as TIC. Aliado a estas foi preocupação da mestranda incluir atividades que promovessem o bem estar físico e a boa convivência social, pressupostos presentes nas áreas curriculares, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento.

No que concerne às planificações construídas para o 1.º CEB, as mesmas estavam organizadas em unidades de aprendizagem, sendo estas estruturas pedagógicas que têm como finalidade promover suporte e orientação ao processo de ensino-aprendizagem, articulando os objetivos de aprendizagem previstos nos documentos curriculares, nomeadamente o PASEO e as AE. As

unidades de aprendizagem têm como principal foco fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo tanto a aquisição de conhecimentos disciplinares quanto o fortalecimento de competências transversais, servindo de exemplos deste último o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas (Oliveira-Martins et al., 2017).

Em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, as unidades de aprendizagem são projetadas de maneira flexível, permitindo a articulação interdisciplinar, atendendo à diversidade de interesses, ritmos e necessidades dos alunos no processo educativo. Alinhadas com os princípios presentes no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), estas unidades inserem-se numa abordagem holística da educação, adotando um foco centrado no aluno e no seu contexto social. Podem ser estruturadas em torno de questões, projetos ou temas significativos, com o intuito de conferir maior sentido e relevância às aprendizagens desenvolvidas pelo aluno. Neste sentido, as unidades de aprendizagem são concebidas de forma dinâmica, possibilitando aos professores ajustar o processo de ensino-aprendizagem às especificidades de cada turma, além de promover o desenvolvimento das competências previstas para o 1.º CEB.

Perante isto, ao longo da prática, a mestranda promoveu condições para criar ambientes que respeitassem os ritmos de trabalho, assim como os interesses e necessidades que os alunos iam evidenciando, tal como esta previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), ao salientar que as “medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais” (p. 2921). De facto, estas medidas correspondem aos recursos educativos que o contexto escolar tem à sua disposição com objetivo de promover o envolvimento e a participação de todos.

Deste modo, nas duas primeiras semanas, a dÍade privilegiou a observação sistemática, tendo esta sido uma etapa significativa ao longo de toda a PES (cf. Capítulo I), juntamente com a colaboração do professor/orientador cooperante, com a finalidade de estabelecer uma maior relação de proximidade com a turma e identificar os possíveis interesses e necessidades. Ainda no período de observação foram pensadas e estabelecidas algumas estratégias que permitissem colmatar as fragilidades identificadas, possibilitando o envolvimento e a atenção de todos os alunos.

No que diz respeito às ações educativas desenvolvidas a partir da terceira semana até ao final da prática educativa, as mesmas foram estruturadas com o apoio de planificações, tendo por base uma dinamização gradual e alternada entre o par pedagógico. Assim, foi promovida uma relação que tivesse por base a colaboração ativa, apta para desenvolver competências, como a autonomia e o respeito, assim como técnicas que ajudassem a ultrapassar momentos de maior complexidade, essenciais para a boa convivência e trabalho em díade. Esta colaboração permitiu, ainda, pensar e refletir criticamente sobre a ação desenvolvida, com a finalidade de estabelecer novas estratégias para a construção de aprendizagens significativas (Ribeiro, 2020).

O diálogo foi um meio privilegiado, desde o início, pelo par pedagógico entre si e com a turma, sendo esta constituída por dezoito alunos, todos matriculados no 1.º ano de escolaridade. Perante isto, a partir da estratégia pedagógica adotada com a turma, a díade foi, progressivamente, conseguindo identificar o nível de desenvolvimento de cada aluno, bem como o seu nível de desenvolvimento potencial. Deste modo, tornou-se possível reconhecer as fragilidades de cada aluno e definir as estratégias mais adequadas a mobilizar. Assim, foi possível em contexto da prática pedagógica reconhecer o início do processo de desenvolvimento proximal, conforme salientado na teoria de Vygotsky (cf. Capítulo I).

Neste sentido, a díade iniciou a primeira fase da MTP, onde a observação e as notas de campo foram técnicas de recolha de dados essenciais, juntamente com o diálogo acima mencionado, enquanto estratégia pedagógica, para definir o problema em estudo. Através destas recolhas, uma das grandes observações realizada foi a organização da sala de aula, na qual, tal como referido anteriormente, a mesma estava disposta de acordo com o modelo tradicional. Assim sendo, apesar de o par de alunos de cada mesa colaborar na realização de atividades, era notória a falta de entajuda e cooperação na construção das aprendizagens.

Perante esta constatação, foi construído um projeto que tivesse por base a metodologia da AC, com a finalidade de promover um conjunto de atividades, em que cada aluno tivesse um papel dinâmico e ativo, de modo que as mesmas fossem significativas e transversais a todos. Por conseguinte, surgiu o projeto "Aprender a Cooperar" que veio dar solidez à fase II da MTP, na qual foram planificadas atividades que tivessem o aluno como centro da aprendizagem. Estas atividades, que serão descritas posteriormente, viabilizaram o desenvolvimento das diversas

áreas de competências espelhadas no PASEO, nomeadamente o raciocínio e resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, a consciência e domínio do corpo (Oliveira-Martins et al., 2017), entre outras.

Numa primeira fase, existiu a necessidade de criar grupos cooperativos, sendo que para a constituição dos mesmos foi desenvolvido com a turma um pequeno jogo, assente no conteúdo que estava a ser abordado no momento – os ditongos. Deste modo, cada criança recebeu um papel, que poderia conter um ditongo escrito, uma imagem, a palavra escrita correspondente à imagem ou ainda um papel com todos estes elementos reunidos (Figura 1). Após a distribuição dos diferentes papéis, cada aluno observou e analisou o papel que lhe foi atribuído e procurou identificar os colegas que integravam o seu grupo, sendo que o mesmo iria acompanhá-lo ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Figura 1

Exemplos utilizados no jogo de criação dos grupos cooperativos



É de salientar que, à medida que as ações pedagógicas foram sendo realizadas, houve alterações na composição dos grupos, com base na observação contínua de cada aluno e no diálogo com o professor/orientador cooperante, com o objetivo de atender às necessidades individuais dos mesmos. No total, foram constituídos cinco grupos cooperativos: três compostos por quatro elementos e dois por três alunos, tendo sempre em consideração as características e especificidades de cada um. A organização dos grupos teve por base o desenvolvimento de valores como a partilha e a entajuda.

Numa fase posterior, cada grupo teve a oportunidade de dialogar e decidir coletivamente o nome do seu grupo, sendo que os escolhidos foram: “As amigas incríveis”, “Os fofos bonitos”, “Os super-heróis”, “A estrela” e “Super Fantástico Stitch”. Este momento permitiu que os alunos desenvolvessem competências como o saber ouvir, construir um diálogo construtivo e a partilhar ideias. Associado a estas competências, foram trabalhados valores fundamentais, como o respeito mútuo, a cooperação e a mediação de conflitos, visando “contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6), sendo estes pressupostos presentes na componente curricular da Cidadania e Desenvolvimento.

De modo a proporcionar uma maior estrutura à implementação da AC, as professoras estagiárias optaram por desenvolver atividades que tivessem por base métodos informais, tais como a “Mesa Redonda” (Kagan, 1994) e “Palavras para uma História (escrita criativa)” (Lopes & Silva, 2022), assim como o modelo de Rotação por Estações (Carvalho et al., 2022) analisados, anteriormente, no capítulo I. Como técnicas de avaliação, a díade recorreu às estratégias “Já Podem Mostrar” (Kagan, 1994) e à “Verificação em Pares” (Kagan, 1994), que foi adaptada, posteriormente, para a “Verificação em Grupos”.

Iniciando com a “Mesa Redonda”, a mesma foi utilizada, sobretudo, em atividades de escrita, na qual os alunos, organizados nos seus grupos, tinham ao seu dispor uma folha e lápis, assim como o auxílio de um cronómetro digital projetado no quadro, estando, deste modo, visível a todos. Perante isto, no tempo estipulado, a folha ia circulando por cada aluno do grupo, sendo que cada elemento tinha de escrever palavras que iniciassem com a letra em estudo nesse dia. O procedimento ia sendo repetido até finalizar o tempo. Este método foi, também, utilizado em várias componentes da matriz curricular do 1.º CEB, nomeadamente em momentos de consolidação de conteúdos.

Este método permitiu desenvolver em cada aluno a responsabilidade individual, o envolvimento ativo e uma participação equitativa. Além disso, contribuiu para a criação de ambientes favoráveis à partilha e consolidação de conhecimentos, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à promoção da interdependência positiva, entre outros benefícios (Lopes & Silva, 2022).

Aliado à “Mesa Redonda”, a díade elegeu o método da “Verificação em Pares” como forma de avaliar se a atividade proposta foi realizada corretamente, sendo que o mesmo, tal como referido anteriormente, foi adaptado para a “Verificação em Grupos”. Neste sentido, após os grupos concluírem a atividade, a díade recolheu as folhas de trabalho e distribuiu-as novamente pelos grupos, sendo que a folha atribuída a determinado grupo não correspondia ao grupo que a tinha realizado. Posteriormente, em pequenos grupos, teriam de verificar se os colegas tinham realizado a atividade proposta corretamente, colocando um visto (Figura 2). Efetuada a correção, a folha voltava novamente para o grupo que realizou a atividade, com a finalidade de perceber as respostas certas e os pontos de melhoria, havendo oportunidade para refletir e corrigir. De seguida, cada grupo foi convidado a partilhar com os restantes as palavras que tinham escrito, sendo as mesmas escritas no quadro de modo a também poder recorrer ao estímulo visual, tornando a aprendizagem mais completa.

Figura 2

Momento de verificação em grupo



Através da adaptação do método “Verificação em Pares”, a díade procurou atribuir aos alunos um papel mais ativo e distinto daquele a que estão habitualmente acostumados, promovendo o desenvolvimento de competências de comunicação, ajuda mútua, o espírito de equipa, a partilha e a consolidação de conhecimentos, entre outros aspetos (Lopes & Silva, 2022).

No que diz respeito às “Palavras para uma História”, promovendo a escrita criativa, a díade adaptou este método para ser realizado em grande grupo, uma vez que os alunos ainda não demonstravam grande predisposição para expor as suas ideias e pensamentos aos restantes

colegas, considerando este método uma excelente forma de ultrapassar esta dificuldade. Deste modo, numa fase inicial, os alunos apresentaram diversas palavras que começavam com letras previamente abordadas, as quais foram registadas no quadro pela estagiária responsável. Em seguida, um aluno foi desafiado a apresentar uma ideia para dar início à história, tendo em conta as palavras apresentadas. Este processo foi sendo repetido, permitindo que os alunos contribuíssem com novas ideias, desde que estas mantivessem coerência com a narrativa anterior e incluíssem uma das palavras registadas no quadro. Importa destacar que as frases sugeridas pelos alunos foram escritas por uma das professoras em formação, dado que os alunos ainda se encontravam na fase de iniciação à leitura e à escrita, o que os impedia de escrever frases mais extensas. Após a história estar definida, as crianças regressaram ao trabalho em pequenos grupos, sendo que cada um ficou encarregado de ilustrar uma parte da história, de modo a complementar a mancha textual construída (Figura 3).

Figura 3

Ilustração da história construída pela turma



Perante isto, a implementação de atividades baseadas neste método potencia o desenvolvimento da criatividade e da responsabilidade individual, a partilha de conhecimentos e a participação ativa de todos, entre outras competências fundamentais que foram promovidas em cada aluno (Lopes & Silva, 2022).

No final da ilustração realizada por cada grupo, o par pedagógico recolheu todos os registos gráficos e construiu um livro coletivo intitulado “A Lili e o tatu”, nome escolhido pela turma através de um diálogo, na qual cada aluno teve a oportunidade de referir um título que gostaria, chegando

a um consenso (Figura 4). É importante referir que todos os desenhos foram incluídos, com o intuito de assegurar que cada criança se sentisse reconhecida e valorizada no seu processo de aprendizagem. Mais tarde, o livro foi encadernando pela díade, regressando à sala de aula e permanecendo numa cesta com os restantes livros, identificada como a "biblioteca da sala". Esta cesta encontra-se acessível aos alunos, que podem manusear e explorar livremente os livros aí disponíveis, proporcionando uma maior autonomia e independência no processo de aprendizagem da leitura, escrita e criatividade da criança.

Figura 4

Livro final da história "A Lili e o tatu"



Por fim, a díade recorreu ao método "Já Podem Mostrar" numa atividade cujo objetivo foi verificar se os alunos conseguiam representar corretamente as diferentes formas de decomposição do número dez. Para tal, a cada grupo cooperativo foram entregues dez círculos bicolores (azul e laranja), copos de papel e uma folha de registo. No tempo previamente estipulado com a turma, os alunos colocaram todos os círculos dentro do copo, agitaram-no e lançaram os círculos sobre a mesa. Em seguida, registaram na folha a decomposição correspondente à disposição das cores obtida – por exemplo, cinco círculos laranja e cinco azuis. Este processo foi repetido até ao final do tempo previsto para a atividade. Posteriormente, cada grupo, através do seu porta-voz, partilhou as conclusões com a turma (cf. Capítulo I), enquanto a estagiária responsável ia registando no quadro as diferentes opções partilhadas pelos alunos. No final, ficaram visíveis as

várias decomposições do número 10 (os amigos do 10), sendo que cada grupo registou as possibilidades que ainda não tinha escrito.

Relativamente à fase III da MTP, foram realizadas várias atividades pedagógicas, sendo que a mestranda considerou por bem selecionar apenas três, na qual as mesmas, numa primeira fase, serão apresentadas e, posteriormente, refletidas mediante o impacto que tiveram na aprendizagem dos alunos. Neste contexto, destaca-se a presença das componentes curriculares de Matemática, TIC, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento ao longo das atividades desenvolvidas. Em consonância com estas áreas, importa salientar a presença da área curricular de Português em todas as atividades refletidas.

Relativamente à primeira atividade, a mesma correspondeu à fase motivacional da planificação. Através dos jogos lúdicos, os mesmos visavam promover interações sociais e capacidades comunicativas nos alunos (cf. Capítulo I). Esta fase pode ser realizada em grande grupo, grupos cooperativos ou pares, mediante a intencionalidade que se pretendia dar em cada unidade de aprendizagem. Nesta atividade em concreto, a que a mestranda irá referir, o momento motivacional ocorreu em pares, sendo que todo o grande grupo estava envolvido na observação e nas ajudas extras necessárias aos pares. Desta forma, a díade deu início à atividade denominada de “*Twister da Leitura*”, que contava com o apoio de um tapete, construído previamente pelas professoras estagiárias. Este continha várias sílabas pertencentes ao quadro silábico das letras P, T e L, já abordadas anteriormente, apenas, de forma individualizada.

Numa fase posterior, procedeu-se à explicação da atividade, assim como à realização da mesma, sendo que a turma foi organizada em pares. Perante isto, um elemento do par teve de retirar da caixa uma palavra, sendo que procedeu à leitura da mesma (Figura 5). O outro aluno ao escutar a palavra obtida teve de identificar as sílabas que constituem a mesma através do seu corpo, por exemplo mão direita na sílaba “la” e pé esquerdo na sílaba “ta”, de modo a formar a palavra lata (Figura 5). Deste modo, foi possível articular o domínio da “Oralidade”, mais especificamente a escuta e compreensão de pequenas mensagens (Direção-Geral da Educação, 2018) com a capacidade de “realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 30). O processo repetiu-se até que todos os alunos

tivessem oportunidade de assumir as duas etapas da tarefa, tendo para isso trocar de funções. Posteriormente, os alunos foram questionados acerca de quais seriam as letras abordadas durante o dia.

Figura 5

Leitura e formação da palavra



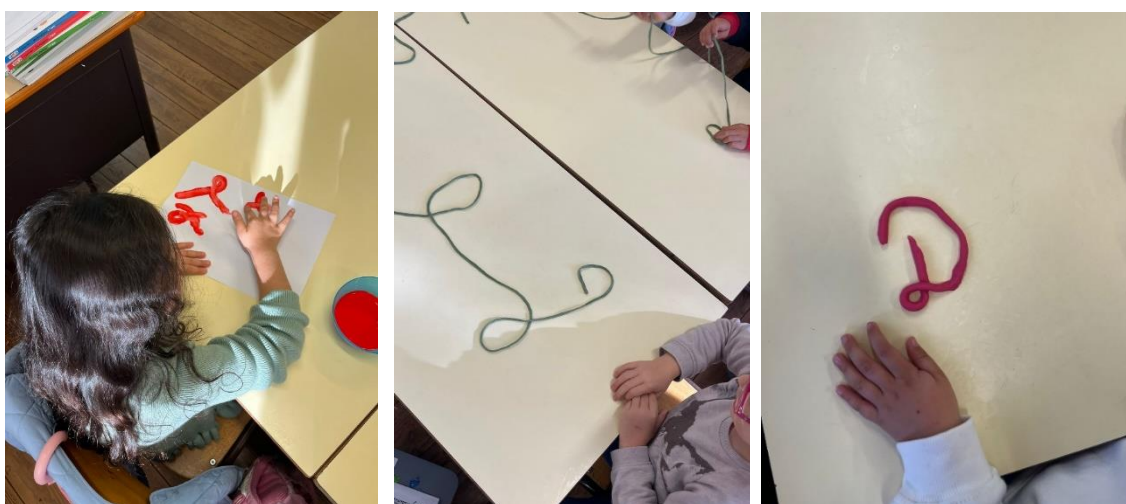
Através desta atividade, pretendeu-se que os alunos trabalhassem cooperativamente. O objetivo era que conseguissem associar o fonema ao grafema, sendo que uma das crianças deveria ler a palavra em voz alta, enquanto a outra identificava o código escrito correspondente ao som escutado, sendo esta uma dificuldade da turma anteriormente destacada (cf. Capítulo II). Para além disso, esperava-se que os restantes alunos respeitassem o ritmo de aprendizagem de cada par, aguardando a sua vez de participar na atividade e, sempre que possível, colaborando com os colegas que estivessem em ação, indo ao encontro das competências salvaguardadas no PASEO, nomeadamente a do “Relacionamento Interpessoal” ao reforçar a importância de os alunos serem capazes de adequar os seus comportamentos em ambientes de partilha, cooperação e colaboração, assim como utilizarem variados meios de comunicação (Oliveira-Martins et al., 2017).

A segunda atividade teve como principal objetivo a aprendizagem da grafia da letra em estudo, recorrendo ao modelo de Rotação por Estações. Deste modo, a sala estava organizada em cinco estações, cada uma com um material diferente (lã, tinta, plasticina, areia e lixa), acompanhada por uma folha de papel, no caso da tinta, sendo que cada grupo foi distribuído pelas estações (Figura 6). Numa fase inicial, a turma visualizou um pequeno vídeo que apresentava o desenho da letra,

na qual os alunos, posteriormente, com a sua caneta ou dedo reproduziam, de modo a ter um primeiro contacto com a mesma. De seguida, com o auxílio de um cronómetro digital, foi estipulado o tempo com a turma. A observação do mesmo estava ao alcance de todos, procedendo, portanto, ao cumprimento do tempo na realização da atividade.

Figura 6

Aprendizagem das letras com vários materiais (tinta, lã e plasticina)



No sentido de promover uma melhor organização, os grupos rodavam pela ordem dos ponteiros do relógio e de acordo com o tempo estabelecido inicialmente em cada estação. É de realçar que o tempo foi flexível, uma vez que nem todos os alunos apresentavam o mesmo ritmo de aprendizagem e havia estações que requeriam mais tempo do que outras. Assim, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos foram respeitados, tornando-se possível a todos concluir a atividade com sucesso, tal como previsto no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Na passagem pelas diversas estações, foi perceptível o entusiasmo das crianças, sendo que as mesmas referiram a vontade de aprender a grafia da letra deste modo, tendo sido algo adotado pela díade aquando da introdução de uma nova letra, alterando os materiais utilizados (tampas, bolas de papel, rolhas, entre outros), com a finalidade de promover uma maior motivação, na qual o aluno assumia uma postura mais participativa e autónoma na construção da sua aprendizagem (cf. Capítulo I).

No que se refere à última atividade, a mesma teve como foco a manipulação do robô, em grande grupo. Numa fase inicial, foi explicado à turma as diferentes funções do robô e a forma como o mesmo se movimentava (Figura 7), sendo que, posteriormente, foi criado um ambiente que proporcionasse a manipulação livre por cada aluno do recurso apresentado, uma vez que a turma nunca tinha tido contacto com este material. É de salientar que o robô estava acompanhado por uma grelha, criada previamente pela díade, composta por várias imagens alusivas a uma história.

Figura 7

Momento de observação das funcionalidades do robô



De seguida, com o auxílio de uma caixa mistério, os alunos tiveram de realizar um trabalho mais orientado, sendo que o mesmo consistia em responder corretamente a desafios apresentados (Figura 8), havendo tempo para que todos pudessem responder aos desafios e refletir sobre os mesmos quando a resposta não estava correta, havendo espaço para melhoria. Importa reforçar que enquanto o aluno movimentava o robô, os restantes, simultaneamente, registaram num guião orientador todos os movimentos que este recurso executou, com a finalidade de envolver a participação de todos, uma vez que só foi possível existir um robô (Figura 8). Neste sentido, os alunos foram capazes de desenvolver competências ligadas à componente curricular da Matemática, mais especificamente no domínio da “Geometria e Medida” (Direção-Geral da Educação, 2021) ao explorar conceitos relacionados com a proporcionalidade e noções topológicas (Direção-Geral da Educação, 2016).

Figura 8

Movimentação do robô e registo do percurso no guião orientador



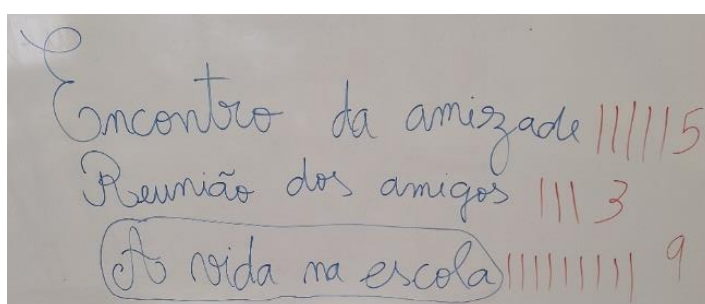
Neste sentido, através da manipulação do robô, os alunos tiveram a oportunidade de explorar, experimentar e dar forma às suas ideias, desenvolvendo competências fundamentais como a criatividade, a perseverança, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas (Papert, 1993). Ao envolverem-se ativamente na construção e programação dos robôs, foram desafiados a lidar com situações complexas, nas quais precisaram de planejar estratégias, tomar decisões e ajustar as suas ações de acordo com os resultados obtidos.

Este processo de tentativa e erro estimula não apenas o raciocínio lógico e a autonomia, mas também uma postura de investigador perante a aprendizagem. Papert (1993), considerado pioneiro da robótica educacional, destaca precisamente esta oportunidade transformadora, ao defender que o erro não deve ser encarado como fracasso, mas sim como uma oportunidade valiosa de aprendizagem. Quando o aluno é incentivado a experimentar livremente, aprende a formular hipóteses, testá-las e refletir sobre os seus resultados, o que promove uma aprendizagem mais profunda e significativa. Esta afirmação relaciona-se com a área de competência “Pensamento crítico e pensamento criativo”, uma vez que através da exploração ativa o aluno é capaz de “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 24).

No que diz respeito à última fase da MTP, referente ao momento de divulgação e partilha, o mesmo teve origem nas sugestões da turma, num momento de diálogo proporcionado pela díade. Deste modo, a divulgação do projeto “Aprender a Cooperar” foi iniciada com a recolha de possíveis nomes para este momento por parte da turma, sendo que de seguida procedeu-se à votação, tendo em conta três designações apresentadas pelos alunos: “Encontro da amizade”, “Reunião dos amigos” e “A vida na escola” (Figura 9).

Figura 9

Votação referente ao momento de divulgação do projeto



A escolha do nome “A vida na escola” reflete o facto dos alunos verem no contexto escolar oportunidades de crescimento, assentes em momentos de alegria, tristeza e frustração que fazem parte do crescimento saudável das mesmas. Após esta escolha surgiu, por iniciativa da turma, o desejo de construir um material simbólico para oferecer às famílias no dia da divulgação, sendo que de forma unânime, foi decidida a criação de um marcador de livros.

Para além da proposta apresentada pelos alunos, o par pedagógico sugeriu ainda a conceção de um pequeno vídeo, que incluísse registos fotográficos e videográficos alusivos às diversas atividades desenvolvidas ao longo do semestre. Durante a apresentação do vídeo, foi possível observar as expressões das crianças ao longo do projeto, sendo visível a sua felicidade e entusiasmo (Figura 10). Importa reforçar que este contacto com as famílias se revelou um momento significativo, tanto para a díade como para os próprios encarregados de educação, pois permitiu-lhes conhecer de forma mais próxima o trabalho desenvolvido com a turma. Posteriormente, estabeleceu-se um diálogo construtivo, na qual as famílias conseguiram tirar dúvidas e felicitaram a díade pelo percurso desenvolvido. Deste modo, criou-se uma ponte de comunicação centrada no bem-estar de cada aluno (cf. Capítulo I).

Figura 10

Momento de divulgação do vídeo às famílias



No que concerne ao processo de avaliação, em todas as etapas que constituíram o projeto, o mesmo foi de caráter formativo, permitindo refletir sobre as competências desenvolvidas, os objetivos alcançados, as dificuldades sentidas e os aspectos a melhorar (cf. Capítulo I). Neste contexto, destaca-se o papel fundamental do professor/orientador cooperante na reflexão colaborativa de todas as unidades de aprendizagem articuladas de forma interdisciplinar. Este momento ocorria ao final de cada dia, privilegiando-se o diálogo formativo através do *feedback* útil na troca de ideias, cuja finalidade máxima era a de melhorar a prática pedagógica da díade.

Após a finalização do estágio neste ciclo de ensino, a mestrandia considera essencial abordar as potencialidades do projeto desenvolvido, tendo por base os interesses e as necessidades dos alunos. A construção de um projeto com recurso a diversas estratégias e metodologias, destacando a AC como pilar central, juntamente com o modelo de Rotação por Estações, possibilitou uma articulação mais eficaz das diferentes fases da MTP, promovendo uma abordagem centrada no aluno. Neste sentido, recorrendo ao trabalho colaborativo entre pares (díade, orientador cooperante e supervisora institucional) e grupos cooperativos de alunos, foi possível potenciar o desenvolvimento de atividades diversificadas, aliadas a pequenos desafios iniciais, assentes, na sua maioria, em jogos lúdicos, promovendo uma constante motivação na turma.

Em conclusão, destaca-se que o desenvolvimento do trabalho de projeto em sala de aula favorece uma aprendizagem ativa e significativa, ao partir dos interesses das crianças. Esta abordagem

promove maior motivação, autonomia e incentiva o trabalho colaborativo e cooperativo. Além disso, contribui para a construção do conhecimento de forma contextualizada (Katz & Chard, 1992).

3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O projeto pedagógico desenvolvido em contexto de EPE teve por base as observações e os dados de escuta provenientes dos diálogos que a díade ia estabelecendo com as crianças, assim como a comunicação com a educadora/orientadora cooperante, com a finalidade de conhecer e compreender melhor as especificidades do grupo. Deste modo, numa fase inicial, a mestranda teve a preocupação em conhecer as crianças, especificamente os seus interesses e necessidades, através do diálogo e da criação de uma relação assente na confiança e respeito. Perante isto, foi possível a construção de planificações semanais que promovessem um desenvolvimento integral de todos os elementos constituintes do grupo. As ações pedagógicas desenvolvidas estiveram assentes na valorização dos vários ritmos de aprendizagem de cada criança, com foco na diferenciação pedagógica sempre que a mesma se revelasse necessária.

No decorrer do projeto, a mestranda procurou desenvolver uma ação pedagógica que tivesse a criança como centro da aprendizagem, procurando que a mesma assumisse um papel ativo e participativo, construindo o seu conhecimento através da escolha e exploração (Lopes da Silva et al., 2016). Paralelamente, a educadora em formação empenhou-se em refletir criticamente sobre a sua prática no final de cada ação, com o intuito de a reorganizar e reconstruir sempre que necessário. Tal postura visou não apenas o seu desenvolvimento profissional contínuo, mas também a promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças à sua responsabilidade, tal como salienta a metodologia de I-A (cf. Capítulo II).

Um dos principais impulsionadores do desenvolvimento do projeto foi a presença de crianças de origem de outros países, nomeadamente do Nepal e de Marrocos. Paralelamente, o grupo demonstrou um interesse significativo em conhecer aspetos culturais não apenas destes dois países, mas também daqueles envolvidos no projeto ERASMUS+ 'Seeds Will Grow' —

nomeadamente Irlanda, Grécia e Itália —, uma vez que mantinham contacto regular com crianças destes contextos através da troca de cartas e de pequenos vídeos. Nesta conjuntura, a díade através de observações realizadas e em articulação com a educadora/orientadora cooperante, considerou pertinente sensibilizar as crianças para a importância do desenvolvimento de competências associadas à área de formação pessoal e social, nomeadamente o respeito, a partilha, a cooperação e, ainda, princípios democráticos fundamentais para a promoção de “atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 39) numa perspetiva orientada para o conhecimento e compreensão do mundo.

Perante isto, o par pedagógico iniciou o desenvolvimento do projeto com a construção de um mapa-mundo, com o objetivo de tornar mais visível e compreensível o número de continentes e a localização dos mesmos no planisfério. Paralelamente, as crianças pintaram cada continente com uma cor distinta, associando o respetivo continente a uma cor específica (Figura 11), o que contribuiu para uma aprendizagem mais dinâmica e lúdica, assim como de fácil compreensão.

Figura 11

Construção do mapa-mundo pelas crianças



Numa fase seguinte, o grupo construiu as bandeiras dos países que pretendia conhecer — sendo que, à exceção de Marrocos e Nepal, estas já eram do conhecimento das crianças —, procedendo de seguida à sua localização no mapa, bem como à elaboração de uma legenda (Figura 12). Deste modo, foi possível proporcionar um primeiro contacto com a escrita do nome de cada país, uma vez que através do envolvimento das crianças com o código escrito potencia-se a compreensão da função da linguagem escrita e a sua utilização em contexto e a identificação de convenções da escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 12

Construção das bandeiras e localização das mesmas



Após a construção do mapa, foi promovido um momento dedicado ao levantamento dos conhecimentos prévios do grupo, bem como ao diálogo com as crianças, com o intuito de compreender o que pretendiam conhecer e aprender no âmbito do projeto. Este momento foi conduzido através das questões orientadoras “O que sabemos?” e “O que queremos saber?” (Figura 13), reforçando a fase II da MTP. É de realçar que cada resposta dada pelas crianças foi ouvida e discutida em grande grupo, permitindo que se sentissem indivíduos ativos e valorizados, promovendo a expressão oral, a escuta ativa, o respeito pelas ideias dos outros e o pensamento crítico.

Tendo em conta o objetivo delineado, o grupo decidiu, em conjunto, formular seis perguntas orientadoras que guiaram as futuras intervenções pedagógicas da díade: “Como sabemos os países do Norte e do Sul?”, “Que países estão em contacto com o mar?”, “Que animais existem em cada continente/país?”, “Qual é o tempo típico em cada país?”, “Qual é a língua de cada país?” e “Qual é a comida típica de cada país?”. Estas questões promoveram o desenvolvimento de competências de investigação e conhecimento intercultural, considerados fundamentais no processo de aprendizagem. Deste modo, foi possível organizar um projeto que tivesse por base os interesses reais do grupo, valorizando a curiosidade e a construção partilhada do conhecimento. É importante destacar que, à semelhança do 1.º CEB, a mestrandia não irá descrever e refletir sobre todas as atividades, focando-se, apenas, em quatro destas questões que moldaram a fase III da MTP.

Figura 13

Construção do cartaz "O que sabemos?" e "O que queremos saber?"



Com o projeto a ganhar forma e identidade, foi definida a designação oficial do mesmo em contexto de sala de atividades. Para tal, foi promovido novamente um momento de diálogo em grande grupo, durante o qual as crianças, de forma colaborativa, propuseram e selecionaram três possíveis nomes: "Viajantes do Mundo", "Exploradores do Mundo" e "Amigos do Mundo". Seguidamente, procedeu-se à realização de uma votação, assegurando que cada criança tivesse a oportunidade de expressar a sua preferência (Figura 14).

Figura 14

Votação para o nome do projeto

VOTAÇÃO PARA O TÍTULO DO PROJETO		
VIAJANTES DO MUNDO	X	3
EXPLORADORES DO MUNDO	x + + x + + +	7
AMIGOS DO MUNDO	x x x + + x x +	10

Este processo democrático constituiu uma prática pedagógica significativa, pois promoveu o respeito pelas diferentes opiniões e incentivou a participação ativa das crianças nas decisões que envolvem o seu percurso educativo, sendo estes princípios fundamentais da área de formação pessoal e social, conforme defendido por Lopes da Silva et al. (2016). Deste modo, o nome

escolhido, “Amigos do Mundo”, refletiu e reforçou a sensibilidade do grupo para com as questões globais, evidenciando o interesse em conhecer diferentes culturas e a preocupação com o cuidado e a preservação do planeta.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi concebido um passaporte individual intitulado “Cidadão do Mundo”, com o objetivo de documentar e valorizar as aprendizagens realizadas por cada criança de forma personalizada. Para introduzir este instrumento pedagógico, promoveu-se um momento de diálogo em grande grupo, no qual se refletiu sobre os documentos necessários para viajar. Neste contexto, foram apresentados e explorados exemplos reais, como o passaporte e o cartão de cidadão, explicitando as suas funções e os contextos em que os mesmos devem ser utilizados. A partir desta discussão, cada criança elaborou o seu próprio passaporte, incorporando informações pessoais – nome, data de nascimento, nacionalidade – bem como elementos identificativos, como a ilustração do rosto e a impressão digital. Paralelamente, foi-lhes proporcionada a oportunidade de ilustrar livremente a capa do seu passaporte, incentivando a expressão individual e a criatividade (Figura 15). Esta atividade permitiu às crianças não só desenvolver competências criativas, mas também fortalecer o sentimento de pertença e identidade, assumindo o papel de pequenos viajantes.

Figura 15

Início da construção do passaporte "Cidadão do Mundo"



Neste sentido, o primeiro assunto a ser abordado, conforme indicado no cartaz “O que queremos saber”, surgiu do interesse demonstrado pelas crianças em descobrir quais os animais que habitam os diferentes continentes do mapa-mundo. Com base nesse interesse, foi proposta uma

atividade lúdica sob a forma de um jogo, na qual a dinâmica do mesmo consistia na apresentação de dez cartões ilustrativos de animais oriundos de diversos continentes e outros dez cartões que representavam as texturas que simulavam o revestimento (pele, pelo, escamas, penas, entre outros) desses mesmos animais, sendo que estes últimos estavam virados para baixo, cabendo a cada criança a tarefa de associar corretamente cada animal à sua textura (Figura 16).

Figura 16

Associação do animal ao respectivo revestimento



Durante a atividade, foram promovidas várias competências, tais como a escuta ativa, a memorização, a capacidade de associação e o enriquecimento do conhecimento sobre a fauna mundial e os conceitos a ela relacionados. Para além disso, abordou-se também a capacidade de lidar com o erro e a frustração, uma vez que nem sempre as associações estavam corretas à primeira tentativa. Neste caso, era dada uma segunda oportunidade à criança para tentar novamente, promovendo a perseverança. O trabalho colaborativo foi igualmente incentivado, pois, sempre que um colega demonstrava incerteza, os demais eram encorajados a ajudar, reforçando o espírito de entreajuda.

Posteriormente, o par pedagógico desenvolveu um teatro de sombras, com uma história criada pelas próprias educadoras estagiárias, alinhada com os conteúdos em exploração. O ambiente foi cuidadosamente preparado para se tornar mais imersivo e motivador, utilizando um fantocheiro, lençol branco, focos de luz, fantoches e o mapa-mundo da sala projetado no chão (Figura 17). À medida que as sombras dos animais eram apresentadas, revelavam-se características como o habitat, alimentação e modo de vida. Ao longo do teatro, que despertou grande atenção e imaginação nas crianças, cada uma foi convidada a colocar o cartão do animal no continente correspondente à medida que o mesmo ia aparecendo, servindo de exemplo a colocação do leão

no continente amarelo, representando a África (Figura17). Desta forma, as crianças foram participando no desenrolar da história.

Figura 17

Realização do teatro de sombras



Segundo Godinho & Brito (2010), o desenvolvimento de atividades dramáticas com crianças constitui um poderoso recurso para a promoção da linguagem verbal, ao mesmo tempo que favorece a expressão e compreensão das suas emoções. Aliado a isto, o desenrolar de produções teatrais assume um papel central, pois permite aos participantes “confrontar diferentes interpretações e apreciações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53), promovendo uma escuta ativa e um diálogo enriquecedor em grande grupo. Esta partilha de experiências e perspetivas reforça a construção coletiva de significados e desenvolve competências essenciais como a empatia, a cooperação e o pensamento crítico.

Numa fase posterior, as crianças, em pequenos grupos, foram convidadas a desenhar o animal da história que mais gostaram (Figura 18). Durante esse momento descreveram características do animal e atribuíram-lhe um nome, o qual foi registado pela mestrande num papel e anexado ao desenho, visando preservar a estética da representação gráfica realizada. Por fim, em grande grupo, cada criança apresentou o seu animal aos restantes colegas, estabelecendo-se um diálogo na qual foi decidido quais os animais que seriam expostos no mapa-mundo (Figura 18), dando liberdade à criança de expor ou não o seu desenho. Deste modo, o desenho foi visto como um recurso que pode efetivamente substituir a escrita, uma vez que é uma forma de comunicação, sendo que se valorizou a associação do desenho com a escrita (Lopes da Silva et al., 2016). Os

animais foram, posteriormente, recortados pelo grupo e colocados no mapa, reforçando a dimensão visual da aprendizagem, assim como o reconhecimento do seu trabalho. Cada criança, guardou o seu animal no seu passaporte individualizado.

Figura 18

Representação gráfica do animal preferido



Tal como mencionado anteriormente, uma das preocupações da mestranda foi a falta de realização de trabalho colaborativo pelo grupo. Deste modo, e como forma de combater esta lacuna, o par pedagógico decidiu promover alguns princípios da AC para trabalhar as questões realizadas pelas crianças acerca do tempo e do mar. Neste sentido, em grande grupo foi questionado ao mesmo quem é que teria interesse de trabalhar cada um destes temas, sendo que foram formados dois grupos constituídos por quatro crianças, na qual cada uma recebeu um crachá de explorador do tempo ou explorador do mar mediante o conteúdo que estava a trabalhar, com o objetivo de aumentar o sentimento de pertença ao grupo. É de realçar que cada grupo ficou acompanhado por uma mestranda para auxiliar e orientar o trabalho de pesquisa. Quanto aos recursos disponibilizados, os exploradores do mar contaram com a exploração orientada no computador, bem como com um globo terrestre. O objetivo era identificar, dos países em estudo, quais estavam próximos ou banhados pelo mar ou oceano, bem como conhecer a respetiva designação. Por sua vez, os exploradores do tempo trabalharam a partir da questão “Qual o tempo típico em cada país?”, recorrendo ao computador e a mapas meteorológicos do mês de março, referentes aos países em análise, promovendo a leitura e compreensão de mapas (Figura 19).

Com base nas informações recolhidas ao longo da pesquisa, foi proposto a cada grupo a elaboração de um cartaz informativo, que mais tarde apresentaram aos restantes colegas com o objetivo de partilhar as aprendizagens construídas (Figura 19).

Figura 19

Trabalho colaborativo dos exploradores do mar e do tempo



Esta atividade fomentou o trabalho em equipa, a escuta ativa, a tomada de decisões e a responsabilidade individual no seio do grupo. Através da construção do cartaz, as crianças desenvolveram competências de investigação, pensamento crítico e organização de informação, bem como a expressão visual e escrita. Já a apresentação final promoveu a confiança, a expressão oral e o respeito pelas descobertas dos colegas, além da valorização e apreciação estética dos documentos produzidos (cf. Capítulo I).

No âmbito do projeto sobre o mundo, desafiámos também as famílias a partilharem um pouco da sua cultura através da gastronomia. Nesse sentido, a díade elaborou um “formulário” orientador, no qual cada criança foi convidada a representar graficamente a comida e a sobremesa preferidas da sua família. Com o auxílio dos adultos presentes em contexto familiar, essas escolhas foram, posteriormente, transformadas em receitas escritas. Quando os “formulários” regressaram à sala de atividades, as crianças tiveram a oportunidade de as apresentarem aos colegas, explicando os seus desenhos e partilhando as histórias por detrás de cada prato (Figura 20). Este momento foi vivido com grande entusiasmo, revelando um elevado nível de interesse e atenção pelas tradições alimentares das diferentes famílias.

Figura 20

Apresentação das receitas aos restantes colegas

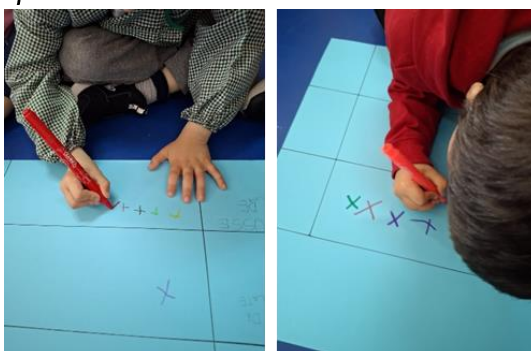


A atividade permitiu reforçar os laços entre a escola e a família, envolvendo-as no processo de aprendizagem das crianças valorizando a cultura de cada uma e promovendo o diálogo entre pares. Através da representação gráfica, da oralidade e da escuta, foram potenciadas competências de comunicação e fortalecimento do sentimento de pertença ao grupo. Deste modo, quando o jardim de infância envolve a participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças, as mesmas tendem a apresentar uma maior motivação e vontade para aprender, estando mais predispostas a se exporem perante o grupo sobre os conhecimentos que vão adquirindo (cf. Capítulo I).

Num momento posterior, com base nas receitas trazidas pelas famílias, foi organizado um momento de diálogo para decidir qual sobremesa seria confeccionada durante a tarde. Das várias propostas, foram selecionadas três: gelado, bolo de chocolate e mousse de chocolate, todas do agrado geral das crianças. Seguiu-se uma votação, onde cada criança pôde escolher a sua sobremesa preferida (Figura 21), sendo que com entusiasmo e sentido de participação, todas votaram de forma consciente e respeitosa, sendo o gelado de chocolate o escolhido.

Figura 21

Votação da sobremesa que pretendiam confeccionar



Esta atividade foi uma excelente oportunidade para trabalhar a tomada de decisões em grupo, o respeito pelas opiniões dos outros e a vivência de práticas democráticas, pressupostos apresentados nas OCEPE. As crianças envolveram-se ativamente, reforçando a percepção de que as suas escolhas têm valor e impacto nas decisões da vida da sala.

Com a sobremesa escolhida, o par pedagógico preparou os recursos e instrumentos que seriam necessários para a confeção do gelado de chocolate. Deste modo, iniciámos a atividade com uma conversa em grande grupo, recordando a votação anterior e refletindo sobre a escolha feita. Durante o diálogo, surgiu uma pergunta essencial: “O que precisam os chefes de cozinha para fazer o seu trabalho?”. A resposta surgiu com entusiasmo por parte de uma criança, afirmando a necessidade de usar chapéus de cozinheiro. Assim, cada criança teve a oportunidade de personalizar o seu chapéu, com a escrita do seu nome, reforçando o espírito da culinária.

De seguida, explorámos a receita adaptada, que recorria a medidas não convencionais, como as chávenas. As crianças interpretaram os passos, observaram os ingredientes e participaram ativamente em todas as fases da confeção, experienciando o processo com grande envolvimento (Figura 22). Perante isto, a utilização de receitas na EPE permite que as crianças comecem a ter contacto com conceitos matemáticos, assim como uma primeira aproximação à escrita. Deste modo, a utilização deste recurso potencia que as crianças no seu quotidiano utilizem a escrita, facilitando “a apropriação e compreensão de muitas convenções, bem como a utilidade da linguagem escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 68). Através da leitura e compreensão de receitas, as crianças desenvolvem a capacidade de reconhecer que os objetos têm atributos mensuráveis, apropriando-se de noções relacionadas com a componente da medida, como as diferentes unidades de medida.

Figura 22

Confeção e degustação do gelado de chocolate

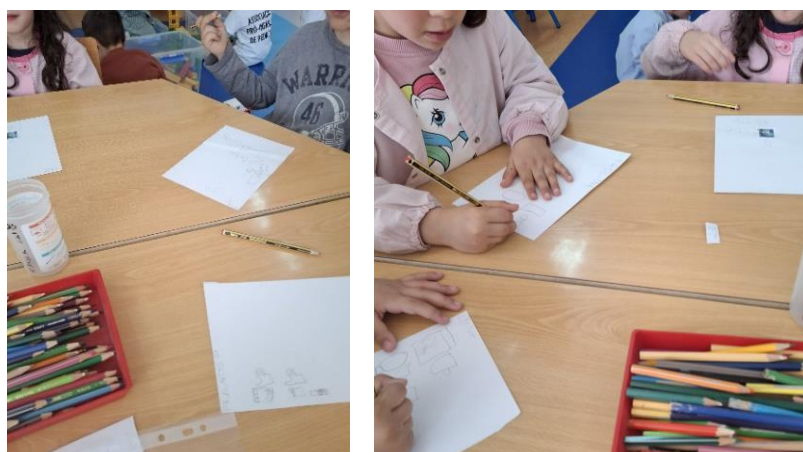


No dia seguinte, as crianças tiveram a oportunidade de degustar o gelado (Figura 22), vendo o seu trabalho reconhecido e valorizado. Esta atividade promoveu aprendizagens significativas em várias áreas. A reflexão sobre a votação e a escolha da sobremesa reforçou a compreensão das práticas democráticas, promovendo a escuta ativa, o respeito pelas opiniões dos outros e a tomada de decisões em grupo. A criação dos chapéus de cozinheiro estimulou a expressão artística e a motricidade fina, ao mesmo tempo que contribuiu para o envolvimento afetivo das crianças na atividade. Durante a confeção, as crianças participaram com entusiasmo, explorando os ingredientes com todos os sentidos o que enriqueceu a experiência sensorial e fomentou o trabalho colaborativo. O momento da degustação representou o reforço do vínculo entre o grupo, valorizando a experimentação, a curiosidade e o prazer de aprender de forma prática e significativa.

Após saborearem o gelado, as crianças quiseram registar esta experiência de forma gráfica e personalizada. Neste sentido, cada criança foi desafiada a representar a receita, desenhando os ingredientes e as respetivas quantidades (Figura 23). Para apoiar os mais novos, foram disponibilizadas imagens dos ingredientes, que puderam colar nas suas folhas, tornando o registo mais acessível e motivador.

Figura 23

Registo gráfico da receita de gelado



De forma individual, cada criança foi chamada pelas educadoras em formação para recordar os passos da confeção. Após esse momento de diálogo, as crianças verbalizavam os procedimentos,

que eram registados num papel à parte e anexados junto da sua receita. Assim, cada uma criou a sua versão personalizada da receita, combinando escrita, imagem e linguagem oral.

Esta atividade promoveu o desenvolvimento da leitura e da escrita emergente, respeitando o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada criança. Ao escreverem o nome da receita e associarem-nos às imagens correspondentes, reforçaram a ligação entre palavra e imagem, praticando ainda a organização espacial da informação. O momento de diálogo individual valorizou a oralidade, a memória sequencial e a capacidade de expressão, proporcionando uma escuta atenta e ativa. Ao reconstruírem os passos da receita, as crianças mobilizaram linguagem descritiva, raciocínio lógico e a organização temporal (início, meio e fim). A representação gráfica da receita culminou num produto final significativo, que reforçou a autonomia, valorizou as aprendizagens vividas e estimulou o gosto pela partilha de experiências culinárias.

Associado às atividades descritas acima, é de destacar o preenchimento do passaporte (Figura 24) com as aprendizagens que iam construindo através da exploração das questões que surgiam, promovendo, assim, a autonomia, o sentido de continuidade e a valorização do conhecimento construído. Este processo contribuiu para o desenvolvimento de competências de organização da informação, expressão gráfica e escrita, e reforçou o sentimento de pertença ao grupo e ao projeto. O passaporte funcionou também como uma forma concreta de documentar o percurso educativo de cada criança, incentivando a memória, o gosto pelo registo e a capacidade de refletir sobre o que se aprende de modo visual e estruturado.

Figura 24

Finalização do passaporte "Cidadão do Mundo"



É importante destacar que, na elaboração das páginas do passaporte, o par pedagógico promoveu a diferenciação pedagógica, ao procurar adaptá-las às possíveis fragilidades que as crianças pudessem evidenciar. Desta forma, foi possível antecipar dificuldades e ajustar as práticas educativas às necessidades individuais de cada criança (cf. Capítulo I). Nestas circunstâncias, ao aplicar a diferenciação pedagógica, a díade reforçou o seu compromisso e dedicação em proporcionar uma educação inclusiva.

Após responderem às perguntas registadas no cartaz “O que queremos saber?”, a díade promoveu um momento de diálogo com o grupo, com o objetivo de refletir sobre as aprendizagens construídas ao longo do projeto. Durante esse diálogo, as crianças partilharam as suas impressões e descobertas, expressando comentários como: “Eu aprendi que o mundo se divide em Norte e Sul” (F.C.); “No continente rosa vive o urso e o jacaré” (F.N.); “O Nepal é o único país que não tem mar” (B.M). Esta última afirmação está assente nos países em estudo (Portugal, Irlanda, Itália, Grécia, Nepal e Marrocos). Neste sentido, as aprendizagens construídas pelas crianças ao longo do percurso foram espelhadas num novo cartaz intitulado “O que aprendemos?”, simbolizando a conclusão do projeto, valorizando os conhecimentos construídos coletivamente (Figura 25).

Figura 25

Construção do cartaz “O que aprendemos?”



Por fim, foi realizada a fase de divulgação, sendo que a mesma foi organizada em dois momentos distintos. A divulgação junto das famílias foi concretizada ao longo do desenvolvimento do projeto, através da partilha de um link de um *padlet*, criado pelo par pedagógico, que tinha como designação “O Mundo da nossa sala”, fazendo alusão ao projeto centrado no conhecimento do mundo e de aspetos culturais associados a determinados países. Neste sentido, o *padlet*

desenvolvido contemplou todas as atividades propostas em conjunto com o grupo, e não apenas o projeto central da sala, assim como uma breve descrição das mesmas e das competências associadas, com a finalidade de criar um canal de maior aproximação e transparência (Figura 26). É de salientar que todo o conteúdo disponibilizado nesta plataforma digital foi apresentado tanto em português como em inglês, uma vez que alguns encarregados de educação não tinham o português como língua materna e, por isso demonstravam dificuldades na compreensão da língua portuguesa, reforçando a importância da inclusão para fora do contexto escolar. Esta ferramenta permitiu aos encarregados de educação acompanhar todo o processo, mantendo-se informados sobre as aprendizagens e os conhecimentos que as crianças foram construindo ao longo do tempo.

Paralelamente, o grupo demonstrou interesse em partilhar as aprendizagens adquiridas com a comunidade escolar, mais concretamente com o grupo da sala 2, expondo os conhecimentos que foram construindo, sendo “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos et al., 2011, p. 18). Para isso, utilizaram um crachá com a designação “Explorador Amigos do Mundo”, com o objetivo de se identificarem como participantes ativos e integrantes do projeto da sala. Neste contexto, a sala de atividades foi cuidadosamente preparada para acolher as crianças da sala do lado, assegurando um ambiente caracterizado por um bom acolhimento, segurança e bem-estar para todos (Figura 26).

Figura 26

Divulgação do projeto às famílias e às crianças da sala 2

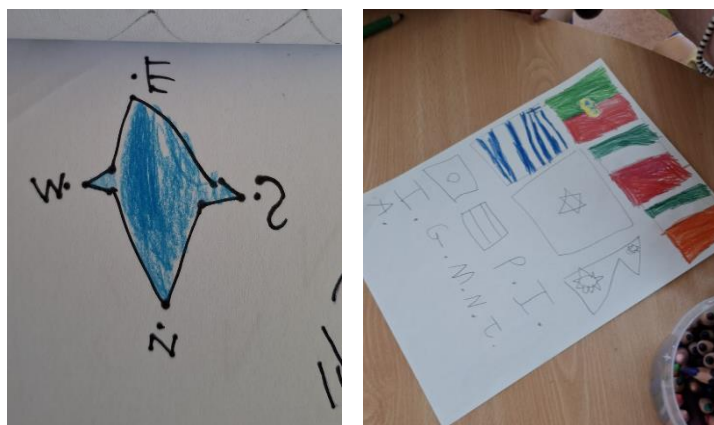


O projeto pedagógico demonstrou ser de significativa relevância para as crianças, evidenciado pelas interações verbais entre pares, nas quais emergiam referências a aprendizagens

construídas ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Um exemplo elucidativo desta apropriação foi a utilização da palavra “Olá” em diferentes línguas, aprendizagem construída aquando da resposta à questão “Qual é a língua de cada país?”. Ademais, as crianças manifestavam graficamente nos seus desenhos livres (Figura 27), representações de instrumentos ou elementos simbólicos que remetiam aos conteúdos explorados no projeto.

Figura 27

Evidência dos desenhos livres realizados pelas crianças



Em jeito de conclusão, a educadora em formação destaca que, através do desenvolvimento de projetos na EPE, foi possível promover aprendizagens mais significativas, assentes no interesse e na participação ativa das crianças. Esta abordagem valorizou o envolvimento intelectual, estimulando capacidades como o raciocínio, a formulação de hipóteses, a previsão, a análise e a imaginação. Paralelamente, as crianças assumiram um papel ativo e reflexivo, levantando questões e explorando diretamente o meio envolvente para encontrar respostas às suas dúvidas. O trabalho por projetos contribui, ainda, para o desenvolvimento social e emocional, ao privilegiar o trabalho colaborativo e a partilha de ideias entre pares através de momentos em grande e pequeno grupo. Este processo favoreceu, também, o desenvolvimento da linguagem e o alargamento do vocabulário, pois exigiu que as crianças expressassem as suas descobertas e comunicassem as suas ideias. Assim, a utilização da MTP permitiu construir uma compreensão mais profunda e significativa do mundo, alicerçada nas vivências, interesses e experiências do grupo (Chard et al., 2019).

METARREFLEXÃO

A presente reflexão surge no contexto da conclusão da formação inicial por parte da mestranda, que foi, ao longo deste documento, analisada, descrita e objeto de reflexão. Esta análise baseou-se num exercício de introspeção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas e os momentos em que a alegria esteve presente de forma marcante. Paralelamente, a estagiária em formação procurou destacar perspectivas futuras para a sua prática profissional, as quais emergem da evolução pessoal e profissional experienciada ao longo da PES.

A conclusão deste mestrado constitui para a estagiária em formação uma realização há muito esperado pela mesma, uma vez que desde a sua infância foi observando as ações pedagógicas desenvolvidas pela sua progenitora, também ela com a mesma profissão, recriando as práticas observadas nas suas brincadeiras livres, revelando uma tendência natural para cuidar e ensinar.

Ao longo destes cinco anos, mas sobretudo durante o último ano letivo — exigente por si só — foram vários os momentos de maior desafio e frustração, especialmente em ocasiões em que a mestranda se sentiu mais desorientada. No entanto, também existiram momentos de grande alegria e entusiasmo, servindo-se como exemplos disso as expressões das crianças e dos alunos durante a realização das atividades propostas, bem como as ocasiões em que, perante dificuldades, estes procuravam a mestranda para auxiliá-los, demonstrando que a viam como uma figura de segurança e proteção. Apesar das fragilidades que se foram evidenciando, considera-se que a mestranda procurou ultrapassar as mesmas, sendo que o trabalho colaborativo, assim como as metodologias utilizadas tiveram um papel preponderante.

Relativamente ao trabalho colaborativo, o mesmo foi proporcionado entre a diáde, a educadora/orientadora e o professor/orientador cooperantes, as supervisoras institucionais, as crianças, as famílias, assim como toda a equipa educativa presente nos diferentes contextos escolares. Este trabalho conjunto foi essencial para garantir a promoção das várias áreas de competências definidas no documento do PASEO, destacando o relacionamento interpessoal, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, assegurando, assim, o crescimento holístico de cada criança (Oliveira-Martins et al., 2017). Deste modo, é de destacar que a relação que a mestranda estabeleceu com os diversos agentes educativos se assentou em princípios guiados pelo respeito, entreajuda e partilha.

Já as metodologias utilizadas, destacando a MTP e a I-A, tiveram um enorme destaque nas ações que a estagiária em formação desenvolveu ao longo deste ano letivo, fazendo com que a mesma fosse capaz de aprimorar o seu papel investigativo e reflexivo. O desenvolvimento da capacidade investigativa da mestranda foi possível através das diferentes fases cíclicas que compõem a I-A: observação, planificação, ação e reflexão. Neste sentido, a mestranda destaca a relevância do perfil duplo, característica primordial deste mestrado, o qual contribuiu significativamente para o aprofundamento e a consolidação de uma prática educativa sustentada em pressupostos teóricos, nomeadamente as AE, o PASEO e as OCEPE, bem como em referenciais legais, com destaque para os decretos-lei mencionados ao longo do presente relatório. Paralelamente, evidencia a importância do processo reflexivo vivenciado, o qual foi fundamental para a construção da sua identidade profissional e ética.

No que diz respeito à observação, a mesma foi essencial para dar resposta aos desafios dos contextos educativos, permitindo à mestranda identificar as necessidades e interesses das crianças. Deste modo, a estagiária em formação adotou uma postura atenta e cuidadosa, recorrendo a recursos como as notas de campo e à comunicação constante com os orientadores cooperantes, que se mostraram sempre disponíveis para partilhar informações relevantes sobre cada criança, bem como para esclarecer quaisquer dúvidas. Perante isto, a estagiária deu ênfase à observação, entendida como um procedimento em que o investigador presencia as questões e/ou problemáticas em estudo, permitindo ao mesmo construir uma compreensão mais direta dos acontecimentos que vão emergindo (Latorre, 2003).

Relativamente à realização das planificações e à gestão do tempo das atividades nelas previstas, as mesmas revelaram-se como algumas das maiores dificuldades sentidas pela mestranda, sobretudo no 1.º CEB, traduzindo-se, por vezes, em momentos de frustração. Esta dificuldade adveio, em parte, da “pressão” criada pela própria mestranda em desenvolver práticas educativas criativas e envolventes, ao mesmo tempo que procurava corresponder às expectativas do professor/orientador cooperante, cuja abordagem era mais tradicional e centrada no cumprimento rigoroso do currículo. Além disso, é de destacar que na EPE, as planificações eram realizadas tendo em conta o horário letivo de toda a semana, assentes nos pressupostos teóricos mencionados nas OCEPE. Já no 1.º CEB, as planificações eram construídas mediante a gradatividade prevista na PES, articulando os objetivos e conteúdos presentes nas AE com os

princípios, valores e áreas de competências espelhadas no PASEO a serem revisitadas continuamente.

Associado às ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda, a mesma destaca a importância da reflexão no final de cada intervenção, perspectivando uma prática mais consciente e coerente com a educação do século XXI, de forma a proporcionar às crianças a construção de aprendizagens significativas. Corroborando Alarcão (2020), a reflexão não deverá existir só ao nível das práticas em contexto escolar, “mas como instrumento de formação total, integral, o que implica o questionamento do papel do professor na Escola, na Comunidade, na Sociedade” (p. 30). De facto, a estagiária salienta, novamente, o impacto do trabalho colaborativo com o par e todos os intervenientes presentes nos contextos escolares, através da consciencialização do seu conhecimento prático e pessoal, “potenciando, desta forma, a transformação do saber prático docente, o que caracteriza a epistemologia praxeológica” (Ribeiro, 2020, p. 44).

Apesar de a formação inicial da mestranda ter chegado ao fim, a mesma reforça a relevância da contínua construção da identidade docente, através da realização de ações de formação e constante informação no que diz respeito aos referenciais teóricos e legais. Cabe, assim, ao docente a responsabilidade de se manter atualizado, acompanhando as mudanças que vão surgindo. Neste âmbito, o educador/professor poderá responder adequadamente às exigências de uma sociedade em constante evolução, “promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão” (Nascimento, 2007, p. 208).

Chegado o momento em que a mestranda conclui a sua formação inicial, impõe-se uma reflexão sobre a citação de John Dewey que deu início à leitura do presente relatório: “A educação não é um simples meio para a vida. A educação é a vida” (Dewey, 1979, p. 395). Esta afirmação exprime as vivências que foram proporcionadas ao longo dos últimos cinco anos, evidenciando que a educação não se limita a um conjunto de conteúdos ou práticas isoladas, mas configura-se num percurso contínuo e articulado de crescimento pessoal e profissional. A mestranda reconhece, assim, que cada etapa deste percurso contribuiu para idealizar a sua identidade enquanto futura profissional da educação, na qual os processos de partilha, reflexão e transformação marcaram e continuarão a fazer parte da sua trajetória de vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos.
- Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular (ASDC). (2011). *What Is Differentiated Instruction and Why Differentiate? Differentiated Instruction: An Introduction*, pp. 1-6. https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD110C115M/media/DIIntro_M1_Reading_What_Is_DI.pdf?azure-portal=true
- Cardona (coord.), M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, A. A., Moura, A., Marques, C. G., Guimarães, D., Santos, I. L., Araújo, I., & Cruz, S. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais. Módulo 3: Metodologias Ativas*.
- Chard, S., Kogan, Y., & Castillo, C. (2019). *El Aprendizaje por Proyectos en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Morata.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, pp. 111-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. pp. 355-376.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao,

- Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação*. Companhia Editora Nacional.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra.
- Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Possibilidades e Limites da Política "Autonomia e Flexibilidade Curricular" em Portugal. *Revista Debates em Educação*.
- Frota, A. M. (2007). *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guedes, M. (2014). *Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão*. Escolar Moderna.
- HighScope. (2023). *Abordagem HighScope*. HighScope Portugal: <https://highscopeportugal.org/pt-pt/abordagem-hs/>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development. *Educating young children: Active Learning Practices for preschool and child care programs*, pp. 15–40.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Theory into Practice. *Making cooperative learning work*, pp. 67–73.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning (All grades)*. Resources for Teachers.
- Katz, L. G., & Chard, S. D. (1992). *The Project Approach*.
- Latorre, A. (2003). La investigación–acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*.
- Leite, C. (2012). Educação Unisinos. *A Articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*, pp. 87–91.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o professor*. PACTOR.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- 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.
- Máximo–Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação–Acção (Vol. 13)*. Porto Editora.
- Mello, S. A. (1999). Pro–Posições. *Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil*, pp. 16–26.

- Meninea, A. D., Maia, P. R., Nunes, E. d., Gomes, S. M., Bastos, L. B., & Santos, C. R. (2023). A ética no processo de formação e atuação do docente. *Revista Foco: Interdisciplinary Studies*, pp. 1-15.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*.
- Moreira, S. M. (2011). Aprendizagem cooperativa e otimização da intervenção pedagógica no ensino básico – 1º Ciclo em Portugal. Universidade de Santiago de Compostela – Faculdade de Ciências da Educación.
- Nascimento, M. A. (2007). Revista Portuguesa de Pedagogia. *Dimensão da identidade profissional docente na formação inicial*, pp. 208–216.
- Nogueira, C. F. (2001). Revista Portuguesa da Educação. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas*, pp. 1-14.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, pp. 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Papert, S. (1993). The Children's Machine. (B. Books, Ed.) *Rethinking School in the Age of the Computer*, pp. 137–156.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Redwood Press Limited.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*.

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção é educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Santos, J. C. (2008). O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. Em J. C. Santos, *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor* (pp. 63-72). Mediação.
- Silva, C. M. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre caraterísticas e soluções*.
- Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. *Actas do IEIELP*, pp. 111-118.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Yudina, E., Zinchenko, V., Kravtsova, E., Bodrova, E., Leong, D., Rubtsov, V., Oers, B. V; Strandberg, L., Hakkarainen, P. & Vonta, T. (2009). Redescobrir Vigotsky. *Destacável da Revista Noesis*, 77, pp. 4-23.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

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

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 3º de agosto. (2001). Ministério da Educação. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569-5572. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572-5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). Ministério da Educação. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819-2828. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei 17/2016, de 4 de abril. (2016). Ministério da Educação. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04, pp. 1123-1127. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (2018). Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918- 2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 5907/2017. (2017). Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, pp. 13881-13890. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2016). Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Linhas Orientadoras para a Robótica*. https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. *Português 1.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). Ensino Básico e Ensino Secundário. *Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. *Matemática 1.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

- Lei n.º 5/97. (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10*, pp. 670-673. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (M. d.-G. (DGE), Ed.) https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. pp. 1-15.
- Oliveira Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M, Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F. & Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- UNESCO. (2021). Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*.
- União Europeia. (2012). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Jornal Oficial da União Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

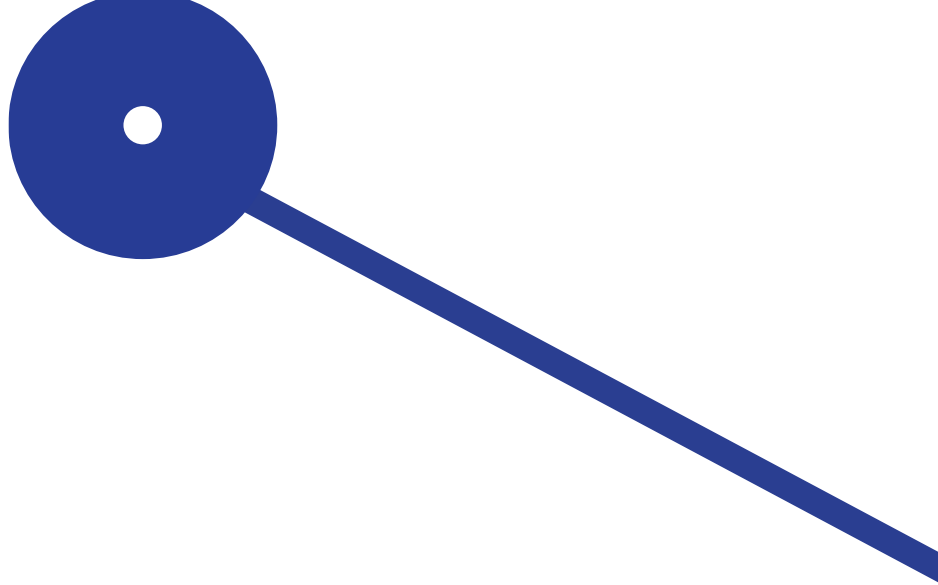
**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de estágio
Helena Couto Cardoso