

M

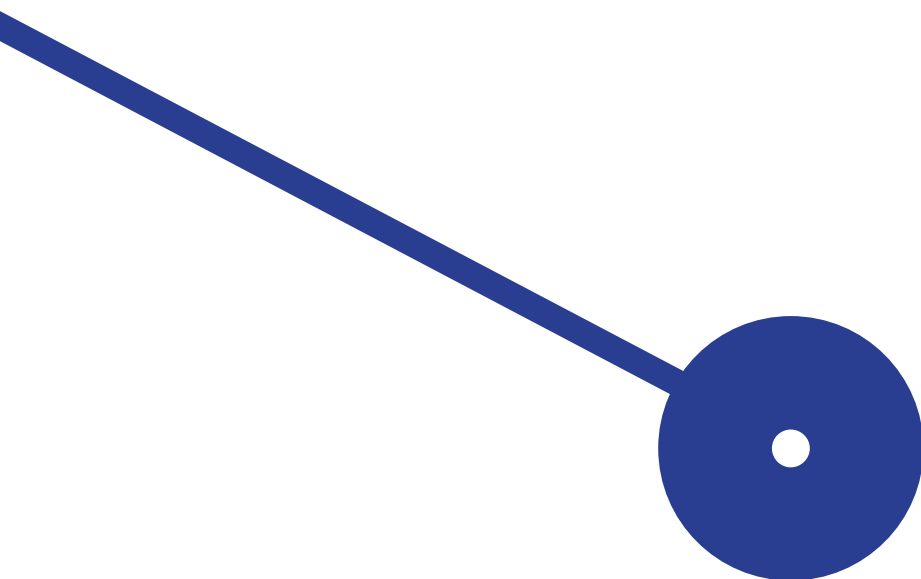
MESTRADO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

# Relatório de Estágio

Ana Raquel Marques Crista

2023/2024



Escola Superior de Educação

Ana Raquel Marques Crista

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Doutora Joana Da Silva Pinto

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, dezembro de 2024

## AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer, após cinco anos de um intenso percurso que agora chega ao fim. Ao recordar estes últimos cinco anos, recordo os momentos, os dias difíceis e os amigos para a vida. Sinto um orgulho desmedido naquilo que eu fiz. Por isso, agradeço-me em primeiro lugar a mim, pela resiliência ao longo deste trajeto. Além de mim, é impensável não agradecer a cada um que fez com que isto fosse possível.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim e me demonstrarem que com esforço conseguimos tudo aquilo que quisermos. Obrigada por me darem algo que mais ninguém me pode tirar, os estudos.

Ao meu irmão, por ser o meu contacto de emergência e por me amparar de todas as quedas sejam elas de que tamanho forem.

Aos meus avós, por serem a minha segunda casa e por me darem o apoio que preciso, sempre que preciso.

Ao meu namorado, Gonçalo, pelo apoio e paciência dada em cada ano deste percurso. Obrigada por estares lá em todos os momentos e me incentivares a ser cada vez melhor.

Aos meus sogros, que foram incansáveis comigo, que acreditaram em mim e me ajudaram sempre. Levo-vos sempre no meu coração.

À Pia, que me tirou do sufoco das dificuldades, que sempre teve uma palavra e um conselho para me dar.

À minha família, obrigada por todos os conselhos e gargalhadas, ajudaram-me a crescer.

Aos meus melhores amigos, por serem os melhores e por nunca terem duvidado que isto seria possível.

À Nicole, o meu par pedagógico e par desta loucura que é a vida. Obrigada por tudo aquilo que passamos, pela tua força e empurrão a cada indecisão, pelos desabafos mútuos. És muito especial, estaremos sempre juntas.

À Sara, por ser a amiga de todas as horas, que me ajudou nas horas difíceis e me acompanhou nas horas felizes. Que me ensinou matemática e a definição de amizade. Gosto de ti por amor.

À Carolina, que partilhou estes dois últimos anos comigo, obrigada pelas gargalhadas, pela partilha e por toda a compreensão.

A todos os restantes amigos, por de uma maneira ou de outra fazerem isto possível.

Às Supervisoras Institucionais, nomeadamente à professora Vânia Graça, à professora Joana Pinho, à professora Margarida Barbieri e professoras cooperantes pela compreensão, pelo acompanhamento e orientação ao longo de toda esta etapa, foram incansáveis.

À professora Rita Pacheco, por me mostrar o caminho que quero seguir, um exemplo e amiga que levarei para a vida.

Às crianças que tive a oportunidade de me cruzar, por me terem comprovado, todos os dias, que é isto que quero na minha vida. E por me ensinarem que os gestos são muito mais que palavras. Obrigada por me terem ensinado tanto.

Gratidão a todos aqueles que fizeram disto possível. Agora, estou pronta para voar.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto e visa dar a conhecer as práticas educativas realizadas, assim como a sua análise reflexiva e alguns referenciais teóricos que permitem atingir o perfil duplo docente.

Assim, o conteúdo presente neste documento envolve um processo reflexivo, incluindo referentes teóricos e legais suportados pelos documentos orientadores que regulam a prática docente. Além disso, apresenta as metodologias e estratégias utilizadas, possibilitando a sua implementação e os resultados alcançados ao longo deste ano letivo, nos dois contextos educativos, durante a formação da futura profissional de educação. Além disso, a utilização de uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação permitiu a formação de futuras profissionais de educação atentas e preparadas para atuar perante as particularidades de cada criança. Desta forma, foi possível desenvolver ações pedagógicas inovadoras e motivadoras, fundamentadas na observação sistemática, que procuravam atender às necessidades, interesses, capacidades de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Um aspeto fundamental exaltado ao longo deste documento é o trabalho colaborativo, que promove aprendizagens significativas para as crianças e é crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo a aquisição de diversas competências. A PES, portanto, representou um momento privilegiado de ensino-aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Criança; Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Trabalho Cooperativo.

## **ABSTRACT**

This report was drawn up as part of the Curricular Unit Supervised Educational Practice, which is part of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education at the Escola Superior de Educação do Porto and aims to show the educational practices carried out, as well as their reflective analysis and some theoretical references that allow us to achieve the dual teacher profile.

Thus, the content of this document consists of a reflective process, including theoretical and legal references supported by the guiding documents that regulate teaching practice. It also presents the methodologies and strategies used, enabling them to be implemented and the results achieved during this academic year, in the two educational contexts, during the training of the future education professional. In addition, the use of an approach to Action Research Methodology has enabled the training of future education professionals who are attentive and prepared to act on the particularities of each child. In this way, it was possible to develop innovative and motivating pedagogical actions, based on systematic observation, which sought to meet the children's needs, interests, abilities and levels of development.

A fundamental aspect highlighted throughout this document is collaborative work, which promotes significant learning in children and is crucial for professional and personal development, enabling the acquisition of various skills. The PES, therefore, represented a privileged moment of teaching-learning and personal and professional growth.

**Keywords:** Child; Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Cooperative Work.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de contagem e de frequência absoluta .....	37
Figura 2: Construção dos gráficos de barras.....	38
Figura 3: Exposição do trabalho realizado.....	39
Figura 4: Leitura do livro no exterior.....	41
Figura 5: Exposição do trabalho realizado.....	43
Figura 6: Printscreen do filme realizado pelas estagiárias.....	48
Figura 7: Atividade “O Retrato do Outro” .....	50
Figura 8: Divulgação do projeto.....	52

## **LISTA DE ABREVIações**

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AFC- Autonomia e Flexibilidade Curricular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE- Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MIF- Metodologia de Intervenção Fonológica

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

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Perturbação do Espectro de Autismo

PES- Prática Educativa Supervisionada

RTP- Relatório Técnico-Pedagógico

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

## **LISTAS DE TABELAS**

Tabela 1- Definições do Metodologia de Investigação-Ação de acordo com diversos autores.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. UMA BREVE EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	3
1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	8
1.3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	15
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO....	20
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	20
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO...	21
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	25
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	31
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	35
3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	35
3.2. A AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	45
METARREFLEXÃO.....	54
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS .....	56
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	58

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 2º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto com o objetivo de ser apresentado e refletido o percurso formativo realizado com o intuito de obtenção do grau Mestre assente num perfil duplo docente.

A prática educativa decorreu em dois contextos distintos, sendo eles o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e o contexto de Educação Pré-Escolar (EPE). Inicialmente, a PES desenvolveu-se no 1.º CEB, numa turma de 3º ano com 20 alunos com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade. Seguidamente, realizou-se com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade na valência da EPE. Em ambos os contextos foi utilizada uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (I-A) que se tornou benéfica para o desenvolvimento profissional da dade, sendo que esta procurou desenvolver uma participação ativa ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como proporcionou diversas experiências pedagógicas.

No que toca à organização do presente relatório, este apresenta três capítulos com subcapítulos que os complementam. No primeiro capítulo serão apresentados alguns fundamentos teóricos comuns às duas valências, 1.º CEB e EPE e, posteriormente, sobre cada uma delas.

No segundo capítulo é realizada uma caracterização dos contextos e das instituições educativas cooperantes, aprofundado cada um dos ambientes educativos dos dois níveis de ensino. Ainda neste capítulo procede-se a uma breve apresentação da Metodologia de Investigação-Ação e dos instrumentos utilizados ao longo da PES.

Relativamente ao terceiro capítulo, este destina-se à apresentação e análise crítica e reflexiva de algumas ações pedagógicas desenvolvidas nas duas valências da PES, assim como as suas fundamentações que as suportam.

Por fim, é apresentada a metarreflexão em que a mestranda refere as aprendizagens, competências e saberes adquiridos, assim como os desafios ultrapassados ao longo de toda a PES.

É relevante referir que foram salvaguardadas as questões de ética ao longo de toda a PES, garantindo que todas as informações recolhidas permanecessem confidenciais e os dados dos participantes fossem mantidos em anonimato.

# **1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” (Dewey, 1979)

A citação de John Dewey desafia a pensar numa visão construtivista da educação, com vista à preparação do indivíduo para o futuro. Propõe, por isso, que a educação seja uma parte essencial da vida atual dos alunos. Esta perspetiva promove uma visão de aprendizagem contínua e holística, em que a educação é vivida e experienciada de forma dinâmica, refletindo e moldando a vida em sociedade. Assim, a educação torna-se um processo constante de desenvolvimento pessoal e social, essencial para a formação de indivíduos completos e cidadãos participativos.

O presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. Assim, no primeiro subcapítulo será abordada a evolução da educação, refletindo acerca de alguns aspetos importantes como o perfil duplo docente, a transição educativa, articulação curricular, entre outros. O segundo e terceiro subcapítulos são destinados às especificidades dos dois níveis de ensino no qual se realizou a PES: 1º CEB e EPE.

## **1.1. UMA BREVE EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO**

O conceito do que é ser criança foi se alterando ao longo do tempo. Duramy (2015) refere que há alguns anos atrás, as crianças eram percecionadas como propriedade dos pais, um adulto em miniatura e/ou incompleto, e hoje o paradigma concetual face à infância assenta na ideia de desenvolvimento. Como tal, a infância é um período que pressupõe desenvolvimento e que não é estanque, no entanto, requer necessidades diferenciadas que devem, em primeira instância, ser compreendidas, integradas e asseguradas pelas figuras cuidadoras. Esta mudança de paradigma sobre o que é ser criança teve o seu momento histórico em 1989, ano em que foi assinada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989).

Além do conceito de criança se ter transformado, o conceito de educação sofreu, também, alterações. Neste âmbito, o tipo de ensino que vigorava há alguns anos atrás e hoje ainda vigora, o de cariz tradicional, no qual o docente era a figura central de todo o processo educativo e transmitia o conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2015). Contudo, ao longo do tempo houve uma mudança para um modelo mais direcionado para o construtivismo, no qual o aluno era o construtor do seu próprio conhecimento, preconizado por Piaget (Chakur, 2015). Mais tarde, Vygotsky menciona que a criança aprende em interação com o outro, surgindo o paradigma socioconstrutivista. (Vygotsky, 2007)

Relativamente ao modelo construtivista de Jean Piaget, este defendia que as crianças não eram apenas recipientes passivos de informações, mas construtores ativos do seu próprio conhecimento, através da interação com o ambiente (Becker, 1994). Piaget identificou, por isso, quatro estágios específicos relativos ao desenvolvimento cognitivo: o estágio “Sensório motor” que é relativo às idades compreendidas entre o nascimento e os dois anos, no qual “a criança desenvolve uma inteligência prática, ou seja, uma inteligência realizada através das percepções e dos movimentos, com uma coordenação sensório motora das ações, sem o uso exato do pensamento” (Moreira de Souza & Wechsler, 2014, p. 134) e, por isso, a criança explora o mundo através dos sentidos e da ação motora. Seguidamente, o estágio “Pré-operatório”, dos dois aos sete anos de idade, em que ocorre o desenvolvimento da linguagem, no qual “o sujeito se socializa mais, pois consegue comunicar-se com os demais (chamada por Piaget de socialização da ação).” (Moreira de Souza & Wechsler, 2014, p. 135). Este estágio é caracterizado, ainda, pela imaginação e pensamento simbólico. O terceiro estágio de desenvolvimento denomina-se “Operações concretas” e é referente à idade compreendida entre os sete e os onze anos de idade, no qual se atinge a capacidade de pensar logicamente sobre os objetos e eventos concretos. O último estágio, o das “Operações informais” é relativo aos doze anos em diante, em que a criança tem a capacidade de raciocinar sobre ideias abstratas e hipotéticas. Piaget, também, introduziu os conceitos-chave de assimilação e acomodação. A assimilação significa “a incorporação de elementos do meio de forma a integrarem as estruturas do sujeito (com modificação desses elementos)” (Oliveira, 1996, p.

2). A título de exemplo, o processo consiste em uma criança assumir que a vaca é um cão por este ter quatro patas, ser maior do que os gatos e ser amigo. Assim, o objeto (vaca) é assimilado ao esquema mental do sujeito (cão). No que concerne à acomodação, esta é a "transformação do sujeito sob ação dos elementos do meio (modificação ou criação de estruturas)" (Oliveira, 1996, p. 3). O autor refere como exemplo, uma criança que pensa que todos os animais que voam são pássaros, certo dia vê um morcego e inicialmente classifica-o como pássaro, mas ao aprender que morcegos são mamíferos sem penas, ajusta a sua aprendizagem e cria um novo esquema ou modifica o existente. Este processo de ajuste para incorporar novas informações caracteriza a acomodação. Este modelo construtivista defendido por Piaget enfatiza a importância da interação ativa com o ambiente para o desenvolvimento cognitivo saudável e as ideias deste filósofo influenciaram profundamente a educação.

O socioconstrutivismo de Lev Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (Zanella, 1994). O autor defende, igualmente, a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na diferença entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre o conjunto de atividades que a criança consegue fazer sozinha e aquelas em que a criança consegue resolver sozinha e aquelas em que a criança necessita de auxílio (Zanella, 1994, p. 97). Desta forma, o papel da linguagem é importante no desenvolvimento cognitivo para Vygotsky, dado que as crianças usam a linguagem para interagir socialmente, mas gradualmente interiorizam essa linguagem para fins de autorregulação e pensamento.

Nesta linha de pensamento, é importante referir os quatro pilares da educação defendidos por Jacques Delors (2003), sendo eles: a) Aprender a conhecer, referente à aquisição de conhecimento, habilidades e compreensão em diversas áreas. Não se limita à memorização, mas inclui a capacidade de compreender, analisar e aplicar o conhecimento em diferentes contextos; b) Aprender a fazer, que está intrinsecamente ligado ao "aprender a conhecer" e

capacidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática, desenvolvendo competências úteis para a vida em sociedade; c) Aprender a viver juntos/ com os outros, considerado um dos maiores desafios da educação, e que destaca a importância da compreensão mútua, respeito e convivência harmoniosa. Promove a valorização da diversidade, tolerância e paz; e por fim, d) Aprender a ser, focado no desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e realização individual, que enfatiza o crescimento pessoal e a plena realização do potencial de cada indivíduo. Assim, para o mesmo autor, a educação deve estar assente nestes quatro pilares no sentido de promover uma educação mais inclusiva e holística, não apenas focada na transmissão de conhecimentos, mas sim na formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e capazes de interagir de maneira construtiva na sociedade.

O perfil duplo docente, para o qual este mestrado habilita, assenta no desenvolvimento de competências necessárias para compreender os dois níveis educativos, a EPE e 1º CEB, de forma a melhorar na sua prática educativa. Os docentes de perfil duplo regem-se pelo Decreto-Lei nº 74/2013 (2013), que estabelece normas para atingir o objetivo de uma melhor organização, funcionamento, avaliação e certificação nestas áreas de ensino. Apresenta-se, portanto, como uma vantagem ao nível da transição educativa, uma vez que esta apresenta para as crianças uma nova adaptação, causando por vezes alterações emocionais, em que o educador/professor deverá encontrar “mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos, através da procura de mecanismos de articulação curricular entre ciclos” (Serra, 2004, p. 51). O processo da transição educativa nem sempre é fácil e implica uma adaptação das crianças, dado que as crianças adaptam-se a um meio diferente, a um grupo diferente, a rotinas diferentes e a profissionais de educação diferentes. Desta forma, o papel do educador de infância passa por garantir transições de sucesso. Assim, este deverá planejar e planificar atividades que vão ao encontro das preocupações e inquietações das crianças, através da utilização de um conjunto de estratégias nas quais “importa conhecer o nível seguinte [...] e as exigências impostas [...] conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1ºCEB, as potencialidades de desenvolver projetos comuns e a preparação das crianças, ao nível das competências essenciais” (Serra et al., 2004, p.51).

Além do educador de infância, o professor do 1º CEB deve também assegurar uma articulação, no sentido de participar e apoiar os restantes profissionais para facilitar esta transição. Esta deverá ser assegurada por uma comunicação entre ambos, que possibilite perceber quais as aprendizagens assimiladas pelas crianças e a forma como podem apoiar outras novas. Segundo Sim-Sim (2010), se os agentes educativos proporcionarem o apoio adequado, a transição será encarada de forma positiva, contribuindo para um incentivo ao desenvolvimento da criança/aluno. Os encarregados de educação, enquanto responsáveis pela educação da criança, exercem também um papel preponderante em todas as transições enfrentadas pelo seu educando. De acordo com Serra (2004), as famílias são um pilar basilar para que o processo de transição decorra sem sobressaltos, suavizando os receios das crianças e valorizando a passagem para a escola dos mais velhos. Assim sendo, esta articulação curricular exige um esforço por parte dos docentes para adequar metodologias e recorrer a diferentes estratégias de forma a tornar esta articulação (curricular) uma mais valia para todos os intervenientes.

Nesta linha de pensamento, a metodologia utilizada durante a PES foi a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Esta procura resolver problemas reais, através de uma visão transversal de saberes, interdisciplinar e transdisciplinar, promovendo, assim, tanto uma articulação vertical, como horizontal (Felicio, 2016). Pode definir-se em quatro fases de acordo com Vasconcelos (2011). A definição do problema, em que os alunos juntamente com o professor realizam uma recolha e, conseqüentemente, uma partilha de informações, através da elaboração de mapas conceituais. A fase seguinte é a planificação e desenvolvimento do trabalho onde o grupo define metas a atingir, realiza previsões e delinea estratégias. Seguidamente, a execução na qual o docente deve incentivar as crianças a usarem as competências que já possuem, ao mesmo tempo que lhes proporciona a segurança necessária para que se expressem livremente. Durante o processo, as crianças devem ser orientadas a se organizarem, recolherem e registarem informações, assim como a modificarem os seus mapas conceituais conforme necessário (Katz, 2009). Por último, encontra-se, ainda, fase de

divulgação/avaliação, no qual se procede a apresentação do projeto a toda comunidade educativa.

De forma a que exista uma verdadeira inclusão e no âmbito da diferenciação pedagógica é necessário que o docente respeite e valorize as capacidades, as vivências e os ritmos de todos, independentemente da diversidade presente (Leitão, 2006). A diferenciação pedagógica é uma abordagem de intervenção que tem ganhado cada vez mais relevância. No entanto, cabe ao profissional da educação a responsabilidade de oferecer uma resposta ajustada e que contemple todas as dimensões envolvidas nesta prática pedagógica. Somente assim será possível consolidar esta intervenção, garantindo que cada aluno, sem exceção, seja reconhecido como um indivíduo único, capaz de desempenhar plenamente o seu papel de aprendiz. Posto isto e de acordo com o artigo n.º 6 da Lei n.º 46/86 (1986), a mesma tem como principal intuito fazer com que todos os alunos consigam atingir os objetivos estipulados, optando pelo caminho que lhes for mais apropriado.

Neste sentido, o docente deve adequar cada uma das fases a implementar consoante as características do projeto a desenvolver, de forma a promover o total envolvimento dos alunos no projeto, para que possam construir atividades significativas e contextualizadas para os alunos.

## **1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) este ciclo de estudos é caracterizado por ser “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, 1986, Art.º6) e, dessa forma, estabelece princípios como a igualdade de oportunidades no acesso à educação. É constituído por quatro anos de estudos, abrangendo crianças dos seis aos dez anos de idade. Para algumas crianças este ciclo é o primeiro contacto a nível educacional visto que a Educação Pré-Escolar ainda é de carácter opcional.

Este ciclo de estudos possui documentos orientadores que orientam a prática docente no 1.º CEB. As Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018) servem de apoio ao docente relativamente ao “(...) planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Neste seguimento surgiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al, 2017), estando em consonância com o documento referido acima. Este documento apresenta oito princípios norteadores. Estes princípios “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares”. Além disso, oferece uma visão que “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória”. O documento também identifica dez áreas de competências. Estas áreas “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados”. Alguns valores a seguir “são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis”. O documento não valoriza apenas a aquisição de conhecimentos, ele também enfatiza o desenvolvimento de competências que preparam os alunos para enfrentar os desafios pessoais, profissionais e sociais. (Oliveira-Martins et al, 2017).

Nesta linha de pensamento, surge o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), com o intuito de adaptar o currículo escolar, de forma a torná-lo mais flexível e alinhado com as necessidades e realidades locais de cada instituição de ensino e dos alunos, oferecendo assim às escolas a capacidade de gerir até 25% da carga horária semanal por ano de escolaridade (DL nº55/2018, de 6 de julho, artigo 12º).

Neste seguimento, a matriz curricular do 1º CEB é composta por Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física lecionada pelo docente responsável da turma. Além destas, acrescenta-se uma área de estudo lecionada por um professor coadjuvante - o Inglês. De forma a complementar o horário escolar dos alunos integram-se as

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo estas de carácter opcional. No que concerne à carga horária do 1º CEB, este apresenta sete horas de Português, sete horas de Matemática, três horas para Estudo do Meio e cinco para Educação Física/Artística. No 1º e 2º ano reservam-se três horas para a oferta complementar e no 3º e 4º ano uma hora de oferta complementar e duas de Inglês, totalizando, assim, as vinte e cinco horas semanais. Neste âmbito, vigora o regime de monodocência, ou seja, o professor é responsável pelo “desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afectivo, emocional e moral.” (Silva, 2001). Um dos traços da monodocência é o facto do professor não ser especializado apenas numa disciplina, mas sim em várias áreas curriculares. Este regime permite uma maior proximidade com os alunos, que contribui para um ensino mais especializado e pensado de acordo com as suas necessidades e avaliação.

Importa reforçar, igualmente, a importância da construção da identidade profissional, que deve ser dinâmica, “adaptando-se aos contextos sociais e à evolução tecnológica” (Flores, Peres, & Escola, 2013, p. 339). Esta poderá estar em constante movimento, visto que de acordo com Marcelo (2009) “A identidade profissional não é uma identificação imutável, intrínseca ou fixa. Ela resulta de um dinâmico e complexo equilíbrio onde a imagem profissional se harmoniza com uma multiplicidade de funções que os docentes percebem que necessitam exercer”. Assim, a mestrandia foi construindo a sua identidade profissional docente ao longo da PES.

Vivemos numa sociedade onde a tecnologia apresenta um enorme impacto e, nós, enquanto professores e/ou educadores não podemos ignorar esse facto. Desta forma, a utilização das TIC dentro da sala de aula deve ser encarada como um meio para a construção das aprendizagens dos alunos, enquanto ferramenta cognitiva que desenvolve o seu pensamento complexo (Jonassen, 2007, p. 105). Nóvoa (2009) refere que, os docentes deste século são “elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no

desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. Para isto, os docentes terão de estar preparados e formados para uma utilização pedagogicamente eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa. Porém, um fator também importante para a sua utilização é o parque tecnológico que o contexto educativo possui, condicionando o seu uso e impedindo a renovação das práticas educativas (Graça et al, 2021).

Ao longo da PES, procurou-se usar a tecnologia e metodologias ativas nas práticas educativas, tendo em conta o grupo turma (cf. Capítulo III).

Neste sentido, relativamente ao uso das tecnologias digitais utilizadas ao longo da PES, as mestrandas utilizaram o *Padlet* num dos momentos de desenvolvimento de estratégias. Um dos maiores objetivos da sua utilização foi numa tentativa de aproximação relativa à relação escola-família, sendo que era esperado uma colaboração por parte das famílias na construção deste. O tema desse *Padlet* foi a diversidade corporal, tema ao qual a turma estaria a desenvolver durante a semana. Era constituído por várias pastas organizadoras que continham os seguintes títulos: “O trabalho do meu corpo”, “Desenhos da diversidade”, “Mensagens motivadoras” e “Algo sobre diversidade”. Noutra momento, utilizou-se a plataforma *Scratch*, de forma a programar uma história escrita pela turma, com o objetivo de desenvolver a linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial. Também a plataforma digital *Kahoot* foi utilizada em vários momentos de aplicação dos conhecimentos construído. Por fim, usou-se, igualmente, num dos momentos de desafio inicial *Mentimeter* de forma a criar um brainstorming relativo ao tema de consentimento e com o objetivo de perceber que conhecimentos prévios os alunos já tinham adquirido relativo ao tema da aula.

Este projeto de intervenção que tem como tema a diversidade foi fundamental na promoção de um ambiente inclusivo e equitativo. É importante que o professor desenvolva práticas educativas que possam ir ao encontro da diversidade, pois “Somos diferentes e mais ricos graças à diferença. A ideia de homogeneidade na educação esbarra numa realidade rica e diversificada e privilegia que apenas um subconjunto de alunos (homogéneos porque

privilegiados) encontre um percurso de sucesso” (Pereira et al, 2018, p. 4). Posto isto, a díade desenvolveu este projeto com o propósito de valorizar a diversidade a vários níveis, potenciando competências individuais, numa visão equitativa do sucesso para todos.

O respeito pela diversidade está intrinsecamente ligado à construção de uma cidadania responsável, um dos objetivos centrais da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)(Despacho n.º 6173/2016). Este documento promove valores como a inclusão, a igualdade de oportunidades e o respeito mútuo, essenciais para formar cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social. Além disso, a relação com o PASEO é evidente, uma vez que este perfil estabelece um quadro de competências e valores que visam o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo o respeito pela diversidade e a promoção de uma cidadania ativa (Oliveira-Martins et al., 2017). Portanto, o desenvolvimento deste projeto tem como propósito valorizar a diversidade, através do desenvolvimento de competências individuais, mas também uma visão equitativa do sucesso para todos. Ao integrar as diretrizes da Educação para a Cidadania e os princípios do PASEO, este projeto alinha-se a uma educação que não só reconhece, mas também valoriza a pluralidade, preparando os alunos para serem cidadãos responsáveis e comprometidos com uma sociedade inclusiva.

Já no que diz respeito às metodologias ativas, recorreu a uma aproximação da metodologia ativa da Gamificação. Surge com o intuito de atingir um determinado objetivo, aplicando elementos de jogo (tais como: a pontuação, o tempo ou regras). Karl Kapp (2012), apresentou a primeira definição de Gamificação, como sendo "... a utilização de mecanismos baseados em jogos, estética e pensamento de jogo para envolver pessoas, motivar a ação promover a aprendizagem e resolver problemas." Este mesmo autor apresenta dois tipos de Gamificação: a Gamificação estrutural e Gamificação de conteúdo. O primeiro consiste em aplicar mecanismos de jogo a um conteúdo existente sem alterar o seu conteúdo essencial. Por exemplo, adicionar um sistema de pontuação, níveis ou prémios a um curso já existente para aumentar a motivação dos alunos. O segundo envolve uma reformulação da informação, da dinâmica, e do próprio conteúdo utilizando elementos de design dos jogos. Um exemplo disso,

poderá ser uma alteração das atividades de aprendizagens de forma a serem mais interativas e desafiantes, assim como uma integração de elementos como missões e desafios que reestruturam a maneira como o conteúdo é apresentado e assimilado.

Além disso, foi utilizada a Metodologia Rotação por Estações, que surgiu da necessidade de rentabilizar o tempo, uma vez que nesta metodologia é suposto que os alunos sejam divididos por grupos e que realizem uma rotação pelas diversas estações, com diferentes tarefas e recursos, subordinados a um mesmo tema, num determinado tempo, que é igual em todas as estações. E, por isso, esta metodologia “proporciona diferentes níveis de interação entre o professor e os seus alunos, destes entre si e destes com os conteúdos programáticos, de acordo com a planificação da aula. Possibilita, ainda, que o professor possa acompanhar com maior proximidade o trabalho e a aprendizagem dos seus alunos” (Carvalho, 2022, p. 53). Um requisito desta metodologia é que pelo menos uma das estações tenha a integração da tecnologia. Dentro de cada grupo os alunos trabalham de forma colaborativa e/ou individual e após um determinado tempo estes trocam de estação e a rotação continua até todos terem passado por todas as estações. Através desta utilização, os alunos mantêm-se motivados e focados na sua própria aprendizagem. A planificação da aula é crucial nesta metodologia e Bacich (2015) reforça a importância do professor ter o cuidado de, no final da aula, se certificar que todos os alunos tiveram a oportunidade de aceder a todas as estações.

A integração desta metodologia que permite que o aluno aprenda através de diferentes desafios, conduz ao seu envolvimento de forma inclusiva e eficaz, utilizando sempre que necessário diferenciação pedagógica, respeitando as suas diversas necessidades e ritmos de aprendizagem. A diferenciação pedagógica é uma medida de suporte universal e como foi referido anteriormente, através do Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a educação apresenta-se como inclusiva para todos. A diferenciação pedagógica para Visser (1993, citado por Niza, 1996) é entendida como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo)

do aluno”. De acordo com Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica é a capacidade de resposta que o docente tem perante a diversidade de alunos com que se depara em sala de aula. Assim que o docente modifica algo na sua prática em prol da aprendizagem do aluno, está a realizar diferenciação pedagógica.

Neste âmbito, relacionado com o processo de ensino e aprendizagem encontra-se a avaliação. No Dec. Lei nº 55/2018, de 6 julho, a avaliação insere-se como um elemento integrante no processo de ensino e tem como objetivo central “(...) a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.” (Dec. Lei nº 17/2016, de 4 de abril, artigo 23º). Desta forma, a avaliação possibilita que os docentes reflitam a sua ação de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos e possui duas modalidades (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho): a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Relativamente à avaliação formativa, em 2021, Fernandes, D. refere-nos que esta designa-se como sendo um processo contínuo e sistemático que ocorre diariamente. O principal objetivo desta avaliação é recolher informações detalhadas sobre o desenvolvimento das crianças de forma a adaptar o processo e as estratégias de ensino. Este tipo de avaliação permite aos professores realizarem uma adaptação no momento, de forma a melhorar a qualidade do ensino. Durante a PES, a avaliação formativa foi realizada através da observação diária, das grelhas de observação e de conversas informais entre professores e alunos. Esta abordagem permite, por isso, uma compreensão aprofundada das necessidades e progressos das crianças. Por último, referir a avaliação sumativa, que ocorre no final de cada período letivo e possui um caráter quantitativo. A sua principal função é tomar decisões relativas a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo de cada aluno. Este tipo de avaliação resume o desempenho do aluno ao longo de um período e é utilizado para atribuir notas ou conceitos. A avaliação sumativa é essencial para verificar se os objetivos educacionais foram atingidos e para fornecer um panorama geral do desempenho dos estudantes (Fernandes, 2021a).

Durante a PES prevaleceu uma abordagem de avaliação formativa, evidenciada pela observação diária dos alunos. Esta prática proporcionou uma avaliação contínua e detalhada

do desenvolvimento das crianças, permitindo ajustes imediatos nas estratégias de ensino. Além disso, a utilização de vários procedimentos e instrumentos de avaliação, conforme sugerido por Almeida (2012), contribuiu para uma compreensão mais holística e precisa do progresso dos alunos. Assim, cada tipo de avaliação fornece informações valiosas que, quando utilizadas em conjunto, ajudam a promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Em conclusão, a construção do perfil docente é um percurso contínuo que envolve a integração constante entre teoria e prática, acompanhada por uma reflexão crítica permanente. Este desenvolvimento pessoal e profissional permite que os professores, ao longo do tempo, aprimorem as suas competências e tornem as suas práticas pedagógicas mais eficazes e ajustadas às necessidades dos alunos.

### **1.3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Educação Pré-Escolar considera-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Artigo 2.º, capítulo II, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, p.670). Esta possui um carácter facultativo, porém muitas das crianças iniciam o seu percurso educativo na EPE. Os objetivos a atingir neste nível educativo podem ser encontrados nessa mesma lei e passam pela promoção de um desenvolvimento pessoal e social da criança, pela igualdade de oportunidades respeitando a individualidade da criança (Artigo 10.º, capítulo IV, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). É importante referir que esta e os quatro pilares da educação de Jacques Delors partilham uma visão comum de educação inclusiva e de qualidade. Ambos reconhecem a importância de preparar as crianças para os desafios do futuro através do desenvolvimento de conhecimentos, valores sociais e crescimento pessoal. A articulação entre esses documentos reforça a necessidade de uma abordagem educativa holística que atenda às necessidades de aprendizagem ao longo da vida e promova uma sociedade mais justa.

O principal documento orientador curricular para este ciclo de educação são as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al, 2016). Este auxilia os educadores na organização e gestão da sua ação, estando organizadas em três secções: enquadramento geral, que aborda questões como os fundamentos e princípios educativos da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa (construção e gestão do currículo) e a organização do ambiente educativo. Seguidamente surgem informações relativas às áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que engloba três domínios, nomeadamente, o domínio das expressões, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo. Inclui ainda uma secção sobre a Continuidade Educativa e as Transições.

As OCEPE foram revistas em 2016 e uma das alterações sentidas foi a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação no documento orientador, promovendo o uso de recursos digitais no processo de aprendizagem, integrando-as como componente na Área do Conhecimento do Mundo (Mundo tecnológico e utilização das tecnologias). Este documento é fundamental para a prática docente, pois promove uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos, abordando-as de modo integral e global. Essa perspetiva holística é característica da aprendizagem das crianças e da construção do conhecimento, integrando-se de maneira coerente e interligada. (Lopes da Silva, 2016). As OCEPE são realizadas tendo em atenção as sugestões dos educadores de infância que o analisaram e não se definem por um programa a cumprir, mas sim por um instrumento para construir e gerir o currículo, sendo que este será em conformidade com as características das crianças, das famílias e do próprio grupo. A gestão do currículo pressupõe que o educador de infância possua um conhecimento abrangente das crianças e do seu contexto. Este conhecimento poderá ser obtido através da observação e através de um planeamento relativo às informações recolhidas através de conversas formais e informais com as famílias. Posto isto, é o próprio educador que constrói o currículo, isto é, gere e desenvolve toda a prática pedagógica através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos

curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5572).

Além deste documento orientador, os educadores podem orientar-se através de modelos curriculares, que melhor se adequem ao grupo, às necessidades e interesses, ao contexto educativo e com o qual a educadora se identifica. Ao longo da PES a educadora inspirou-se em diversos modelos curriculares nomeadamente High-Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo que no desenvolvimento da sua prática utilizava a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

A Metodologia do Trabalho por Projeto (MTP), como referido no subcapítulo anterior, e de acordo com Vasconcelos et al. (2012) é composta por quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação. Relativamente à duração de um projeto, este não possui uma duração específica. Segundo Silva (2005), a duração pode ser muito variável, dependendo da idade das crianças e, sobretudo, das oportunidades que anteriormente lhes foram proporcionadas de participar realmente no desenvolvimento de projetos. O educador deve ir ao encontro dos interesses das crianças e saber que o projeto não é classificado pelo seu tempo, mas sim por o desenvolvimento de competências da criança. É também importante referir que não existe duração concreta para trabalhos por projetos, sendo que a mesma irá sempre depender de determinados fatores, como a motivação das crianças, o tema do projeto, entre outros aspetos. Esta metodologia não se dirige a uma idade específica, pode ser aplicada desde o contexto de creche até a idade mais avançada.

O modelo High-Scope, defendido por Weikart, apresenta uma abordagem construtivista em que “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann, 2011, p. 230) através das experiências vividas, assim a aprendizagem desenvolve-se através da ação e da reflexão da mesma. Durante a PES, as rotinas eram realizadas de forma consistente e, segundo Hohmann e Weikart (2011), é através de uma rotina diária comum que as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade. Neste modelo, a sala de

atividades é organizada por áreas de interesse e existe uma diversidade de materiais disponíveis e organizados de forma acessível para as crianças. Assim, como descreveremos no capítulo II, a sala de atividades da PES, estava também organizada por áreas de interesse.

No que concerne ao MEM, este modelo baseia-se em princípios democráticos, éticos, de participação ativa e de cooperação. Este modelo, fundado por Sérgio Niza, relaciona-se com o paradigma Socioconstrutivista, sendo que a cooperação neste modelo é privilegiada, pois a escola é “comunidade de partilha das experiências culturais da vida de cada um” (Niza S. , 2013, p. 144). Sendo baseada em princípios democráticos, a negociação é uma ação sistematicamente presente no dia-a-dia das crianças, a comunicação entre o educador e a criança e entre as próprias crianças é realizada de forma a obterem acordos entre eles. Estes são fundamentais para as decisões diárias, quer seja para a organização do espaço, para a organização dos materiais ou até a organização das atividades.

Assim sendo, todos os modelos se relacionam, sendo então possível identificar diversos pontos comuns às diferentes metodologias numa sala de atividades. Durante a PES, foi possível ter contacto com o conjunto destas metodologias abordadas.

No que diz respeito à avaliação na EPE, esta deve ser um processo contínuo de recolha de informações diárias. Segundo Cardona et al. (2021), esta não deve incidir somente nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança, mas também na intervenção do docente, no ambiente educativo e nas estratégias adotadas. De acordo com estes autores, a avaliação tem como objetivo sustentar o processo educativo de forma a ajustar as aprendizagens das crianças e acompanhar o desenvolvimento e os progressos, assim como, os seus retrocessos e as suas necessidades. Porém, esta avaliação não é realizada de forma isolada pelo educador sendo que as famílias representam um papel fundamental, esperando que exista uma comunicação e envolvimento destas de forma a apoiar o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Neto e Lopes (2014), o ato de brincar apresenta um papel fundamental e é através deste que as crianças desenvolvem muitas competências e aprendizagens, sobretudo

sociais, linguísticas e motoras. É através das brincadeiras que as crianças desenvolvem a sua criatividade, que aprendem a resolver problemas, desenvolver estratégias e a tomar decisões. O brincar “é a linguagem universal da infância”, através da qual a criança comunica com os seus pares. Para que a brincadeira seja possível o educador representa um papel importante, na medida em que deve proporcionar situações de brincadeira, espaço favorável e o tempo necessário para tal. Vários estudos comprovam que existe uma analogia “entre uma infância em que se teve oportunidades de brincar (...) e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso na vida adulta” (Neto, 2017, p. 63). Relativamente ao espaço, o exterior é um excelente local para brincadeiras apesar de não ser utilizado tantas vezes quanto a sala de atividades. Neto (2020) refere que “o caminho não é fácil, mas é possível. Sair da nossa zona de conforto pedagógico é o primeiro passo. Depois, é trabalhar de forma cooperativa com todos os intervenientes no processo educacional mais próximo ou distante” (p.147). O par pedagógico tentou contornar esta problemática realizando algumas atividades no exterior. Assim e de acordo com as OCEPE o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com muitas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador (Lopes da Silva, 1997; Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, o educador deve reconhecer as potencialidades do espaço exterior e aproveitá-las, sempre que possível (Bento, 2015).

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Prática Educativa Supervisionada (PES) decorreu num Agrupamento situado no distrito do Porto, integrado na Rede Pública. Este agrupamento integra sete edifícios escolares: uma Básica e Secundária (2º e 3º ciclos, Ensino secundário e profissional), uma escola básica de 2º e 3º ciclos, quatro escolas básicas com 1º ciclo e educação pré-escolar. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2023), a principal missão passa por:

*Formar cidadãos conscientes dos seus direitos e dos seus deveres, com uma base humanista, no respeito pelo outro e com uma responsabilidade social interiorizada, num contexto de pluralidade, sustentabilidade e inclusão, tendo por base um ensino de qualidade que promova o rigor do conhecimento e uma cidadania ativa, sustentada na capacidade de resposta à mudança e à globalização. (Projeto Educativo do Agrupamento, 2023).*

Com base na missão, na visão e nos valores presentes no documento citado, é possível constatar que estes vão ao encontro das OCEPE, do PASEO e entre outros documentos orientadores.

Para além das atividades letivas, o Agrupamento em articulação com o município promove de forma gratuita Atividades de Enriquecimento Curricular o que permite que os alunos possam permanecer na escola antes e depois do horário letivo como forma de apoio às famílias. Relativamente aos projetos, a escola tem em desenvolvimento o “Projeto de Inovação Pedagógica e Artística” que se caracteriza por “Preparar TODOS os jovens para um mundo global e em transformação” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2023). Este projeto apresenta cinco eixos de Ação que passam pela integração dos princípios do Movimento da Escola Moderna, de uma planificação diferenciadora, da importância do trabalho colaborativo nas práticas docentes e de uma profunda relação entre a escola e a comunidade. Na altura em que realizamos a PES, a escola tinha em desenvolvimento o projeto “Rádio Padrão” com o

objetivo de esta ser um contributo para a aprendizagem e para a construção de uma cidadania participativa. A “Rádio Padrão” era um canal do Youtube desenvolvido por todos os alunos, docentes e não docentes da escola. A participação ativa de todos levou à criação de um logótipo pelos alunos. Outro projeto relevante do agrupamento era a Oficina das Ciências e da Matemática que surgiu como uma proposta de relacionar essas duas áreas. O projeto mais recente e no momento em desenvolvimento denominava-se por “Recreiolândia”. Este surgiu da necessidade dos alunos de terem mais atividades diversificadas durante os intervalos. Todos os alunos da escola foram ouvidos no sentido de dar corpo a este projeto.

É igualmente importante referir o contexto socioeconómico e cultural que teve influência na PES. As mestrandas estavam perante um contexto socioeconómico baixo, comprovado pelo alto nível de desemprego dos encarregados de educação dos alunos. Relativamente ao contexto cultural, era visível uma enorme diversidade cultural e étnica, sendo que em ambos os contextos havia alunos de diversas nacionalidades e religiões. Toda esta diversidade permitiu que as mestrandas adaptassem a sua ação de acordo com as necessidades dos grupos e seguindo o Decreto-Lei nº 54/2018(2018) que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão. O papel das mestrandas ao desenvolver o projeto da diversidade foi crucial pois, de acordo com o PASEO existe uma necessidade de preparar os alunos para uma cidadania global, consciente e inclusiva.

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

A PES em contexto do 1º CEB decorreu numa turma de 3º ano de escolaridade. A turma é composta por 20 crianças, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. A maioria dos alunos reside em Leça do Balio, sendo dezasseis de nacionalidade portuguesa, três são oriundos do Brasil e um é Búlgaro. Quanto às etnias, quatro são de etnia cigana.

Quanto aos interesses da turma, a maioria apresenta interesses relativos à tecnologia, como por exemplo a utilização do *TikTok*, do *Youtube* ou de jogos online. Poucos alunos tinham o hábito de ler histórias nos seus tempos livres ou de realizar programas culturais. A turma apresentava uma grande diversidade de competências desenvolvidas pelos alunos, porém existiam alunos na turma que ainda não dominavam a competência de leitura, pelo que seria necessário desenvolver estratégias que contribuíssem para solucionar esta questão. Assim, o desenvolvimento da aula, decorria considerando sempre o posicionamento dos alunos que ainda tinham dificuldades de leitura com alunos que tinham perfil de mentoria. Desta forma, possuíamos alunos motivados, apesar das suas fragilidades, que conseguiram acompanhar as atividades propostas. Na turma existia ainda um aluno com medidas seletivas e adicionais, de acordo com as atuais diretrizes da EMAEI o referido aluno estava a acompanhar as Adaptações Curriculares Não Significativas previstas no seu MSAI 3 (Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão - modelo 3), o mesmo beneficiava de um Ensino Estruturado para regulação das atividades e do comportamento, específico para a Perturbação de Espectro de Autismo (PEA). O meio preferencial de comunicação era através de sons e de expressões corporais, mas quando era estimulado utilizava a fala como meio de comunicação/expressão, como meio auxiliar de comunicação, a criança utilizava um sistema aumentativo com saída de voz - *Asterics Grid* - com apoio da Metodologia de Intervenção Fonológica (MIF) de Tânia Reis e Dina Alves. Com efeito, salientavam-se as adaptações não significativas, visto que na operacionalização desta medida, previam-se cumulativamente a operacionalização da diferenciação pedagógica (alínea a) das Medidas Universais com a facultação de atividades e meios/recursos adaptados ao perfil de aprendizagem do aluno.

O modelo pedagógico utilizado pela professora cooperante é o Movimento da Escola Moderna (MEM), “O MEM propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.” (Movimento da Escola Moderna- Sítio oficial, s.d.). Assim sendo, todos os dias letivos começavam com o Conselho de Cooperação ou Assembleia, centrado na planificação do Trabalho Semanal e Diário e

Apresentação de produções pessoais. Os dias terminavam com um balanço para o controlo das realizações da turma, constituindo o segundo momento de Conselho de Cooperação.

No que diz respeito à organização e à gestão do espaço de sala de aula, esta destacava-se por apresentar uma enorme quantidade de luz natural através de seis janelas grandes que permitiam o acesso para o exterior. As mesas e das cadeiras estavam dispostas em grupos para que os alunos pudessem cooperar entre si “A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirem o mesmo fim contraria a tradição individualista e competitiva da escola.” (Niza S. , 1998, p. 78). Esta disposição permitia que os alunos se observassem e que trabalhassem em conjunto e alterava-se à medida que era necessário pelos próprios alunos de forma a se movimentarem quando sentiam essa necessidade. “No modelo do MEM a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque, 2006, p. 8).

Relativamente aos recursos tecnológicos, a sala continha um projetor e ligação à internet o que facilitava algumas das dinâmicas pedagógicas utilizadas.

Na sala de aula eram visíveis cartazes informativos de conteúdos já abordados e úteis de se observar durante o dia-a-dia das crianças realizados pelos mesmos e afixados nas paredes. Estes eram frequentemente atualizados com informações novas e com produções dos alunos. Em baixo do quadro localizavam-se o mapa das presenças, o mapa do tempo para todos os dias registarem a meteorologia através do desenho, um calendário mensal, a ordem de apresentações de produções que se registava de forma livre e autónoma pelos alunos, um mapa das tarefas onde se podia visualizar quem seriam os responsáveis por cada tarefa semanal (como por exemplo a distribuição do lanche ou o registo da assiduidade de cada dia) e o plano semanal que era realizado e organizado a cada semana em Assembleia pela turma. Os projetos de estudo também eram organizados pelos alunos através de uma folha onde referiam os nomes de cada membro constituinte do grupo, o que queriam estudar/fazer, a data de início do projeto e a data da comunicação do mesmo. Na porta da sala era visível também o diário de turma onde sempre que achassem relevante levantavam-se e iam

escrever alguma situação do dia que gostaram, que não gostaram ou sugestões próprias para qualquer situação. Todos estes documentos foram realizados pelos alunos. A sala de aula possuía também um móvel referente à biblioteca onde se podiam encontrar livros que os próprios alunos forneciam à sua turma e um cantinho da leitura disposto com almofadas de cada aluno onde permitia a leitura de livros num ambiente confortável e acolhedor. Apresentavam ainda um baú de ficheiros correspondentes a dois conteúdos de estudo (tais como ficheiros de português e de matemática), estes ficheiros estavam devidamente organizados e classificados de forma a permitir a fácil utilização dos alunos, estes ficheiros eram utilizados no Tempo de Estudo Autónomo referente a um momento do dia que estes reservavam para trabalhar nas suas próprias dificuldades de forma autónoma.

No que diz respeito à gestão do tempo, as atividades letivas às segundas, quintas e sextas iniciavam-se às 9h e nos restantes dias da semana iniciavam-se às 10h prolongando-se até às 11h, sendo o intervalo da manhã das 11h às 11h30min. Após as 11h30min as aulas prolongavam-se até às 13h, das 13h até às 14h30 sucede-se o almoço, retomando as aulas até às 17h tendo 30 minutos de lanche das 15h30min até às 16h. De terça a sexta decorriam as AECS sendo estas o Inglês, Educação Artística, Ciências e Computadores, Música e Educação Física. Todos os alunos frequentavam as AECS e apenas oito alunos beneficiavam de ajuda para estudar fora da escola.

A maioria das famílias apresentava rendimentos reduzidos, dos alunos que recebem apoio social, nove alunos eram de escalão A e dois de escalão B. Cerca de metade das famílias destes alunos, estavam desempregadas ou exerciam a atividade de gestão doméstica e as restantes famílias trabalhavam na área da restauração, comércio e serviços. O número de filhos por família situava-se entre os zero e três filhos por casal, sendo que a maioria dos alunos tinha apenas um irmão. As nacionalidades dos educandos eram diversas, dezasseis portugueses, um de São Tomé e Príncipe, dois do Brasil e um da Bulgária. As idades dos pais variavam entre 28 e 51 anos e das mães entre os 26 e os 53 anos. Quanto às habilitações literárias, nove

encarregados de educação não tinham escolaridade obrigatória e os restantes variavam entre o 12.º ano e o mestrado.

No domínio do relacionamento interpessoal e de grupo evidenciavam um comportamento adequado, revelando o aumento da autonomia e do empenho. Eram alunos extremamente participativos e cooperantes na aprendizagem de todos. A relação aluno-aluno passava por fortes laços de amizade, afeto e entreajuda, uma vez que o grupo apresentava uma enorme vontade de ajudar o outro nas suas dificuldades.

### **2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A PES em contexto de Pré-Escolar desenvolveu-se com um grupo formado por 21 crianças, treze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre três e seis anos. Assim sendo, a mestranda esteve perante um grupo heterogéneo na medida em que se revela uma diversidade de idades. A maioria das crianças já frequentava o jardim de infância no ano anterior e a grande maioria vivia nas imediações do jardim de infância. Apenas uma criança do grupo apresentava Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sendo acompanhada por parte da professora de Educação Especial da equipa da EMAEI, usufruindo de Medidas Universais e Seletivas com Apoio Psicopedagógico, uma vez por semana, durante 60 minutos, de acordo com Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e inscritas nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI). No grupo havia também crianças que usufruíam de terapia da fala.

No que concerne aos interesses e necessidades das crianças, o grupo demonstrava um gosto pela participação nas diversas tarefas da sala, algumas das crianças mostravam um acrescido interesse nos trabalhos de artes visuais, enquanto outras expressavam a sua preferência pelos

jogos didáticos e de construção. Estes manifestavam ainda interesse em ouvir histórias, apesar de alguns revelarem falta de concentração distraíndo-se com facilidade. As canções novas e as lengalengas eram sempre alvo de muito interesse e aprendidas por algumas crianças com relativa facilidade, verificando-se alguma dificuldade na capacidade de reproduzir de forma individual em alguns dos elementos do grupo. A nível das necessidades, destacamos a exploração e manipulação de diversos materiais e ferramentas da área da expressão plástica. O grupo necessitava de integrar no seu dia-a-dia as regras de funcionamento na sala, assim como melhorar a capacidade de concentração e a autonomia na realização de várias tarefas diárias. Todos estes aspetos foram tidos em conta no momento da realização das planificações.

A educadora recorreu frequentemente à MTP, no sentido de fomentar a cooperação e intervenção das crianças no seio do grupo, desenvolvendo atitudes de estímulo, de sentido de autonomia e de participação, distribuindo responsabilidades partindo de interesses e de problemas manifestados. Segundo Mendonça (2007), realizar projetos adaptados aos tempos e interesses das crianças, promove o desenvolvimento social e emocional bem como a participação na construção do saber.

No que concerne às rotinas, estas “esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir.” (Zabalza, 1998, p. 132). Apesar da importância de uma rotina, esta não era estanque, ou seja, a rotina era adaptada tendo em conta as necessidades e motivações das crianças. Foi possível observar esta adaptação, muitas das vezes, nas brincadeiras livres no exterior. Existiu uma grande necessidade de prolongar este tempo após uma observação das necessidades do grupo em aproveitar estes momentos de brincadeira entre pares. A rotina diária iniciava-se às 9h00 com a receção das crianças ao jardim de infância pela assistente operacional. Seguidamente as crianças dirigiam-se para a sala de atividades onde se sentavam na manta para iniciar o acolhimento. Este acolhimento iniciava-se pela chamada do responsável do dia e seria este a orientar o mesmo. À chamada do responsável, as crianças levantavam-se e

marcavam a sua presença, à vez, no quadro realizado para este efeito. Estas presenças apresentavam uma diferenciação na medida em que, os mais velhos colocavam um “x” no quadro das presenças e os mais novos colocavam um cartão com o seu nome escrito num outro quadro com fotografias dos mesmos de forma a facilitar a sua identificação. Finalizada a marcação de presenças, o responsável assinalava o dia da semana com um “x” numa outra grelha e a educadora aproveitava este momento para questionar os dias anteriores e seguintes. Posto isto, iniciava-se a contagem do número de crianças presentes na sala pelo responsável do dia, incentivando a manipulação da adição e subtração para concluir o número de crianças que faltavam. Consecutivamente, realizava-se a contagem dos dias do mês atual até ao dia em questão e registava-se o tempo meteorológico, utilizando imagens do sol/chuva, etc. Por fim, a educadora questionava qual seria a estação do ano atual e quais as roupas apropriadas à estação referida. No final deste acolhimento, as crianças executavam as atividades propostas pelo adulto, jogos ou atividades de escolha individual. Às 10h20 as crianças realizavam a higiene e lanchavam na cantina. Após este momento brincavam livremente preferencialmente no exterior. Às 11h voltavam a realizar atividades propostas, jogos ou atividades de escolha individual. Entre as 12h30 às 14h sucedia-se o período de almoço, (usufruído por todas as crianças) seguido de um momento de brincadeira livre. Às 14h regressavam à sala e realizavam atividades diversas em pequeno grupo ou individualmente. Os últimos dez minutos do dia eram dedicados à reflexão em conjunto relativo aos acontecimentos do dia.

No que diz respeito à equipa educativa do J.I. esta era constituída por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais e na hora de almoço contavam com a presença de uma assistente que auxiliava no momento da refeição, sendo responsável pela limpeza da cantina assim como pela distribuição das refeições. O grupo contava ainda com apoio de uma terapeuta da fala uma vez por semana, durante 60 minutos, inserido no tempo letivo. As atividades de Expressão Musical (às quintas-feiras) e Educação Física (às terças-feiras) eram asseguradas por professores das respetivas áreas e decorriam em coadjuvação.

A sala onde decorreu a PES denominava-se sala G, que como foi referido no início do capítulo integra o Agrupamento de Escolas, num dos edifícios que o constituem. O acesso à sala é feito através de um pequeno hall de entrada. A sala, de cerca de 50m<sup>2</sup>, possuía três amplas janelas e boa iluminação, uma parede forrada com cortiça e uma outra era revestida a cerâmica. Relativamente ao espaço exterior do jardim de infância, este era apropriado e equipado com material lúdico, observando-se a presença de objetos do dia a dia, como pneus, de forma a promover a criatividade das crianças. A sala dispunha de jogos e de diverso material didático, que se encontravam acessíveis às crianças. O espaço educativo é um espaço que deve ser pensado e organizado através das motivações e interesses das crianças e a possibilidade de nele serem proporcionadas aprendizagens de desenvolvimento devido ao processo dinâmico nele vivido. (Zabalza, 1998). Este espaço educativo encontrava-se dividido em várias áreas, tais como: a área da casinha, a área dos jogos de chão, a biblioteca, a área da pintura, a área dos jogos e a área da expressão artística (artes visuais). Nestas duas últimas áreas as crianças podiam optar por realizar atividades com plasticina e/ou recortes. Através da observação direta, a estagiária pôde reparar que as crianças apesar de respeitarem a organização destas áreas, nem sempre compreendiam a necessidade do controlo de limite máximo de crianças por área, provocando situações de frustração e, de forma a dar resposta a esta dificuldade, a d'áade procurou definir uma organização visível para contornar essa problemática.

A área dos jogos era a área mais requisitada pelas crianças, onde tinham oportunidade de usufruir de diversos jogos didáticos, desde puzzles, jogos de raciocínio, comunicação, resolução de problemas, *subtizing*, contagens, simetrias, padrões... Importa referir que esta área disponibilizava jogos de diferentes graus de dificuldade de forma a conseguir dar resposta às necessidades e interesses de todo o grupo. A área da casinha dispunha de móveis em madeira, incluindo uma cama, dois armários, uma estante com roupa de bonecas, um fogão com respetivos utensílios de plástico, um telefone e uma mesa quadrada com quatro bancos, tudo isto à escala das crianças. Assim sendo, Zabalza (1998) realça que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (pág. 161).

Assim, nesta área as crianças brincam ao “faz-de-conta”, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação. Ao recriar situações do dia-a-dia dos adultos estas estabelecem relações positivas no que diz respeito à interação criança-criança. A área dos jogos de chão situava-se na manta comum. As crianças tinham ao seu dispor uma estante com caixas de arrumação onde encontravam os jogos, como por exemplo legos, ímanes, fantoches, animais, pistas montáveis e carros. Nesta área as crianças tinham a opção de realizar brincadeiras individuais ou coletivas. A biblioteca era a área menos requerida pelas crianças e era constituída por uma pequena estante com diversos livros e um sofá de pequenas dimensões. Por ser uma área de menor utilização, a díade pensou em dinamizá-la de forma a torná-la. A área da pintura dispunha de um cavalete em madeira, de papel de pintura, de tinta de várias cores e pincéis com o objetivo das crianças desenvolverem a sua expressão artística, desenhando e pintando livremente. Na área da expressão artística (artes visuais), as crianças desenhavam, moldavam, faziam recortes e colagens.

Para além das áreas acima mencionadas, a sala de atividades contemplava: um computador com internet e colunas utilizado para pesquisa de informação em grande grupo. Este era bastante utilizado. As paredes da sala refletem os trabalhos das crianças através das produções expostas, muitas das quais relacionadas pelos projetos desenvolvidos em torno dos animais.

Assim como o espaço interior, o exterior foi também valorizado na medida em que ao longo da PES, a díade planificou e implementou algumas atividades nesse espaço, de forma a contornar uma problemática identificada pelas estagiárias no agrupamento que abordaremos mais à frente no capítulo III.

Relativamente às famílias do grupo, as idades dos pais variavam entre 26 e 42 anos e das mães entre os 20 e os 42 anos. A maioria das famílias trabalhava no setor do comércio ou de serviços. O número de filhos por família situava-se entre nenhum e dois filhos por casal, sendo que a maioria das crianças tinham apenas um irmão. Quanto às habilitações literárias, três encarregados de educação não tinham escolaridade obrigatória e os restantes possuíam uma

formação entre a conclusão do 9.º ano e o Ensino Superior (Mestrado). Como forma de apoiar as famílias, o jardim de infância possuía Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que tinham lugar das 15H30 às 17H30, sendo apoiada pela assistente operacional. Existiam nove crianças do grupo a usufruir deste serviço. A assistente encarregue deste serviço aproveitava ao máximo o espaço exterior do edifício para desenvolver com as crianças diversas atividades previamente definidas que passavam pelo jogo, pela leitura de histórias e pela produção de desenhos livres. A educadora e as famílias estabeleciam relações de diversas formas, quer através de reuniões presenciais, quer através da comunicação por e-mail.

No domínio do relacionamento interpessoal e de grupo evidenciavam um aumento de autonomia e de respeito. Eram crianças curiosas, muito participativas e por vezes cooperantes na aprendizagem de todos. A relação criança-criança passava por algumas oscilações, uns momentos demonstravam bastante empatia nessa relação, noutros momentos os desentendimentos surgiam. Apesar disto, as crianças demonstraram sempre bastante cuidado e proteção com a criança mais nova do grupo. A relação educador-criança consistia numa relação de respeito, comunicação e confiança.

## 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de Investigação-Ação (MIA) assume-se como imprescindível para a melhoria da prática educativa, uma vez que “aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal” (Coutinho, 2009, p. 370), cabe ao docente enfatizar uma postura crítica, observadora e reflexiva sobre a sua ação para que melhore progressivamente ao longo do processo da prática pedagógica mantendo a sua postura de orientador e encorajador do processo do desenvolvimento da criança. Nesta metodologia, o investigador não se assume como um mero observador, mas sim como um participante ativo no processo. Nesta linha, o docente é um “profissional competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Assim sendo esta foi a metodologia de investigação utilizada durante a PES.

De acordo com Latorre (2005), a resposta à questão relativa ao que é a investigação-ação não é fácil, visto que encontramos múltiplas respostas, com diversas definições e com uma grande variedade de práticas de investigação-ação:

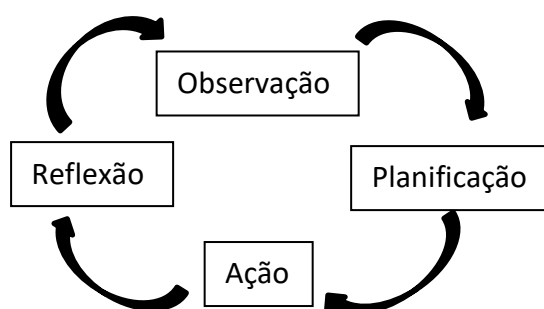
Tabela 1: Definições do Modelo I-A de acordo com diversos autores.

<b>Investigação-Ação</b>	
<b>Autores</b>	<b>Definições</b>
Elliot	“define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma.”.
Kemmis	“a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica.”.

Lamax	“define a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”.
Bartolomé	“define a Investigação-Ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.””.

(Adaptado de Coutinho, 2009)

Assim sendo, a Metodologia de Investigação Ação desenvolve-se num processo contínuo e circular, através de quatro fases: observação, planificação, ação e reflexão tal como defende Kemmis (1998, citado por Coutinho et al., 2009).



Esquema 2: Processo Cíclico de Investigação-Ação

A observação é perspetivada como a “primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (Estrela, 1994, p. 29). É um dos processos fundamentais para entender a realidade educativa, caracterizando-se, também, como um ato intelectual e intencional. Desta forma, pretende-se que seja uma observação atenta, pormenorizada, sistemática, participante e direta, alicerçada no paradigma socioconstrutivista, que possibilite uma “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29).

No que se refere à mesma, a mestranda durante a sua PES, apresentou uma postura participante e naturalista. Esta observação realizou-se através da escrita de um diário de

bordo onde a mestranda foi registando as rotinas dos alunos diariamente. Existiram também momentos de conversa formal e informal com os diversos agentes da ação educativa predominantemente com a orientadora cooperante, que permitiram um conhecimento mais aprofundado e direto relativamente ao grupo e, que, conseqüentemente permitiram realizar planificações ajustadas aos seus interesses e necessidades.

A fase seguinte diz respeito à planificação e caracteriza-se como sendo fundamental na prática pedagógica. Deve ser adaptável e deverá “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15.). Esta deve ser realizada colaborativamente e deve contemplar processos e técnicas apropriadas às situações (Diogo, 2010). No contexto de PES, as planificações foram realizadas semanalmente pelo par pedagógico em colaboração com a orientadora cooperante, estas foram realizadas e refletidas colocando a criança/aluno como centro da aprendizagem. Foram seguidas segundo uma matriz que foi desenvolvida para que o par pedagógico refletisse sobre as dificuldades que iriam sentir na sua ação e de que forma as poderiam solucionar, sobre os objetivos de aprendizagem que pretendiam desenvolver, assim como outros aspetos importantes para uma positiva concretização da ação.

Terminada a fase de planificação, passa-se para a terceira etapa desta metodologia, a ação, que transpõe os momentos planeados para a prática. O momento da ação deve ser realizado de forma cuidada e reflexiva pelo docente, de modo a desenvolver uma melhor participação e mais ativa por parte dos alunos e capaz de produzir mudanças (Schön, 2000). Essa ação foi desenvolvida de acordo com as necessidades dos alunos permitindo que estes tivessem sempre uma voz ativa, respeitando-os. Relativamente à última etapa da metodologia I-A, a reflexão, foi realizada constantemente, ao longo de todas as etapas, utilizando as conversas informais, as narrativas colaborativas e os guiões de pré-observação.

Por último, a reflexão tal como afirma Nóvoa (1992), é uma parte importante na formação de qualquer professor, que ocorre através de uma reflexão sobre as práticas. Esta é considerada um processo transversal pois surge ligada à ação e torna-se fundamental para o

desenvolvimento profissional e para a adequação das práticas educativas, que se revelam imprescindíveis no desenvolvimento e na construção do conhecimento profissional do docente (Elliott, 2000).

Ao longo da PES foram predominantes os momentos de reflexão, quer sejam individuais, em díade ou em tríade, estes foram essenciais para a ação pois permitiram uma adaptação de práticas e adoção de novas estratégias. Esta decorreu através de diálogos, na ação e pós ação de forma a compreender o que funcionou e o que deveria ser melhorado nas próximas práticas, dado que é no diálogo e na aprendizagem com os colegas mais experientes que se aprende a profissão e, portanto, este acompanhamento contínuo das docentes e supervisoras contribuiu para a construção da identidade profissional (Nóvoa, 2009).

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

*Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade as perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho-a de ensinar e não de transferir conhecimento (Freire, 1996)*

Freire (1996) salienta a importância do professor assumir uma postura de abertura e questionamento constante em sala de aula. Sublinha, por isso, que ensinar não é apenas transferir conhecimento de forma passiva, mas sim envolver-se ativamente no processo de aprendizagem, promovendo a curiosidade, o pensamento crítico e a participação dos alunos. Ao descrever e analisar as ações desenvolvidas, esta citação serve como guia para uma reflexão crítica sobre a implementação das ações e dos resultados obtidos. Desta forma, ao longo deste capítulo realizar-se-á uma descrição e análise de algumas ações pedagógicas realizadas ao longo da PES em ambas as valências de ensino, procurando relacionar a teoria e a prática, bem como as especificidades dos contextos educativo.

No que concerne às atividades pedagógicas relatadas neste capítulo, estas apresentam as crianças como centro da ação educativa numa perspectiva socioconstrutivista (Vygostsky, 2007), tendo sempre em conta os interesses, as dificuldades e necessidades das crianças. Para que isto fosse possível, as professoras estagiárias necessitaram de realizar uma observação e reflexão constante ao longo da PES.

#### **3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ao longo da PES, foram desenvolvidas diversas práticas educativas enriquecedoras e motivadoras que partiram dos interesses e necessidades dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento (cf. Capítulo II). Foi, por isso, necessário realizar uma observação sistemática de forma a recolher evidências sobre o grupo para melhor atuar na prática. As duas primeiras

semanas de observação permitiram que a mestranda identificasse a existência de uma diversidade cultural, social, étnica e de interesses da turma, que tanto potencializa as aprendizagens da turma, como, por vezes, dificulta a tarefa dos professores no pensar de estratégias e metodologias inclusivas e diversificadas. Perante esta diversidade, a díade em conjunto com o grupo decidiu que o projeto deveria partir dessas diferenças e intitular-se assim de “Diversidade”. Desta forma, o projeto tinha como objetivo geral a consciencialização da e para a diversidade, para que exista um respeito mútuo e constante cooperação na aprendizagem de todos e de cada um dos alunos nas várias áreas do saber. E, portanto, pretendia-se mostrar que a diversidade está presente em tudo o que nos rodeia e é importante trabalhá-la em sala de aula, através de unidades de aprendizagem que envolviam cognitivamente os alunos, com um fio condutor entre as várias áreas do saber trabalhadas.

Todas as atividades pedagógicas tiveram por base os documentos orientadores do 1º CEB anteriormente elencados (cf. Capítulo I). Desta forma, no presente capítulo serão descritas e analisadas duas sequências didáticas inseridas na unidade de aprendizagem “Explora o teu corpo, a tua cultura e o teu conhecimento!” e uma outra incorporada na unidade de aprendizagem “O tempo passa?”, que partiram sempre das dificuldades e dos interesses dos alunos. Assim, a díade de forma a demonstrar que o tema do projeto estaria tão presente e tão próximo de todos decidiu realizar um inquérito.

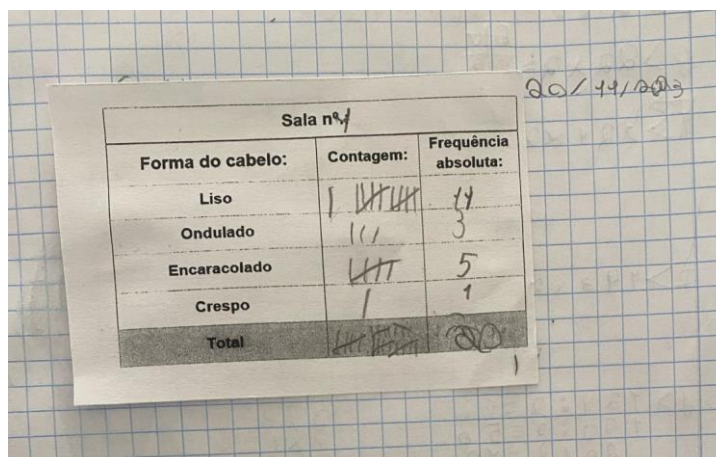
Para iniciar esta dinâmica, as professoras estagiárias decidiram começar pela própria turma de forma que os alunos se apropriassem de conceitos como “inquérito”, “votos”, “maioria” ou “minoría”, para compreenderem os conceitos prévios da turma construiu-se um mapa concetual, indo ao encontro da primeira fase da MTP – escolha e definição do tema e identificação do problema e planificação e desenvolvimento do trabalho (cf. Capítulo I). De seguida, procedeu-se uma reflexão acerca das diferenças físicas de todos, esta foi realizada através de um diálogo sobre o que nos torna diferentes uns dos outros, começaram por pensar em grande grupo nas perguntas possíveis para o inquérito. Surgiram, então, as seguintes propostas: “Cor dos olhos”, “Cor de cabelo” e “Forma de cabelo”. Após a decisão, as crianças

foram divididas em três grupos para que cada grupo ficasse responsável por um tema do inquérito. Cada grupo realizou as opções de resposta do inquérito relativas ao seu tema atribuído e, no final, reuniram-se as informações e procedeu-se à contagem de crianças da turma relativamente à cor de olhos, de cabelo e à forma do cabelo e registou-se no quadro. De seguida, as professoras estagiárias e a professora cooperante dividiram-se pelos grupos de forma a orientarem os alunos. Assim que preparados, cada grupo percorreu todas as salas da escola e realizou o inquérito aos seus colegas.

Após finalizarem os inquéritos aos alunos da escola, os alunos regressaram à sala e organizou-se a informação recolhida, decidindo qual a forma que iriam utilizar, optando-se por organizá-los num diagrama de Carroll. Desta forma, os grupos organizaram-se entre si e trataram de passar as suas informações para um diagrama de Carroll no seu caderno diário. Com os dados organizados, um porta-voz de cada grupo foi ao quadro e registou numa tabela de frequências absolutas realizada por todos, os dados da equipa. Esta atividade foi mote para trabalhar-se a moda, as contagens e a frequência absoluta, conteúdos pertencentes às AE de Matemática (Figura 1).

**Figura 1**

*Atividade de contagem e de frequência absoluta.*



A handwritten table on graph paper titled 'Sala nº4' with the date '20/11/2013' written in the top right corner. The table has three columns: 'Forma do cabelo:', 'Contagem:', and 'Frequência absoluta:'. The rows are: 'Liso' (11 tally marks, 11), 'Ondulado' (3 tally marks, 3), 'Encaracolado' (5 tally marks, 5), 'Crespo' (1 tally mark, 1), and 'Total' (20 tally marks, 20).

Forma do cabelo:	Contagem:	Frequência absoluta:
Liso	11	11
Ondulado	3	3
Encaracolado	5	5
Crespo	1	1
Total	20	20

De seguida e de forma a transformar os valores recolhidos em algo mais visual, decidiu-se apresentar e abordar três tipos de gráficos que a maioria das crianças desconhecia e, de forma

a que as crianças tivessem oportunidade de escolha, estas decidiram qual dos gráficos seria utilizado para a representação dos dados recolhidos. Optaram por realizar gráficos de barras e, assim, com o auxílio das professoras, os alunos através dos grupos anteriores ficaram responsáveis por realizar os gráficos, utilizando a informação obtida na tabela e decorando os seus gráficos de forma livre manifestando, assim como é referido nas AE de Artes Visuais Direção-Geral da Educação (2018), as suas capacidades expressivas e criativas. (Figura 2).

**Figura 2**  
*Construção dos gráficos de barras.*



Para finalizar a atividade e visto que esta dinâmica foi realizada com a escola, decidiu-se expor os gráficos no corredor da mesma para que todos os alunos pudessem ver o trabalho realizado pela turma, contribuindo para uma análise das características físicas da escola, através de uma tabela e de um gráfico de barras, além de que serviu também como local de aprendizagem sendo que os alunos solicitaram que se colocasse uma definição de moda juntamente com o trabalho (Figura 3).

**Figura 3**

*Exposição do trabalho realizado.*



Através da tarefa de recolha de dados foi possível aferir que os alunos desenvolveram um trabalho colaborativo, com o objetivo de obterem uma participação mais ativa de todas as crianças da escola, proporcionando uma amostra mais representativa, não esquecendo do principal objetivo desta atividade didática que foi perceberem a importância do respeito pelo outro e pela inclusão como refere no Despacho n.º 6173/2016 (2016). Os alunos participaram, assim, numa aprendizagem colaborativa que lhes possibilitou capacidades de interação, de autonomia visto que foram os alunos quem inquiririam os colegas da escola, e de pensamento crítico. Neste âmbito, Torres e Irala (2014) referem que este tipo de aprendizagem torna “os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autónoma” (p.1). É também importante referir que nesta atividade pedagógica estão presentes todos os valores do PASEO, dando maior ênfase ao valor da “cidadania e participação”, uma vez que foi trabalhada a importância de “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos” (Oliveira-Martins et al., 2017). No que concerne à área de matemática, através desta atividade desenvolveu-se diversas competências, nomeadamente o tema de “Questões estatísticas, recolha e organização de dados” (Direção-Geral da Educação, 2018a),

através da realização dos inquéritos e da organização dos dados obtidos no mesmo. Esta atividade desenvolveu algumas competências presentes no PASEO, nomeadamente a área de “Informação e comunicação” desenvolvida no momento em que as crianças percorreram as salas e informaram o propósito da recolha de dados, a área de “Relacionamento interpessoal” ao longo de toda a atividade e a “Sensibilidade estética e artística” na produção e desenvolvimento do moral.

Relativamente à segunda atividade presente na mesma unidade de aprendizagem, esta teve início através de um *Brainstorming* sobre o que seria para elas o consentimento. As crianças foram referindo palavras como “sentimento” e outras não conheciam esse termo. Este desafio inicial permitiu que as professoras estagiárias percebessem que os alunos tinham ideias prévias sobre a palavra, mas que se afastavam do verdadeiro conceito. No entanto, apesar das respostas, este momento revelou-se muito importante, dado que ao conhecer as ideias prévias das crianças, o professor poderá atuar melhor na sua prática.

Após o desafio inicial e no âmbito de uma proposta relativa à unidade curricular “Investigação em Educação”, em que se teria de identificar uma problemática e realizar uma atividade pedagógica de forma a tentar solucionar a mesma, foi realizada uma leitura no exterior, de forma a promover a utilização do mesmo, visto que essa foi a problemática escolhida pelo agrupamento. As professoras estagiárias realizaram a leitura do livro “O teu corpo é teu” de Lucía Serrano (2020) no parque infantil, situado num dos espaços do recreio (Figura 4). No início do ano foi solicitado pela professora cooperante que as crianças levassem para a sala de aula almofadas com o objetivo de serem utilizadas na biblioteca da sala de aula. Assim, as crianças utilizaram as suas almofadas para se sentarem no exterior e ouvirem a professora estagiária a ler a obra. No início da atividade duas das crianças apresentaram um entrave relativo ao facto de se sentarem no chão l.: *Professora não quero me sentar no chão, que nojo!*”, no qual as professoras estagiárias tentaram explicar que não existia problema sendo que se sentariam na sua própria almofada e, após algum diálogo, conseguiram que as crianças se sentassem no chão. Ao longo da leitura, a professora estagiária realizou algumas pausas de

forma a ter a certeza que os alunos estavam a acompanhar e de forma a discutir os principais conceitos explorados pelo livro tais como consentimento, limites pessoais e a importância de se sentirem seguros com o próprio corpo, dando resposta às AE de Português “Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos.” (Direção-Geral da Educação, 2018b).

**Figura 4**

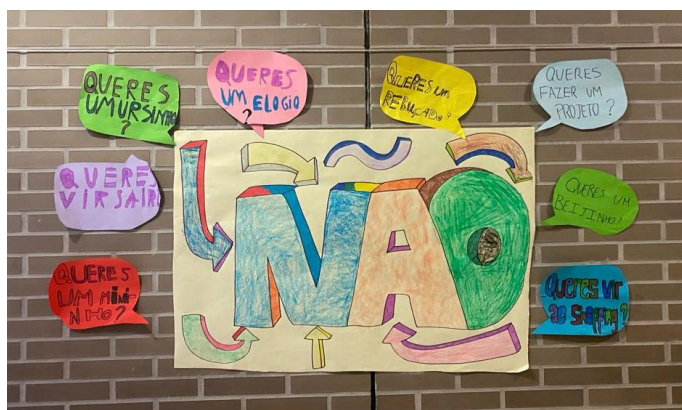
*Leitura do livro no exterior.*



Assim, findada a leitura, dialogou-se sobre o conteúdo presente no livro e as crianças mencionaram aspetos importantes, nomeadamente a importância do “não” e o respeito que esta palavra deve ter, compreendendo verdadeiramente o seu significado e quando este deve ou não ser usado. Esta atividade demonstrou-se importante de forma que as crianças identificassem no futuro casos de desrespeito sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações e que podem recorrer ao apoio de um adulto, pois de acordo com esse documento e de acordo com o princípio 8º “A criança deve, em todas as circunstâncias, ser das primeiras a beneficiar de proteção e socorro.” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989). Esta atividade abordou diretamente temas fundamentais do Despacho n.º 6173/2016 (2016), tais como “a integração da diferença”, ajudando as crianças a ter uma perceção dos seus direitos e responsabilidades.

Posto isto, e de forma a dar continuidade à unidade de aprendizagem, os alunos construíram um cartaz com a palavra “Não”, em colaboração com a professora coadjuvante de artes. Esse cartaz foi decorado pelas crianças, respeitando os seus gostos e permitindo que aprimorassem o seu sentido estético, uma das áreas presentes no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Após o cartaz estar concluído, os alunos precisaram de pensar em questões para a palavra “Não” e, neste sentido, a professora estagiária dividiu a turma em pequenos grupos incentivando a cooperação entre os alunos e distribuiu balões de fala feitos de cartolina colorida. A escolha dos balões de fala, além de estimular a criatividade e o envolvimento dos alunos, também serviu como uma ferramenta visual para reforçar a compreensão do conceito de comunicação assertiva. Cada grupo pensou numa pergunta para que a resposta fosse o “Não” e escreveu-a no balão de fala. Este momento não foi apenas um exercício de escrita, mas um momento de reflexão crítica, em que os alunos precisaram de identificar contextos e situações em que o “Não” seria a resposta adequada, contribuindo para a sua compreensão sobre os limites, o respeito mútuo e a assertividade. Esta tarefa exigiu que eles analisassem diferentes contextos, identificassem problemas ou dilemas morais e selecionassem os cenários mais adequados para a aplicação da resposta “Não”. Esta prática está alinhada com as AE de Cidadania e Desenvolvimento (Direção-Geral da Educação, 2018), que enfatizam o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico e resolução de problemas. Assim que terminaram os balões, decidiram expor o trabalho realizado no corredor da escola para que as outras crianças pudessem ver e refletir (Figura 5).

**Figura 5**  
*Exposição do trabalho realizado.*



A última atividade pedagógica a analisar insere-se numa unidade de aprendizagem relativa à compreensão do tempo, no qual se musicou o poema “Na máquina do tempo” de Luísa Ducla Soares. Neste sentido, o poema foi trabalhado anteriormente de forma que as crianças compreendessem a mensagem a ser transmitida, mas também realizaram uma leitura dramatizada, no qual os alunos leram o poema a rir, a chorar, com velocidade rápida e lenta. A alternância entre as leituras rápidas e lentas permitiu o desenvolvimento das competências de ritmo e fluência na leitura como está presente nas AE de português “Ler textos com entoação e ritmo adequados” (Direção-Geral da Educação, 2018b). Nesta atividade todos os alunos mostraram-se participativos e, de seguida, existiu um diálogo em grande grupo de forma a questionar a possibilidade de transformar o poema em música. Por sua vez, os alunos demonstraram bastante interesse nessa hipótese e como anteriormente as crianças referiram que o estilo musical favorito das mesmas era o RAP, a professora estagiária decidiu utilizar esse interesse coletivo para a realização da atividade. A turma foi dividida de forma que cada grupo ficasse responsável por uma estrofe e, seguidamente, a professora estagiária distribuiu alguns instrumentos musicais (pandeiretas, reco-reco e clavas) pelos alunos de forma que todos tivessem um instrumento musical, apesar destes terem a opção de realizar som através do corpo/voz. Assim, cada grupo organizou-se autonomamente de forma a treinarem o ritmo, a entoação e a distribuição dos respetivos instrumentos e de forma a obter o resultado final

pretendido. Os alunos tiveram algum tempo para ficarem reunidos em grupo e assim que iam terminando as suas produções, solicitavam que fossem apresentando, indo ao encontro das AE de Educação Artística - Música “Tocar, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.” (Direção-Geral da Educação, 2018c). Cada grupo posicionou-se de forma que todos os alunos pudessem ver e, por ordem, apresentaram a interpretação rítmica de cada estrofe do poema e, no fim, a turma uniu-se e cantaram o poema na sua totalidade, originando uma sequência musical integrada e ritmada. Utilizando tempos musicais, cada aluno utilizou o seu instrumento para realizar uma sequência musical e todos os outros alunos repetiram.

Desta forma, pôde-se demonstrar a sensibilidade relativa às preferências e interesses dos alunos no que toca à escolha do estilo musical, o que tornou a atividade muito mais motivadora. Além disso, a divisão da turma em grupos e a distribuição de instrumentos musicais permitiu que os alunos trabalhassem em equipa, assumissem responsabilidades e desenvolvessem competências de cooperação e liderança. O facto de permitir que os grupos se organizassem autonomamente para praticar o ritmo, a entoação e a distribuição de instrumentos promoveu a autonomia dos alunos e capacitou-os de tomar decisões criativas em relação à musicalização do poema. Relativamente à realização da sequência ritmada utilizando os instrumentos musicais possibilitou que os alunos explorassem os conceitos pensados para a aula de uma maneira prática e divertida, reforçando a compreensão dos elementos musicais enquanto se envolviam numa atividade criativa e colaborativa.

No que toca à última fase da MTP, a fase da partilha e divulgação do projeto, os alunos apresentaram-no às famílias, demonstrando interesse em participar nesse momento: A.: “*E se nós também mostrássemos aos pais o que nós fizemos?*”. Partindo desta questão, organizou-se o espaço e reuniram-se os materiais construídos em grupo ao longo da PES, de modo a organizá-los numa exposição na sala de aula. Assim, na reunião final de encarregados de educação procedeu-se à divulgação do projeto com a colaboração dos alunos. Os

encarregados de educação demonstraram-se participativos na vida escolar dos seus educandos, uma vez que foram comentando que já sabiam de algumas das ações realizadas, pois importa referir que as professoras estagiárias envolveram as famílias ao longo da PES, utilizando recorrentemente o *Padlet* para partilha das atividades ao longo da mesma, assim como para uma colaboração.

Em modo de conclusão deste subcapítulo e refletindo sobre o que foi realizado ao longo do mesmo, a mestranda considera que a ação desenvolvida ao longo da PES foi bastante relevante para a sua formação e construção de identidade profissional, uma vez que esta se deparou com um contexto diferenciado e encontrou estratégias para aplicar num futuro próximo.

### **3.2. A AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A ação desenvolvida neste contexto teve por base uma observação cuidada e sistemática de forma a perceber interesses, dificuldades, capacidades e necessidades de cada criança assim como do grande grupo. Desta forma, o presente subcapítulo incide sobre algumas ações desenvolvidas ao longo da PES em contexto de Educação Pré-Escolar que importa analisar, refletir e articular a teoria com a prática.

Ao longo da primeira semana de estágio, o par pedagógico teve a oportunidade de, através da observação das crianças e do grande grupo, nas brincadeiras livres e nos diálogos realizados com a educadora, perceber que estas mostravam um enorme interesse relativo ao tema dos animais. Assim, o par pedagógico em diálogo com a educadora cooperante percebeu que, apesar de ter sido um projeto iniciado anteriormente com as colegas estagiárias, faria todo o sentido dar continuidade ao mesmo, visto que era ainda um tema de bastante interesse e curiosidade por parte do grupo havendo ainda algumas questões em aberto. Após este diálogo

e reflexão, o par pedagógico promoveu um momento de discussão com o grupo de forma a confirmar o interesse das crianças na continuidade da temática.

Neste sentido, ao longo deste capítulo irão ser descritas quatro atividades integradoras do projeto: “Cinema na sala”; “Composição da canção A Selva da Sala G”; “Retrato do outro” e “A exposição do projeto os animais da selva”. Após a primeira fase da MTP estar definida, o grupo passou para a fase seguinte. Nesta fase o grupo necessitou de realizar um mapa mental de forma a que a equipa educativa percebesse o que o grupo queria aprender e o que já tinha aprendido. Assim nesta fase, a díade dialogou com as crianças de forma a perceber quais os conhecimentos prévios que estas teriam sobre os animais, assim como o que queriam aprender, estas informações foram registadas no quadro da sala e permaneceram ao longo da fase de execução, sendo apagadas à medida que eram esclarecidas. Neste momento foi perceptível que o maior interesse e curiosidade recaía pelos animais da selva, visto que as questões apontadas no quadro eram maioritariamente sobre este grupo, como podemos observar pelo diálogo que a seguir transcrevemos.

R: *“O Leão come o quê?”*

L: *“Ontem a minha mãe leu-me um livro do crocodilo, como é que ele anda?”*

De seguida, as crianças passaram para a execução do projeto procurando dar resposta às questões colocadas. Esta pesquisa realizou-se essencialmente através de livros da biblioteca ou pela equipa educativa, e ainda com recurso à internet através do computador disponível na sala, com o auxílio do adulto. Nesta fase foram realizadas em simultâneo múltiplas atividades de forma a dar resposta às necessidades do grupo.

A primeira atividade integradora do projeto selecionada para a realização de uma análise e interpretação crítico-reflexiva foi “Cinema na sala”. Esta atividade que foi alvo de supervisão surgiu pela inoportunidade de realizar visitas de estudo e pelas estagiárias estarem perante uma enorme curiosidade das crianças pelos animais da selva. Assim, a díade organizou a sala de atividades transformando-a numa sala de cinema, colocando as cadeiras numeradas de um

a cinco e as filas com as letras de A a D, tendo o “filme” sido projetado com recurso ao projetor multimédia. Para a preparação da atividade, as crianças no período da manhã realizaram as compras dos bilhetes e das pipocas. O grupo escolheu quatro crianças para serem os “vendedores” e cada par teria a sua própria banca. As restantes crianças organizaram-se nas filas e compraram os seus bilhetes e pipocas, utilizando moedas fictícias que foram dadas pelas educadoras estagiárias de modo a que pudessem receber troco, o que lhes permitiu desenvolver noções matemáticas como a introdução da adição e subtração e perceber que a matemática está presente no dia-a-dia. Este momento foi bastante produtivo e prazeroso para as crianças uma vez que dialogavam e percebiam que alguns dos “vendedores” se enganavam a dar o troco. Esta situação permitiu que as crianças resolvessem problemas de forma criativa e colaborativa. A interação entre as crianças que compravam e as que vendiam promoveu um desenvolvimento da linguagem oral, ajudou na produção de frases, assim como a formulação de perguntas e respostas. É importante dar espaço para que cada uma criança fale, e o facto de, nesta atividade ter sido fomentado o diálogo, facilitou a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Lopes da Silva, 2016). As crianças cooperaram entre si, respeitaram os papéis dos colegas e colaboraram para o sucesso da atividade. Além disso, a manipulação de “moedas” e a realização da contagem contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina, essencial para futuras competências, como a escrita.

No final da primeira parte da atividade e uma vez que houve a necessidade de realizar a pausa para o lanche da manhã, o grupo voltou à sala de atividades organizando-se numa fila e duas crianças ficaram responsáveis por entregar as pipocas previamente “compradas” e indicar o lugar a partir do bilhete que cada criança apresentava. Assim, cada um se dirigiu para o respetivo lugar e as educadoras estagiárias antes de projetarem o “filme” informaram as crianças sobre algumas considerações a ter quando se está num cinema, por exemplo: “Devemos fazer silêncio no cinema” ou “Não devemos deixar lixo no chão”. Projetou-se o “filme”, um vídeo realizado pelas educadoras estagiárias (Figura 6), a partir de uma ida ao Jardim Zoológico de modo a gravarem alguns dos animais abordados previamente pelas crianças. As mestrandas referiram algumas características e mostraram a dimensão destes,

visto mais uma vez a impossibilidade de visitarem presencialmente um Jardim Zoológico. O grupo mostrou-se interessado no decorrer do visionamento do filme. No final do filme, as educadoras estagiárias demonstraram-se abertas para questões e curiosidades do grupo, porém neste momento as crianças começaram a ficar mais inquietas o que levou a uma adaptação da planificação inicial.

**Figura 6**

*Printscreen do filme realizado pelas estagiárias.*



O facto de duas crianças do grupo confirmarem o lugar indicado no bilhete e a entrega de pipocas, permitiram uma atribuição de responsabilidade e confiança, além de desenvolver nestas competências organizacionais. As educadoras estagiárias aproveitaram a oportunidade para ensinar regras de comportamento num cinema, o que auxiliou na compreensão da importância de seguir normas em diferentes contextos contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e de cidadania, inserida na Área de Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva, 2016). O vídeo projetado foi um recurso audiovisual relevante e interessante, cuja abordagem facilitou a consolidação do conhecimento adquirido e manteve o interesse e a motivação das crianças. A estratégia da utilização de um vídeo personalizado pelas educadoras estagiárias tornou o conteúdo mais familiar e acessível. O facto de no final do filme as educadoras estagiárias se mostrarem abertas a perguntas e curiosidades das crianças incentivou a expressão de pensamentos e dúvidas, o que é importante para o

desenvolvimento da linguagem, da curiosidade e do pensamento crítico. Cabe ao educador valorizar e dar espaço a que cada criança fale de modo a facilitar a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Lopes da Silva, 2016).

Entretanto, como as crianças começaram a ficar inquietas após o filme, as educadoras adaptaram a planificação para responder às necessidades emergentes do grupo, demonstrando flexibilidade, algo crucial para as crianças. Essa capacidade de adaptação das educadoras demonstrou às crianças a importância da flexibilidade e da adaptação às circunstâncias, competências essenciais para a vida futura. Assim como se encontra presente nos princípios de um dos documentos orientadores de educação “É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13).

Outra das atividades incluída no projeto foi a composição de uma canção “A Selva da Sala G” inspirada na música “Na Quinta do Tio Manel” de “As músicas da Carochinha”. Nesta atividade o grupo começou pela audição da música original de forma a se apropriar da mesma. Esta etapa inicial foi crucial para que as crianças se familiarizassem com a estrutura da música, de modo a facilitar a produção da nova letra. De seguida, relembámos os animais por estes já abordados e passámos para a construção da letra, reforçando o conhecimento prévio e a preparar as crianças para a próxima etapa, incorporando as suas sugestões. Cada criança sugeriu um animal de forma a adaptar a música apenas a animais selvagens, sendo estes integrados do projeto. Foi interessante perceber os sons dos animais que estes já conheciam e os que tiveram de investigar para acrescentar à música. No final da produção o resultado foi gratificante e foi notável o entusiasmo do grupo pela atividade visto que estes continuaram a semana a cantar a música por eles produzida.

Esta atividade descrita proporcionou uma ampliação do vocabulário das crianças, à medida que elas recordam e nomeiam diferentes animais da selva. Através da produção da letra foi dada a oportunidade às crianças de verbalizarem as suas ideias, treinando a construção de

frases e a articulação de pensamentos, o que é fundamental para o desenvolvimento da expressão oral, de modo que “trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem” (Lopes da Silva, 2016, p. 55) A audição da música original foi um exercício importante para a memória auditiva das crianças, sendo que estas precisam de se lembrar da melodia e do ritmo para conseguir adaptar a nova letra de forma coerente. Além disto, as educadoras estagiárias conseguiram realizar uma articulação de todas as áreas de conteúdo.

Uma outra atividade realizada com as crianças, intitulada de “Retrato do Outro” foi realizada com o objetivo de dar resposta à pouca utilização do espaço exterior para realização de atividades. Desta forma, as mestrandas proporcionaram uma atividade de desenho e pintura, organizando pormenorizadamente o espaço onde a atividade iria decorrer, assim como os materiais que iriam ser utilizados. Para a realização da atividade crianças foram dispostas frente a frente, sentadas em cadeiras e utilizando mesas como suporte para as suas criações, tendo sido solicitado que, à vez, desenhassem o colega da frente dando atenção às características individuais. De seguida foi sugerido que pintassem com aguarelas as suas produções aproximando mais possível da realidade.

**Figura 7**

*Atividade “O retrato do outro”.*



Esta atividade proporcionou momentos divertidos para as crianças visíveis nos rostos sorridentes e nas gargalhadas provocadas pelo vento a levantar as suas folhas, ouvindo-se comentários como por exemplo: D.: *“Professora, o vento está a levar o meu desenho! Que divertido!”*. A atividade exigiu que as crianças observassem atentamente o colega da frente, promovendo o reconhecimento e a valorização das características individuais o que auxiliou nos desenhos futuros e no desenvolvimento da empatia e da compreensão da diversidade. Além de desenvolverem a motricidade fina através da pintura, estas exploraram misturas de cores. A reação das crianças ao ver o vento levantar as folhas, como mencionado na observação da criança D., mostra como o ambiente pode influenciar as percepções e as emoções das crianças. Esse momento de diversão e surpresa foi importante para a criação de uma ligação positiva com o exterior, desta forma, a d'ade conseguiu que o grupo entendesse que o espaço exterior é também um espaço digno de aprendizagem (Lopes da Silva, 2016). Importa referir que esta atividade promoveu a inclusão visto que cada criança teve o seu papel ativo. No entanto, foi importante garantir que todas as crianças estivessem confortáveis e seguras ao serem desenhadas, visto que algumas poderiam se sentir algum desconforto com a exposição. Apesar de todas as crianças estarem confortáveis com a atividade, as mestrandas pensaram numa estratégia caso surgisse alguma situação, esta passaria pela utilização de um espelho onde a criança pudesse ver o seu reflexo e conseqüentemente as suas características. Esta estratégia não chegou a ser utilizada pelo facto das crianças terem aderido facilmente à proposta.

A última atividade integradora do projeto a analisar faz parte da Fase IV da MTP, a exposição do projeto os animais da selva realizada pelas crianças. Ao longo da PES, as crianças construíram uma “selva” na sua sala. Estas utilizaram material reciclado para a construção dos animais e organizaram-se em grupos de modo a que todos participassem. Para isso construíram no início do projeto uma grelha organizacional que foi sendo consultada sempre que necessário. As produções dos animais foram realizadas por momentos e utilizando a

metodologia ativa de rotação por estações, sendo que cada grupo de crianças ficou responsável por produzir um animal e investigar sobre ele. Finalizada esta produção dos animais e construído a mini selva, as crianças juntamente com a equipa educativa realizaram a divulgação do projeto. Esta divulgação foi realizada não só para as famílias, mas também para os alunos do 3º ano do 1º CEB sendo que uma das estratégias facilitadoras da articulação curricular é a colaboração entre os profissionais das duas valências e o desenvolvimento de atividades que envolvam o grupo da EPE, os alunos do 1º CEB e o corpo docente dos respetivos níveis. (Luís & Casado, 2019; Oliveira-Formosinho et al., 2016) As crianças optaram por mostrar o vídeo do Jardim Zoológico realizado pelas educadoras estagiárias e por fazerem a apresentação dos animais. No final tiveram ainda a oportunidade de trocar ideias e curiosidades entre todos. Este momento foi de grande entusiasmo e orgulho para o grupo, visto que era notável a satisfação ao apresentar o que aprenderam aos outros, como foi observado através de alguns comentários das crianças, como por exemplo: R.: *“Adorei mostrar o que aprendi!”* ou D.: *“Quero fazer isto mais vezes.”* Além disso, foi bastante positivo para os alunos do 3º ano e para as famílias que se mostraram deveras interessadas. Esta atividade foi também um dos momentos da avaliação, tendo sido realizada ao longo das várias fases do projeto através de conversas formais e informais com o grupo de forma a compreender o que gostaram e não gostaram. Foi possível observar ao longo do projeto o envolvimento das crianças e as formas de superar as dificuldades que iam surgindo.

### **Figura 8**

*Divulgação do projeto*



De um modo geral foi visível que a maioria das crianças esteve envolvida no projeto, participando com entusiasmo em todas as fases, desenvolvendo um conjunto de competências essenciais para o seu futuro próximo (competências sociais, relacionais, etc.). Estagiar nesta valência foi deveras prazeroso, tendo a mestranda aprendido muito com o grupo e com a educadora cooperante. Todas as planificações das ações pedagógicas foram realizadas em equipa educativa tendo sempre como princípio as necessidades e interesses das crianças, promovendo sempre a reflexão em todos os momentos pós-ação, algo crucial para o crescimento das estagiárias enquanto futuras profissionais de educação.

## METARREFLEXÃO

Terminada assim esta etapa formativa, que se constituiu como um processo de grande aprendizagem, sendo iniciada no ingresso à Licenciatura em Educação Básica e finalizada com a PES no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB , importa refletir sobre todo este percurso, lembrando as expectativas iniciais e as dificuldades ultrapassadas com o objetivo de atingir o perfil duplo docente.

Ao considerar o docente como um profissional constantemente reflexivo sobre as suas ações e com o objetivo de perceber o que melhor se adequa ao grupo de crianças no seu contexto específico e assim adaptar o processo de ensino-aprendizagem, é essencial ter em consideração a Metodologia de Investigação-ação (I-A). Essa metodologia foi fundamental durante a PES, sendo que incentiva uma postura investigativa e crítica por parte da educadora em formação. Torna-se, por isso, evidente que a “formação inicial é a base da construção da profissionalidade” (Roldão, 2006, p. 29), pois fornece os fundamentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional. Sem uma base sólida adquirida na formação inicial, os profissionais podem enfrentar dificuldades naquilo que são os desafios da prática profissional, comprometendo a qualidade do seu trabalho e, conseqüentemente, o impacto positivo que podem ter na sociedade.

A mestranda desenvolveu os objetivos propostos, através de um trabalho colaborativo. Essa colaboração ocorreu entre si e o seu par pedagógico, com as crianças e respetivas famílias, com as docentes cooperantes e orientadoras assim como com toda a equipa pedagógica. Desempenhando, assim, na mestranda um papel fundamental e demonstrando a importância do trabalho colaborativo, algo fulcral nesta futura profissão. Este trabalho foi também utilizado como estratégia para as crianças, onde as ações foram desenvolvidas tendo em mente esta colaboração que se demonstrou positiva para todos quer em grandes ou pequenos grupos.

As dificuldades e receios sentidos pela mestranda passaram pela gestão de tempo e pela gestão de conflitos presentes ao longo da PES. A mestranda percebeu que, inicialmente, realizava planificações que acreditava ser adequada ao horário fornecido e durante as suas ações compreendia que as crianças necessitavam de mais tempo para realizar algumas tarefas e menos tempo para outras. Isto permitiu adquirir uma perceção de que as planificações não necessitam de ser realizadas na íntegra e que é pressuposto que os profissionais de educação forneçam o tempo necessário a cada criança. A outra dificuldade sentida pelas mestrandas foi a gestão de conflitos entre as crianças. Frequentemente eram confrontadas com conflitos provenientes de diversas origens entre as crianças e a gestão do mesmo foi um aprendizado,

uma vez que foi perceptível que não existe uma solução específica, porém existem estratégias que se devem utilizar para solucionar esta questão. O que lhes permitiu experienciar diversas estratégias relativas a este tema. Assim, poderei considerar que estas dificuldades sentidas foram ultrapassadas e resultaram em aprendizagens valiosas para o futuro.

Além destas dificuldades, a mestranda poderá enunciar o facto de ter de lidar com a diversidade cultural e os diferentes ritmos de aprendizagem presentes e, por isso, precisou de ajustar a sua prática recorrentemente devido às crenças e limitações presentes. Esse processo foi, sem dúvida, desafiador, mas também proporcionou uma experiência de aprendizagem significativa. A PES demonstrou que a escola pode tornar-se mais enriquecedora quando imersa num ambiente rico em diferenças, pois promove o respeito pelo próximo e reforça a ideia de que todas as crianças têm direito à educação, independentemente da sua origem e/ou características individuais. Assim, a diversidade presente ensinou bastante à mestranda ao permitir que esta desenvolvesse uma maior empatia, adaptabilidade e sensibilidade ao lidar com as necessidades e peculiaridades de cada criança. Além disso, foi perceptível que a troca de vivências entre diferentes culturas não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também promove o respeito mútuo, a inclusão e a compreensão de que as diferenças são uma fonte de crescimento coletivo.

No futuro, a mestranda pretende ser uma educadora reflexiva, procurando sempre melhorar continuamente e ajustar a sua prática, uma educadora que vê cada criança como um ser único e repleto de potencialidades. Quer ser uma educadora humanista, que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem e que não se esqueça do compromisso com a equidade, sendo uma profissional de educação inclusiva, que respeita as diferenças e que adapta a sua prática de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Por fim, importa realçar que toda a PES proporcionou uma enorme aprendizagem para a identidade profissional da mestranda. Este percurso mostrou-se importantíssimo não apenas a nível profissional, mas também a nível pessoal. Agora importa continuar a investir numa formação contínua e a recolher bagagem essencial para o futuro.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*– 3.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português* - 3.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Música*– 1.º CEB. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República: I Série, n.º 129. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf)

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República: 2ª série, n.º 138, 19 de julho de 2012. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf)

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República: I Série. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto\\_lei\\_17\\_2016\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto_lei_17_2016_0.pdf)

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). Diário da República: I Série, nº 129.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República: Série I-A, n.º 201. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro. Diário da República: 1º Suplemento, Série I, n.º 33. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/74-a-2013-458607>

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. (2012). *A Avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bacich, L. N. (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Penso Editora Ltda.
- Becker, F. (1994). *O que é construtivismo*.
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade*.
- Cardona, M. J. (2021). *Planear e avaliar na Educação pré-escolar*. DGE.
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. FAPEMA.
- Chakur, C. R. (2015). *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. UNESP.
- Coutinho, C. A. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Em C. Coutinho, *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* (p. 375).
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*. Editora Vozes.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular. Coleção: Universidade - Ciências da Educação*. Plural Editores África.
- Duramy, T. G. (2015). *International Perspectives and Empirical Findings on Child Participation*.

Educação, D.-G. d. (2018).

Elliott, J. &. (2000). *La investigación-acción em educación (4.ª Ed.)*. Ediciones Morata.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

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

Felício, H. &. (2016). A integração curricular no ensino fundamental e as suas implicações para o currículo de formação de professores. pp. 12-37.

Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto. p. 339.

Folque, M. A. (6 de 12 de 2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. p. 8.

Graça V., F. P. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e Professores. p. 12.

Hohmann, M. &. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Katz, L. &. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Editorial Graó.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 (artigo 2 1997).

Leitão, Á. &. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. pp. 51-84.

Lopes da Silva, I. M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Lopes, d. S., I., M., L., M., & L., &. R. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE)*.

Lopes, F. &. (2014). *A criança e a cidade: a importância da (re)consolidação com autonomia*.

Marcelo, C. (2009). Identidade docente: Constantes e desafios. pp. 109-131.

Máximo-Esteves. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Em L. Máximo-Esteves. Porto Editora.

Moreira de Souza, N., & Wechsler, A. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto.

*Movimento da Escola Moderna- Sítio oficial*. (s.d.). Obtido de <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

Neto, C. (2017). *Brincar em Cascais*. Câmara Municipal de Cascais.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.

Niza, S. (1998). Movimento da Escola Moderna. *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB*, pp. 77-98. Obtido de *A organização social do trabalho de*

aprendizagem no 1º CEB: <https://www.escolamoderna.pt/estruturas-de-cooperacao-2/>

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. pp. 141-159.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da Profissão. p. 13.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Oliveira, B. d. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I*. p. 2.

Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar: Para uma pedagogia da colaboração docente. EDIÇÕES SÍLABO, LDA.

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

Projeto Educativo do Agrupamento. (2023). p. 7. Obtido de <https://drive.google.com/file/d/1j8iYeQsfHvPOHF6M0dGLXx4IsQRDNhFA/view>

Roldão, A. &. (2006). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Edições Almeida.

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Serra. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto editora.

- Serra, C. e. (2004). *Da Educação Pré-Escolar ao 1.ºCiclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas*. Edições Universidade de Aveiro.
- Silva, C. (2001). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. p. 2.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. (2014). *Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática*.
- UNICEF. (1989). Convenção sobre os direitos da criança: Versão simplificada [Brochura]. .
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância e promoção da coesão social*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. Da Investigação às Práticas. pp. 8-20.
- Vygostsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Editora LTDA.
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Artmed.
- Zanella, A. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. pp. 97-110.



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M** MESTRADO  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO PRIMEIRO CICLO DO  
ENSINO BÁSICO

**Relatório de Estágio**  
Ana Raquel Marques Crista

