

M

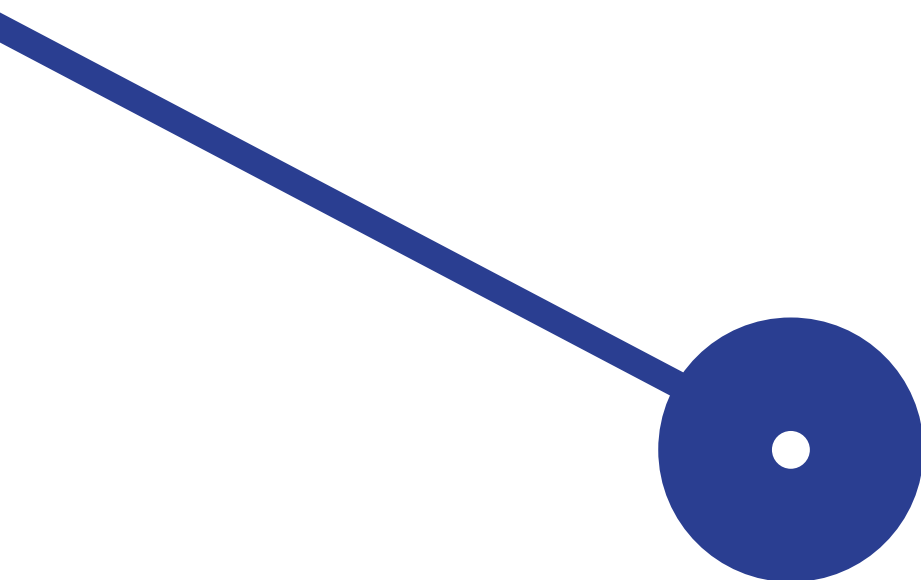
MESTRADO

EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# Relatório de Estágio

Marisa Cruz Torres

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marisa Cruz Torres

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marisa Cruz Torres

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Porto, julho de 2024

A ti Titi,

Que me ensinaste a viver a vida com amor e a conquistar todos os meus sonhos.

Obrigada por seres a minha luz guia e a estrelinha mais brilhante.

## AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre deu força à sua menina mesmo não sabendo que eram a luz que precisava em todos os momentos.

Aos meus pais e irmão que mesmo longe são casa e aconchego caloroso no reencontro de cada abraço.

Ao meu JP por acreditar sempre em mim, por me ouvir, por estar lá em todos os momentos.

À Bruna por ser a melhor amiga que partilha o amor à profissão e à tradição.

À Sammy que desde o secundário me faz acreditar que tudo no mundo é possível, basta lutarmos por isso.

À Joana e à Maria que foram grandes companheiras e amigas desde o ingresso na licenciatura.

Às orientadoras, Professora Doutora Vânia e Professora Mestre Margarida, por me acompanharem, aconselharem e munirem de conhecimentos essenciais ao percurso pedagógico da Prática Educativa Supervisionada e às práticas futuras.

Às docentes cooperantes, Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educadora de Infância, por todos os conselhos e por nos darem a oportunidade de conhecermos o mundo da educação através das suas práticas.

Ao meu par pedagógico, Samuel, que caminhamos neste percurso juntos para trazer alegria, experiências e aprendizagens a todas as crianças.

Ao Rui e à Osório por me darem a oportunidade de aprender com eles.

Às crianças que tive a oportunidade de me cruzar até hoje, obrigada por darem cor e amor aos meus dias e por tornarem este ciclo ainda mais bonito.

## RESUMO ANALÍTICO

O relatório apresentado pretende espelhar o percurso pedagógico desenvolvido no decurso da Prática Educativa Supervisionada, contemplada no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, que possibilita a obtenção do grau de mestre nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, este documento considera-se basilar no desenvolvimento pessoal e profissional da futura docente de perfil duplo, visto que se apresenta à luz da construção crítico-reflexiva das ações promovidas de forma fundamentada, assente na Metodologia de Investigação-Ação. Evidencia-se a relevância da formação de docentes detentores de perfil duplo, sendo essencial que adotem práticas com visões global e integral da educação, percecionando-a como um processo contínuo. Assim, a mestranda procurou desenvolver práticas educativas sob um paradigma socioconstrutivista e da Metodologia de Trabalho de Projeto, articulando com os documentos orientadores curriculares vigentes e referenciais teóricos inerentes à prática educativa.

Ademais, procurou-se promover o trabalho colaborativo e o envolvimento das famílias e comunidade educativa que se revelaram aspetos ricos para as práticas e vivências com as crianças, no que respeita aos benefícios para o desenvolvimento das mesmas. Ainda, permitiram à mestranda o desenvolvimento de saberes profissionais e pessoais que terão reflexo na aprendizagem ao longo da vida e do processo de construção de identidade profissional.

**Palavras-chave:** perfil duplo docente; Metodologia de Investigação-Ação; socioconstrutivismo; famílias.

## ABSTRACT

The report presented here is intended to reflect the pedagogical path developed during the Supervised Educational Practice, included in the study plan for the 2<sup>nd</sup> year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, at the Education School of Porto, which makes it possible to obtain a Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching.

In this sense, this document is considered fundamental to the personal and professional development of the future dual-profile teacher, as it is presented in the light of the critical-reflective construction of the actions promoted in a reasoned manner, based on the Action Research Methodology. It highlights the importance of training dual-profile teachers, as it is essential that they adopt practices with a global and integral vision of education, perceiving it as a continuous process. Thus, the master's student sought to develop educational practices under a socioconstructivist paradigm and the Project Based Learning, articulating with the current curricular guiding documents and theoretical references inherent to educational practice.

In addition, we sought to promote collaborative work and the involvement of families and the educational community, which turn out to be rich aspects for the practices and experiences with the children, in terms of the benefits for their development. It also allowed the master's student to develop professional and personal knowledge that will be reflected in lifelong learning and in the process of building a professional identity.

**Keywords:** dual teacher profile; Action Research Methodology; socioconstructivism; families.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40) .....	10
Figura 2 – Metodologia Ativa de Rotação por Estações .....	57
Figura 3 – Estações Metodologia Ativa.....	60
Figura 4 – Carta enviada pelo 1.º CEB ao grupo da EPE.....	63
Figura 5 – Divulgação às famílias do Projeto "Semear o Respeito" .....	64
Figura 6 – Atividade pedagógica "Viajar pelas tradições" .....	71
Figura 7 – Atividade pedagógica "As nossas tradições" .....	74
Figura 8 – Bilhete elaborado para a recolha de bens.....	75
Figura 9 – Bens recolhidos e visita das colaboradoras da PATA.....	76
Figura 10 – Visita de um familiar para conversa sobre a sua profissão.....	77
Figura 11 – Registo elaborado por uma criança juntamente com a sua família.....	79

## **LISTA DE ABREVIACOES, ACRONIMOS E SIGLAS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio  Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio  Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DL – Decreto-Lei

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PAPP – Plano de Acompanhamento Pedagógico Personalizado

PASEO – Perfil dos Alunos  Saída da Escolaridade Obrigatória

PATA – Plataforma de Acolhimento e Tratamento Animal

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A CONSTRUÇÃO DO EU EDUCADOR-PROFESSOR: REFLEXÕES E DESAFIOS.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	13
1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
2.1.1. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	33
2.1.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	38
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	47
3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES.....	48
3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES.....	66
METARREFLEXÃO.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	94

## INTRODUÇÃO

O presente documento elabora-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES). Esta está inserida no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Desta forma, o presente documento tem em vista a iniciação da prática profissional habilitando a área de docência de perfil duplo, conferindo o grau de mestre. É, também, relevante referir que toda a PES teve em consideração as questões de ética, salvaguardando o sigilo profissional, mediante as informações de natureza confidencial, nomeadamente, de todos os intervenientes neste percurso (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014; Escola Superior de Educação, 2022).

Neste sentido, o relatório de estágio e todas as ações desenvolvidas ao longo da PES constituem “o eixo central da qualificação profissional para a docência” (Ribeiro, 2023). Neste momento são valorizados todos os saberes e experiências da mestranda obtidos ao longo de todo o percurso na instituição de formação inicial e as experiências trazidas de outros contextos. A formação inicial permite, então, a especialização de docentes em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, contribuindo para uma visão mais cuidada e abrangente de ambos os níveis educativos.

No que respeita à estrutura do presente documento, este organiza-se em três capítulos primordiais integrando-se neles os respetivos subcapítulos. O primeiro retrata o enquadramento teórico e legal pelo qual a prática educativa se sustenta e divide-se em três subcapítulos, um que abrange os pressupostos relevantes para a construção do eu educador-professor e o segundo e terceiro subcapítulos que apresentam as especificidades da ação pedagógica das duas valências educativas a que o mestrado habilita. A conceção deste capítulo possui elevada importância, visto que suporta a reflexão e construção da identidade profissional e assume a base das intervenções da docente em formação nos ambientes educativos.

No segundo capítulo caracteriza-se o contexto de estágio onde são exploradas características do agrupamento de escolas em que as duas instituições cooperantes da PES se integram, nomeadamente, os elementos pertinentes para a reflexão e para as práticas educativas desenvolvidas. De forma mais aprofundada é apresentada, também, a caracterização de cada

ambiente educativo, em primeiro lugar do 1.º CEB e, em seguida, da EPE. Assim, descreve-se os grupos mediante os seus interesses, necessidades, rotinas, estratégias levadas a cabo, essencialmente, pelas orientadoras cooperantes, que foram observadas no contexto ao longo de toda a prática. É, ainda, neste capítulo que se apresenta a metodologia de Investigação-Ação (I-A) transversal a toda a PES e fundamental na formação inicial de docente. Todos estes pontos são considerados fulcrais para a elaboração de planificações contextualizadas para os grupos em questão.

O terceiro capítulo diz respeito a descrição das ações desenvolvidas na PES, não descurando a análise crítico-reflexiva de todo o processo educativo para a construção do eu educador-professor e do desenvolvimento holístico de cada criança. Assim, numa primeira parte do capítulo é evidenciada a importância de um docente adotar uma postura constante de professor reflexivo e, ainda, o caráter gradativo que a PES assumiu. Neste capítulo apresentam-se, também, dois subcapítulos cada um referente às práticas pedagógicas nos diferentes níveis educativos. Em ambos, foram selecionadas atividades pedagógicas de forma a refletir-se criticamente sobre todo o processo, nomeadamente, a planificação, a ação e a avaliação do seu desenvolvimento. É perceptível, nestes subcapítulos, a mobilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) ao longo de toda a PES e no desenvolvimento dos projetos de intervenção, assim como a influência do quadro concetual preconizado no Capítulo I e as características próprias dos ambientes educativos presente no Capítulo II.

O término deste documento assume especial destaque para a metarreflexão, onde a mestranda reflete de forma global sobre o percurso pedagógico da PES, mediante as suas observações e ações pedagógicas quer no contexto de 1.º CEB quer no contexto de EPE. Mais do que a reflexão das experiências vivenciadas é o momento que a mestranda reflete sobre os elementos fundamentais que levará para o seu futuro profissional e pessoal, não esquecendo a educadora-professora que pretende ser.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Educar é ajudar a pessoa a completar-se.” – Paulo Freire

Conscientes do papel que os Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico têm no desenvolvimento holístico das crianças, ajudando a pessoa a completar-se como preconiza Freire, o presente capítulo pretende retratar os pressupostos teóricos e legais que sustentam a prática educativa. Encontra-se dividido em três subcapítulos, o primeiro diz respeito a uma reflexão acerca da educação, nomeadamente a construção do profissional docente. Ademais, no segundo e terceiro subcapítulo serão exploradas as especificidades da ação pedagógica das duas valências educativas: 1.º CEB e EPE.

## 1.1. A CONSTRUÇÃO DO EU EDUCADOR-PROFESSOR: REFLEXÕES E DESAFIOS

Na educação, independentemente dos diferentes níveis educativos que a criança frequente elas devem sempre ser as protagonistas e, por isso, é fundamental escutá-las, para que participem ativamente no processo de decisões que as incluem. Este é um direito presente na *Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas* (UNICEF, 2019), onde se destaca a necessidade de respeitar as suas opiniões e interesses, assim como os seus sentimentos e receios. Ainda neste documento, destaca-se a importância de qualquer criança ter direito à educação, independentemente do país em que nasça. Portanto, a educação deve promover “condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959, p. 3). Uma educação que promova estas questões prepara a criança para a participação e inclusão na sociedade, onde o respeito pelo outro prevaleça (UNICEF, 2019).

Assim, é necessário que os profissionais de educação estabeleçam com as devidas intenções as suas ações pedagógicas. Todavia, num primeiro momento é preponderante que estes profissionais construam a sua identidade profissional, para dar resposta às necessidades e direitos das crianças. Compreende-se, que na sociedade atual se torna cada vez mais urgente a

identificação da identidade docente, visto que vivenciamos a era da globalização. Neste momento, para que se construam identidades profissionais, é necessário ter em conta que se vivem “momentos de adaptação, de inovação, de mudança e de crescimento como um desafio da modernização” (Flores et al., 2013, p. 325). Neste sentido, refletir sobre a identidade profissional, implica ter em conta duas dimensões importantes, como referem os autores Sales e Chamon (2011). A primeira dimensão intitula-se de “Eu profissional”, e diz respeito à imagem que se tem sobre si próprio no âmbito profissional, ou seja, como os indivíduos se veem como profissionais. Já a segunda, “Ideal profissional”, abarca o conjunto de concepções de um bom profissional que se quer alcançar. Assim, pretende-se que sejamos conscientes e reflexivos do “Eu profissional” e, por consequência, que procuremos sempre melhorar a nossa prática, seguindo percursos que nos guiem ao “Ideal profissional” (Resende et al., 2014; Sales & Chamon, 2011).

É de realçar, que para atingir qualquer dimensão profissional, é necessário compreender como é que decorre o caminho para finalmente se chegar a ser docente. Ser educador-professor não basta apenas ter a formação inicial, mas apostar, também, numa formação contínua, visto que “ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão” (Resende et al., 2014, p. 146). Desta forma, o percurso de um profissional de educação começa antes da formação, fortalecesse durante esta e dá-se continuidade em toda a carreira de docente (Resende et al., 2014). Assim, a identidade profissional inicia com influências das vivências pessoais, no meio familiar e social, assim como as vivências como aluno com olhar atento ao papel do docente. Para além disto, nem todos os mestrandos, iniciam formação na área da educação apenas aquando do ingresso na licenciatura, uma vez que anteriormente podem ter completado cursos que permitam o seu desenvolvimento como profissional de educação (Flores, 2015). No caso concreto da mestranda, que possui um curso técnico de Animadora Sociocultural, e que no passado lhe possibilitou trabalhar de perto com Educadores de Infância e Professores de 1.º CEB, conduziu à vontade em querer dar continuidade a essa formação, trazendo já consigo noções de trabalho nestes níveis educativos.

Deste modo, toda a “bagagem” que os indivíduos levam consigo para a formação inicial consideram-se mais-valias para o desenvolvimento da identidade profissional. Segundo o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014 (2014) que confere o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário, reconhece que a licenciatura deve assegurar

a formação base na área da docência. Por consequência, o mestrado deve assegurar o complemento dessa formação inicial, com vista a aprofundar e reforçar conhecimentos da área específica a que o mestrado habilita. Neste âmbito, importa realçar que este DL habilita a dupla docência em EPE e 1.º CEB, sendo esta formação considerada facilitadora relativamente ao desenvolvimento evolutivo da criança entre os níveis educativos (DL n.º 79/2014, 2014).

Assim sendo, é na formação inicial, tanto licenciatura como mestrado, que são abordados conceitos teóricos e legais, considerados importantes para a prática futura. Nesta formação integra-se a Prática Educativa Supervisionada nos dois níveis educativos a que o mestrado habilita. As experiências obtidas nesta prática são tidas como “uma fase primordial na trajetória formativa da identidade docente” (Ferreira & Ferraz, 2021, p. 302). É a PES um marco da iniciação ao papel de docente, uma vez que neste momento é intensificada a relação da teoria, apreendida anteriormente durante a formação, com a prática, as ações desenvolvidas em contexto (Ferreira & Ferraz, 2021). Este tipo de conceção, teoria-prática, está fortemente relacionada com a metodologia de investigação adotada durante a PES, exposta no Capítulo II. Ademais, é neste processo que os mestrados se desenvolvem fortemente na construção do seu eu profissional, uma vez que “promove socialização e a aprendizagem; é nele que há a apropriação de saberes” (Ferreira & Ferraz, 2021, p. 308), mas também no seu desenvolvimento pessoal (Ferreira & Ferraz, 2021). Este desenvolvimento a vários níveis é crescente ao longo da PES, mostrando-se relevante serem analisados com destaque na metarreflexão no término deste documento.

Percecionado alguns aspetos da identidade profissional, é de ressaltar que a conceção desta identidade tem vindo a alterar-se, e por consequência, a conceção de docente está, também, em constante atualização (Resende et al., 2014). Estas alterações advêm de uma nova geração, “a geração da era digital” (Flores et al., 2013, p. 323), na qual o papel de docente é cada vez mais exigente e é preponderante que esteja em constante reflexão para melhoria das suas práticas. Tal como preconizam Flores et al. (2013), a atualidade “impõe mudanças e exige novas representações que obrigam a novos modos de ser professor, novas competências, novas lideranças, novos modos de ver a escola e a educação” (p. 325). Assim, realça-se a importância da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos contextos educativos, que será aprofundada no próximo subcapítulo.

Considerando o descrito até ao momento e dando especial destaque a alguns pontos mencionados, considera-se que o docente adote uma constante evolução, procurando novas aprendizagens de forma a melhorar as suas práticas educativas, tendo em consideração uma resposta mais eficaz às necessidades das crianças. Esta resposta remete para a questão da diferenciação pedagógica, que nos dias de hoje é uma realidade incontornável, dado que as escolas são cada vez mais confrontadas com a heterogeneidade dos alunos que as frequentam, quer a nível social, quer a nível cultural. Estas diferenças devem ser respeitadas e incluídas nas escolas, de forma que a diversidade seja um ponto enriquecedor dos contextos. Este tipo de diferenciação requer então “o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (Cadima, 1997, p. 14). Na linha de pensamento do mesmo autor, a “diferenciação, a um nível mais restrito, tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem” (p. 14), e, portanto, este tipo de diferenciação passa pela seleção adequada de estratégias para cada criança. Estas estratégias são descritas no Capítulo II, no momento que se descreve o ambiente educativo.

Neste contexto, a diferenciação pedagógica abarca também o conceito de inclusão. Correia (2003) define alguns princípios gerais para a construção de escolas inclusivas, sendo eles: “sentido de comunidade” (p. 23), onde a criança partilhe, participe ativamente e crie relações; “liderança” (p. 23), onde os órgãos administrativos têm o papel importante de possuir atitudes inclusivas e de promover as mesmas junto dos restantes profissionais e intervenientes da comunidade escolar; “colaboração e cooperação” (p. 25), entre os demais profissionais de educação onde haja a partilha de saberes, mas também a partilha de responsabilidades; “flexibilidade curricular e serviços” (p. 27), onde as necessidades dos alunos delineiam o currículo, tal como referido anteriormente, e onde seja oferecido diversos serviços, como psicólogos, terapeutas, entre outros; “formação” (p. 28), onde as escolas procurem dotar os seus profissionais de conhecimentos neste âmbito; “serviços de educação especial” (p. 28), estes destinados a responder a necessidades específicas dos alunos; e, em último, “apoios educativos” (p. 29), fornecidos por outros profissionais e que tenham como objetivo contribuir para a autonomia e desenvolvimento (Correia, 2003). Para que tal ocorra, é necessário que o saber docente seja composto por um conjunto de “saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais” (Resende et al., 2014, p. 146). No entanto, este conjunto de saberes não pode ser visto como

elementos individuais, espartilhados, sendo urgente a capacidade de articulação curricular (Resende et al., 2014).

A noção de articulação curricular, segundo alguns autores, pode possuir diferentes concepções. Segundo Alonso (1996) referida por Bravo (2010), podem existir diferentes tipos de articulação curricular: articulação horizontal e articulação vertical. A primeira defende a articulação das diferentes áreas curriculares, saberes, atitudes e capacidades nas ações pedagógicas. Quer isto dizer, que este tipo de articulação promove uma “perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (Bravo, 2010, p. 26). Deste modo, é de mencionar alguns conceitos inerentes a este tipo de articulação, nomeadamente: a) multidisciplinaridade, no qual o foco prevalece em interligar vários conhecimentos de uma mesma área, não tendo como principal destaque as relações com outras áreas disciplinares ou áreas de conteúdo, porém estas relações podem realizar-se de forma pontual; b) interdisciplinaridade, onde ocorre a interligação e valorização das diferentes áreas disciplinares, em que os “olhares das diferentes disciplinas” (Leite, 2012, p. 88) influenciam as ações; por fim, c) a transdisciplinaridade, no qual não existe qualquer divisão entre as áreas e, por esta razão, a ligação entre elas é facilitada (Bravo, 2010; Leite, 2012; Silva & Tavares, 2005). Dos três conceitos apresentados, a multidisciplinaridade não é vista por alguns autores como forma eficiente de aprendizagem, “visto que não ocorre nenhuma relação de trabalho cooperativo entre as disciplinas, sem troca de informações, de diálogo (as disciplinas são tratadas separadamente)” (Silva & Tavares, 2005, p. 8). Assim, deve prevalecer a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, dado que nestas o docente tem em consideração todos os conhecimentos que o aluno possui, tirando partido deles, de forma a dar continuidade aos mesmos (Leite, 2012; Silva & Tavares, 2005). De mencionar que ao longo da PES construíram-se práticas educativas assentes na interdisciplinaridade.

Por fim, menciona-se a articulação curricular vertical, sendo esta percecionada como a interligação “entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar” (Bravo, 2010, p. 25). Este tipo de articulação apresenta-se mais abrangente incluindo uma nova definição, a articulação curricular entre anos e ciclos. Também a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (DL n.º 46/86, 1986) reforça a articulação entre os dois níveis educativos, referindo que a “articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada

ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (DL n.º 46/86, 1986, p. 3070).

Desta forma, mostra-se relevante direcionar o olhar crítico e reflexivo para esta questão de transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB. Este é um momento de grande mudança na vida das crianças, pois são expostas a um novo contexto, onde os desafios com que se deparam e as descobertas que realizam são diversas. Com esta mudança que acarreta diversas transformações para a sua vida, vêm também receios e medos daquilo que não é conhecido (Serra, 2004; Sim-Sim, 2010). Por estas razões, a transição educativa deve ser suave e bem conseguida, tendo os profissionais de educação um papel importante para que isto ocorra. Assim, é pertinente que durante a EPE seja possibilitado às crianças oportunidades e experiências de aprendizagem que permitam “desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97). Todavia, não se pretende que nesta etapa se antecipe as aprendizagens “consideradas próprias da fase seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97) e, por isso, não se pretende que o trabalho dos profissionais da EPE se foque na aprendizagem da escrita e da leitura, por exemplo. Partindo das aprendizagens conseguidas na EPE, é essencial que o docente do 1.º CEB estabeleça uma continuidade intencional, para que as crianças retirem partido das competências já desenvolvidas e evoluam cada vez mais. Considera-se, assim, que as competências que as crianças desenvolvem durante o período que frequentam a EPE são fundamentais na adaptação ao contexto escolar (Silva et al., 2016).

Uma transição educativa positiva contribui para o aumento da autoconfiança, autoestima e do bem-estar das crianças (Sim-Sim, 2010). Para que isto aconteça é fundamental a constante interação e colaboração entre os diferentes intervenientes. Assim, revela-se pertinente explorar algumas interações pedagógicas. Segundo Sarmiento et al. (2009) “a criança como actor social é a base” (p. 13) para uma educação de qualidade. Assim sendo, é necessário considerar aspetos essenciais associados ao termo social como, “a participação, a socialização, a intervenção” (Sarmiento et al., 2009, p. 13). Estas questões são promovidas, quer pelos projetos educativos desenvolvidos na escola, quer pela colaboração e interação das famílias e comunidade. Desta forma, compreende-se que “aprofundar a relação escola-família-comunidade significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver

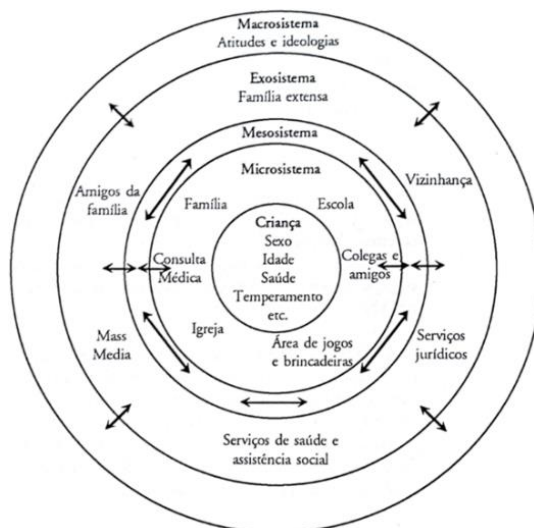
formas de participação directa e activa por parte de todos os implicados” (Silva, 2009, p. 39). Portanto, é considerado necessário a promoção de experiências no meio escolar que permitam o envolvimento de todos os intervenientes, não esquecendo que é pela criança que estas relações existem. Esta questão torna-se cada vez mais pertinente, visto que atualmente a escola é “uma encruzilhada de culturas sociais, étnicas e religiosas que devem ser reconhecidas como tal, na perspectiva de que a inclusão cultural é uma das bases para o exercício da cidadania” (Sarmiento, 2009, p. 66). Desta forma, crianças, famílias e comunidades devem ter lugar principal no meio educativo, sendo necessário escutá-las.

No caso concreto da relação docente-criança, como se preconiza no início deste documento, é essencial escutá-las para que sejam ativas no seu desenvolvimento. Ademais, é essencial que os profissionais de educação adotem posturas em que observam constante os comportamentos de cada criança, negociando as práticas educativas com as mesmas. Por sua vez, de forma a auxiliar cada criança no seu processo de aprendizagem e para que se tornem indivíduos participativos na comunidade, deve-se “construir instituições de educação de infância como comunidades de práticas e as salas de atividades como comunidades de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 70). Tal como apresentam Woodhead e Faulkner (2000, citados por Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 71) “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos, mas participantes” da sua própria educação.

No seguimento da análise das interações pedagógicas apresenta-se a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano estabelecida por Urie Bronfenbrenner (Figura 1). Esta define-se pela “interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive” (Portugal, 1992, p. 37) contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos, no qual os diferentes contextos que integra influenciam este processo. Considerando a criança como o centro desta teoria, esta é composta por quatro níveis estruturais, sendo eles: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

## Figura 1

*Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40)*



No microsistema, as crianças estabelecem relações interpessoais, com a família, os amigos, os colegas da escola, e desempenham papéis específicos, como é o caso do papel de aluno na escola. No mesossistema consideram-se as relações entre os diferentes contextos onde criança está inserida. Aqui, destaca-se a importância da relação escola-família, uma vez que o meio familiar influencia fortemente a educação de cada criança. Desta forma, é preponderante que exista uma relação direta e positiva para o bem-estar da criança (Portugal, 1992; Sousa, 1997). No que respeita ao exossistema, este nível não implica a participação ativa da criança, porém os contextos integrados podem afetar a vida da mesma, exemplo disto temos a relação da direção da escola com a criança. Normalmente, a criança não interage diretamente com os responsáveis da escola, mas o papel de aluno que desempenha é influenciado pelas decisões dos órgãos diretivos do estabelecimento de educação que frequenta. Por fim, apresenta-se o macrossistema que apesar de não representar um contexto específico influencia do mesmo modo o desenvolvimento. Neste incluem-se os valores, crenças, formas de ser, estar e fazer da sociedade ou cultura. De modo geral, "o modelo ecológico de Bronfenbrenner fornece-nos um quadro conceptual que nos permite compreender a interação sujeito-mundo e conseqüente desenvolvimento" (Portugal, 1992, p. 40), uma vez que cada indivíduo não é condicionado apenas por si próprio, mas por tudo aquilo que o envolve e rodeia. A teoria apresentada vai em linha com aspetos das teorias defendidas por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner, na medida em que defendem que o desenvolvimento humano é influenciado pelo contexto (Portugal, 1992).

Jean Piaget apresentou a teoria construtivista, com o principal pressuposto que a criança só realiza conhecimento se se envolver ativamente no processo, e por isso, a criança desenvolve-se à base de novas experiências em que seja possível “manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas, reconciliar o que descobre numa das vezes com que o descobre noutra, comparar as suas descobertas com a de outras crianças” (Brito et al., 2009, p. 5540). Assim sendo, este tipo de teoria sobre o desenvolvimento da aprendizagem, considera que quanto mais os ambientes forem estimulantes e ricos em novas experiências, e quanto mais as crianças tenham o papel ativo na exploração dessas mesmas experiências, maior será o conhecimento aprendido por elas (Fosnot, 1998).

Já Vygotsky desenvolveu o conceito de socioconstrutivismo relacionando os efeitos das interações sociais, da linguagem e da cultura no desenvolvimento da aprendizagem (Jonnaert, 2009). Segundo Jonnaert (2009), estão associadas a este conceito quatro características: “os conhecimentos são construídos” (p. 105) e não transmitidos; “são temporariamente viáveis” (p. 105), visto que estão em constante alteração, pois novas experiências podem trazer novos significados aos conhecimentos já adquiridos; “necessitam de uma prática reflexiva” (p. 105), uma vez que a criança deverá refletir sobre aquilo que aprende; e “estão situados em contextos e situações” (p. 105), não estando descontextualizados do dia a dia e experiências das crianças. Assim, cabe ao docente fornecer experiências diversificadas para que as crianças sejam as construtoras dos seus próprios conhecimentos (Jonnaert, 2009).

Ademais, Vygotsky investigou o desenvolvimento da aprendizagem consoante a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), indicando que é nesta zona que a aprendizagem ocorre. A ZDP acontece entre o nível de desenvolvimento real, onde a criança é capaz de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, onde existe interação e ajuda de alguém considerado mais capaz que auxilia a criança a encontrar uma solução para o problema (Cunha et al., 2018). Assim, considera-se que na ZDP a criança desenvolve-se mais facilmente porque existem as “trocas de experiências e convívio com pessoas” (Rodrigues et al., 2021, p. 7) que já possuem o conhecimento que a criança pretende construir. Todavia, aquilo que ela já sabe irá influenciar positivamente essas interações, uma vez que serão desafiadas para tal, visto que, para Vygotsky “o saber que não vem da experiência não é realmente saber” (Rodrigues et al., 2021, p. 6).

Por fim, Bruner direciona o seu olhar para uma aprendizagem pela descoberta, na qual “as crianças aprendem quase tudo com maior rapidez do que os adultos, se as coisas lhes forem apresentadas em termos que elas compreendam” (Bruner, 1973, p. 56) e, por esta razão, acredita que as crianças são mais espontâneas e criativas. Neste sentido, a criança terá intervenção ativa em todo o processo de aprendizagem, onde descobre e constrói o seu próprio conhecimento, tornando desta forma, as aprendizagens mais significativas (Brito et al., 2009). É evidente para os autores mencionados que a “aprendizagem não ocorre pela memorização ou repetição de conteúdos” (Cunha et al., 2018, p. 61), e, portanto, demonstrou-se significativo debruçar o olhar nesta direção, pois são aspetos que a mestranda seguiu ao longo da PES e pretende continuar nas suas ações pedagógicas futuras.

Neste âmbito, importa destacar a Metodologia de Trabalho de Projeto adotada ao longo da PES nos contextos de estágio (cf. Capítulo III), que pressupõe a participação ativa das crianças de forma a envolvê-las num determinado projeto. Tem origem nos interesses e necessidades do grupo, ou até mesmo em problemas que necessitam ser resolvidos, que façam sentido para o mesmo e pode ser implementada em qualquer contexto e nível educativo (Rangel & Gonçalves 2010). Desta forma, a MTP, segundo Rangel e Gonçalves (2010) promove: uma “educação motivada e aberta” (p. 23), pois parte dos interesses e necessidades do grupo; uma “educação participada e partilhada” (p. 24), uma vez que pressupõe que todos os intervenientes do contexto participem ativamente no processo; uma “educação cooperativa e em interação” (p. 24), dado que os intervenientes trabalham em conjunto para obter respostas às suas problemáticas; e, por fim, uma “educação integrada e integral” (p. 24), visto que pressupõe a envolvência e ligação de diferentes áreas e recursos.

Segundo Vasconcelos et al. (2012) a MTP possui quatro fases: “Definição do problema” (p. 14); “Planificação e desenvolvimento do trabalho” (p. 15); “Execução” (p. 16); e, por fim, “Divulgação/Avaliação” (p. 17). Numa primeira fase o grupo define o problema e investiga sobre o mesmo, destacando as necessidades de melhoria a desenvolver. Neste momento, ocorre a partilha dos conhecimentos do grupo sobre o assunto, de forma a delinear aquilo que já se sabe, onde poderá ocorrer uma “teia inicial”, centrada no “o que sabemos” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14). Numa fase posterior, o grupo prevê aquilo que pretende fazer para dar resposta à problemática inicial. Desta forma, passa para a etapa de execução, no qual o grupo prepara as suas

aprendizagens, aprofundando aquilo que deseja conhecer, permitindo uma reflexão constante da teia inicial. Esta pode ser reconstruída no decorrer do projeto, uma vez que o grupo irá refletir sobre “o que sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não era verdade” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Por último, o grupo divulga as suas aprendizagens ao longo de todo o processo, no qual há “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Apesar da avaliação estar presente em todas as fases, neste momento final reflete-se criticamente sobre todo o processo, formulando-se novas hipóteses para a execução de projetos futuros (Vasconcelos et al., 2012).

Assim, foram evidenciados alguns pressupostos teóricos e legais que permitem a reflexão e construção da identidade profissional com vista a construção de práticas educativas significativas e contextualizadas. Em seguida, procurar-se-á refletir sobre algumas especificidades da ação pedagógica no 1.º CEB e na EPE.

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

Segundo o Decreto-Lei n.º 46/86 (1986) a educação escolar compreende diferentes níveis de ensino, sendo o mais relevante para a concessão deste subcapítulo, o ensino básico. Neste nível ingressam as crianças que até à data de 15 de setembro completam 6 anos de idade, com a duração de quatro anos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que no final deste os alunos dão continuidade à sua escolaridade. É de mencionar que o DL n.º 46/86 (1986) apresenta para cada ciclo objetivos gerais, sendo inclusos nestes os objetivos específicos. Desta forma, para o 1.º CEB compreendem-se os seguintes objetivos: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL n.º 46/86, 1986, p. 3070). Desta forma, este nível educativo caracteriza-se por ser um ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (DL n.º 46/86, 1986, p. 3070). Associado a este aspeto, encontra-se o conceito de monodocência, que corresponde a “um regime de ensino em que o professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares” (Santos, 2017, p. 17).

Para que a monodocência apresente fatores positivos para os alunos é necessário que o professor esteja orientado para “o desenvolvimento de acções de permanente actualização e aperfeiçoamento” (Santos, 2017, p. 107), visto que esta comporta em si grandes responsabilidades e exigências no processo de planificação para a aprendizagem dos alunos. A falta de preparação e formação contínua, apresenta-se como um grande entrave para o desenvolvimento global da criança, na medida em que teremos professores nas salas de aula com “falta de preparação adequada, o pouco domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino” (Santos, 2017, p. 108). Aliado à formação contínua, a partilha e o diálogo com outros docentes com vista à melhoria das práticas pedagógicas é também um ponto positivo para o sucesso da monodocência. Assim sendo, este pressuposto alia-se fortemente ao trabalho colaborativo, sendo este mencionado ao longo do Capítulo II, principalmente na escrita da metodologia de investigação-ação. Este trabalho é visto como promissor para a melhoria das práticas do docente, tendo em vista a importância destas melhorias para o grupo com que se trabalhe e, também, para a melhoria da identidade profissional (Ribeiro, 2020; Santos, 2017).

Realça-se, novamente, a grande responsabilidade perante o desenvolvimento dos alunos que recai sobre os docentes, mas também sobre a escola e todos aqueles que intervêm neste contexto. No centro, segundo o DL n.º 54/2018 (2018) “estão o currículo e as aprendizagens dos alunos” (p. 2918). Segundo Machado e Gonçalves (1991) o currículo constituiu um referencial “do processo de ensino e das actividades educativas” (p. 43) a serem desenvolvidas no meio educativo. Estas referências são planificadas consoante os objetivos que se pretendem atingir, nomeadamente os conhecimentos, valores e atitudes que se pretende desenvolver. Para os autores mencionados o currículo não deve abranger apenas as competências académicas e cognitivas, mas também competências sociais, culturais e emocionais. Portanto, é necessário que o currículo seja “adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver” (Teixeira et al., 2018), sendo esta adequação da competência dos estabelecimentos educativos e dos docentes. Assim sendo, cabe a estes, partindo das necessidades e interesses da comunidade escolar, adaptar os seus currículos, promovendo a autonomia e flexibilidade curricular, defendida pelo DL n.º 55/2018 (2018). Estas questões curriculares trarão benefícios positivos para a educação sempre que a inclusão de todos os alunos for assegurada (DL n.º 55/2018, 2018; Teixeira et al., 2018). Todavia, a adaptação do currículo não pode ser apenas à luz da comunidade escolar, mas também tendo como suporte as matrizes curriculares-base.

Neste sentido, as matrizes curriculares-base são descritas por ciclo e ano de escolaridade, apresentando as componentes do currículo, as áreas disciplinares e a respetiva carga horária. No que se refere ao 1.º CEB, a carga horária é distribuída da seguinte forma: Português, mínimo de 7 horas; Matemática, mínimo de 7 horas; Inglês, mínimo de 2 horas (apenas no 3.º e 4.º anos); Estudo do Meio, mínimo de 3 horas; Expressões Artísticas e Físico-Motoras, mínimo de 3 horas; Apoio ao Estudo, mínimo de 1,5 horas; Oferta Complementar, 1 hora; Atividades de Enriquecimento Curricular, mínimo de 5 e 7,5 horas nos 1.º e 2.º anos, nos restantes mínimo de 3 a 5,5 horas; e, por fim, Educação Moral e Religiosa, 1 hora (DL n.º 55/2018, 2018).

Um dos objetivos principais que o currículo possui é que os alunos independentemente da educação que frequentam, possam alcançar “as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (DL n.º 55/2018, 2018, p. 2931). Este documento, o PASEO (Martins et al., 2017), estrutura-se em princípios, visão, valores e áreas de competências e é tido “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8). A este documento orientador aliam-se as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021; Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). Estas abrangem todos os anos de escolaridade e são organizadas para cada uma das áreas disciplinares do currículo, mencionando conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver (DL n.º 55/2018, 2018).

Faz parte integrante do currículo a avaliação das aprendizagens (DL n.º 55/2018, 2018). Neste âmbito, é apresentado o DL n.º 17/2016 (2016) onde são expostas as finalidades da avaliação, considerando que esta deve servir como “um processo regulador do ensino e da aprendizagem” (p. 1124) que acompanha e certifica as aprendizagens dos alunos, mas também que promova a melhoria do ensino e da aprendizagem. Perante isto, os professores encontram como possibilidades de avaliação, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira realiza-se numa fase inicial e permite facilitar a integração dos alunos no meio escolar. Já a avaliação formativa “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” (DL n.º 17/2016, 2016, p. 1125) e, por esta razão, destacar-se-á a sua importância em seguida. E por fim, a avaliação sumativa que confere a atribuição de uma nota,

perante um momento único de avaliação, como por exemplo, a realização de um teste escrito (DL n.º 17/2016, 2016).

Segundo Fernandes (2019), “a melhoria da qualidade das aprendizagens e da educação em geral está fortemente relacionada com a qualidade das avaliações” (p. 3) e, desta forma, considera-se relevante que a avaliação formativa prevaleça e ganhe cada vez mais um carácter assíduo nas ações pedagógicas dos docentes. Este tipo de avaliação contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos, dado que permite que o professor compreenda quais as maiores necessidades da turma, possibilitando a retoma de conteúdos para ajudar os alunos na superação das mesmas (Diogo, 2021; Fernandes, 2019). Deste modo, devemos considerar este tipo de avaliação relacionada com as atividades pedagógicas promovidas ao longo das aulas e não como um processo individual e isolado, e para isso, é necessário definir objetivos bem claros da ação de forma a responder às seguintes questões: “avaliar o quê?; avaliar quando?; avaliar como?” (Diogo, 2021, p. 25). A forma como avaliamos as aprendizagens que os alunos desenvolvem diz respeito à escolha dos instrumentos para recolha de dados, sendo que esta deve ser diversificada para que a avaliação possa ser válida e o mais fiel possível à realidade do ambiente educativo. Para além disto, Sousa (1997) apresenta, também, a importância da avaliação formativa por forma a compreender a satisfação dos alunos ao longo de todo o processo de ensino.

Neste seguimento, a escola deve procurar novos cenários de aprendizagem que passam pela atribuição de um papel ativo ao aluno, mediando-o na construção da sua aprendizagem, como é o caso das metodologias ativas de aprendizagem (Moran, 2015). É, também, referido por Carvalho (2022), que as metodologias ativas permitem esta mesma participação ativa, no qual o aluno se envolve em atividades de “pesquisa, reflexão, discussão, criação e partilha de saberes construídos” (p. 27) e, por essa razão, fomenta no aluno o desenvolvimento do seu pensamento crítico. Desta forma, as metodologias ativas são abordagens diversificadas e diferenciadoras que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem e potenciam a construção de conhecimento. É essencial que o docente perante estas práticas assumam uma postura de mediador em que “orienta a classe, os grupos e a cada aluno” (Moran, 2015, p. 24), de forma a dar resposta às “aprendizagens múltiplas e complexas” (Moran, 2015, p. 24). Tendo em consideração os pressupostos referidos, é perceptível que estas metodologias exigem que os docentes estejam cada vez mais preparados, munidos de competências ajustadas aos desafios impostos por esta imprevisibilidade da

sociedade. Assim, são alguns exemplos de metodologias ativas as seguintes: Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), Gamificação, Metodologia de Rotação por Estações, sendo que esta última foi utilizada na PES (cf. Capítulo III).

A metodologia ativa de Rotação por Estações caracteriza-se por potenciar uma participação ativa e a autonomia dos alunos (Souza et al., 2020). O espaço está organizado em estações e em cada uma está presente uma atividade diferente. Os alunos são organizados em grupos e distribuídos pelas estações, com o objetivo de realizarem as tarefas propostas num tempo pré-definido pelo docente. As diversas tarefas estão subordinadas a um tema comum e podem ser realizadas individualmente ou em grupo. Todavia, numa das estações a tecnologia tem de estar incluída. Para além disto, é necessário que ao longo desta metodologia ativa o aluno possua um guião orientador, que o oriente nas atividades a realizar, e que no final o professor se certifique que todos os grupos estiveram presentes em todas as estações (Santos, 2022).

Na perspetiva de Graça (2024), o uso de metodologias ativas deve ser combinado com a utilização de tecnologias digitais. Estas foram já mencionadas no subcapítulo anterior como importantes na inclusão nos contextos educativos, dado que vivemos uma era de globalização, no qual o uso da tecnologia é uma realidade incontornável. Consequente desta evolução, temos crianças cada vez mais envolvidas com as tecnologias digitais, dado que estas fazem parte do dia a dia das mesmas de forma frequente. Assim, torna-se essencial envolver as TIC na sala de aula, respondendo a estas necessidades, mas também para que encontremos formas de promover o “pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo” (Flores & Ramos, 2016, p. 195). Contudo, Flores e Ramos (2016) apresentam que atualmente os resultados da integração das TIC nas escolas por vezes não são bem sucedidos, na medida em que este fator é revelador de “lacunas na formação, tecnológica do docente, tanto inicial como contínua, quer no uso metodológico em contexto educativo” (p. 195). Desta forma, é importante o desenvolvimento de competências digitais dos docentes para a renovação das práticas educativas (Graça et al., 2021).

Neste sentido, Lucas e Moreira (2018) apresentam três competências essenciais no que respeita à integração das tecnologias digitais na educação: as “competências profissionais dos educadores” (p. 15) em que estes apresentam capacidades digitais de forma a utilizar estes meios para melhorar o ensino; as “competências pedagógicas dos educadores” (p. 15) para que consigam

dotar os alunos de competências digitais; e, por fim, as “competências dos aprendentes” (p. 15) para que estejam preparados a utilizar de forma produtiva e vantajosa as suas aprendizagens. Assim, na integração das TIC em sala de aula os alunos assumem um papel ativo na sua aprendizagem (Flores & Ramos, 2016). No entanto, o seu uso não pode ser encarado como um fim, mas como um meio que auxilia a construção da sua aprendizagem, como preconiza Jonassen (2007), quando concebe as TIC como ferramentas cognitivas que desenvolvem o pensamento complexo do aluno. Além disso, na escolha destes elementos o docente reconhece a diversificação dos recursos, todavia estes só terão sucesso na turma, se se conhecer os alunos, entendendo quais as estratégias mais adequadas para utilização. Além da adequação aos grupos, os recursos e metodologias “precisam acompanhar os objetivos pretendidos” (Moran, 2015, p. 17). Partindo deste pressuposto, na PES utilizaram-se várias plataformas digitais com diferentes potencialidades pedagógicas em alguns momentos da aula, como: *Padlet, Quizizz, Plickers, Youtube, Escola Virtuale Google Classroom*.

Além destas, foram utilizadas nas práticas educativas ferramentas como um avatar (cf. Capítulo III). Desta forma, é necessário entender que a composição dos avatares pode apresentar-se de formas distintas, nomeadamente como, “uma simples imagem, um modelo bidimensional até um sofisticado modelo 3D” (Schlemmer et al., 2008, p. 443). Ademais, os avatares podem adotar diferentes funções na sala de aula, tais como assumir em alguns momentos o papel do professor, dado que pode ser o responsável pela atribuição de tarefas e desafios à turma, explicação de regras para determinadas atividades, introdução de novos conteúdos, entre outros (Quadros-Flores et al., 2018). Todavia, importa mencionar que apesar de estes momentos não serem iniciados pelo professor, é essencial que este adote uma postura de acompanhamento da turma de forma a responder a necessidades e interesses que o grupo possa revelar. Por sua vez, na linha de pensamento de Quadros-Flores et al. (2018) os avatares que são criados com “personagens com as quais as crianças se identificam e permitem uma proximidade entre os atores e autores do processo educativo” (p. 68), facilitam o sucesso dessa exploração. E, por isso, foi utilizado ao longo da PES, em algumas ações pedagógicas o avatar como forma de cativar e motivar os alunos na sua própria aprendizagem e de potenciar nas crianças possibilidades de resolução de problemas e oportunidades de raciocínio (Quadros-Flores et al., 2018).

Para além dos pressupostos e metodologias mencionadas sublinha-se para o desenvolvimento da PES a importância da abordagem da Cidadania e Desenvolvimento no contexto de sala de aula, visto constituírem competências transversais ao projeto de intervenção desenvolvido com a turma (cf. Capítulo III). Em prol do mencionado importa destacar dois documentos, as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (Direção-Geral da Educação, 2016) e, ainda, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Despacho n.º 6173/2016, 2016). O primeiro apresenta uma das áreas transversais a todo o ciclo, com vista a “contribuir para uma plena formação humanística dos alunos” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 2). Já o segundo, apresenta “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 10). Assim, é essencial que os docentes procurem abordar questões relacionadas com os direitos humanos, a interculturalidade, a educação ambiental, a saúde, entre outros, para que os alunos tenham a possibilidade de “serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 2). Importa, destacar que é fundamental que os professores de 1.º CEB procurem articular a ENEC com os restantes documentos orientadores já mencionados ao longo de todo o relatório, nomeadamente as AE e o PASEO, visto que se encontram em convergência no que respeita ao desenvolvimento de cada aluno (Direção-Geral da Educação, 2016).

Mediante isto, salienta-se um dos direitos presentes nos documentos mencionados, o direito ao respeito. Este é também um valor destacado pelos *Direitos das Crianças das Nações Unidas* (UNICEF, 2019). Através destas menções, mostra-se relevante que os docentes adotem posturas nas salas de aula que privilegiam o respeito, não só pelas suas atitudes para com os alunos, mas também através de ações que desenvolvam este conceito entre os mesmos. Assim sendo, segundo o documento definido pela UNICEF (2019) é relevante promover na criança o respeito “pelos direitos humanos e liberdades” (p. 24), “pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive” (pp. 24-25), “pelo meio ambiente” (p. 25), entre outros. Neste sentido, o projeto de intervenção teve como tema o Respeito, no qual se privilegiou a construção de práticas educativas que desenvolvessem a autonomia e responsabilidade nas crianças para o seu futuro participativo na sociedade (UNICEF, 2019).

Assim, apesar de terem sido mencionadas metodologias e estratégias específicas, ao longo da PES foram implementadas outras. Todavia, na impossibilidade de referência a todas elas, foram apenas mencionadas aquelas que sustentaram as unidades de aprendizagem apresentadas no Capítulo III.

Neste sentido, é essencial que o professor procure a diversificação de recursos na sala de aula, mas também assuma uma postura de orientador e dinamizador das aprendizagens dos alunos, com vista a “uma sala de aula com ensino diferenciado que proporcione diferentes formas de apreender” (Tomlinson, 2008, p. 13). Desta forma, a criança é o centro da sua própria aprendizagem, desempenhando um papel ativo, independentemente da forma como este aprenda, visto que todos “os alunos aprendem de maneiras diferentes – uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado” (Tomlinson, 2008, p. 7).

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

Descritas no subcapítulo anterior as especificidades do 1.º CEB, como num segundo momento a PES se realizou na EPE, serão agora descritas as especificidades da ação pedagógica neste contexto. Na EPE ingressam crianças a partir dos 3 anos de idade e permanecem até à idade da sua entrada no 1.º CEB. De acordo com o Decreto-Lei n.º 46/86 (1986), em contrapartida ao ensino básico, este nível educativo apresenta carácter facultativo. Além disso, neste DL é também descrito objetivos para a EPE, tais como:

*Estimular as capacidades de cada criança (...) e o desenvolvimento equilibrado (...); Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas (...); Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano (...); Desenvolver a formação moral da criança (...); Fomentar a integração (...); Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação (...); Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde (...); Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades (...) (p. 3069).*

Tendo por base estes objetivos é da competência do educador de infância “a orientação e as actividades pedagógicas” (DL n.º 46/86, 1986, p. 3075) seguindo estratégias e técnicas adequadas aos grupos com que trabalham de forma que as crianças desenvolvam diversas competências e conhecimentos, tal como referido nos objetivos delineados pelo DL.

Desta forma, é essencial que os educadores de infância orientem o desenvolvimento das crianças, não dirigindo os seus conhecimentos, visto que é a criança a “protagonista da sua educação” (L’Ecuyer, 2017, p. 61) ao descobrir-se e descobrir o meio que a rodeia através da mediação dos profissionais de educação. Assim, a criança deverá possuir a liberdade de descobrir, de pensar, de se expressar, de se desenvolver, consoante as suas necessidades. Por esta razão, L’Ecuyer (2017) defende que é pertinente que os profissionais de educação adotem posturas no âmbito de educar a criança, no sentido de acolhê-la tal como ela é, aceitá-la, acompanhá-la na sua aprendizagem e oferecer-lhe oportunidades diversas para colmatar as suas necessidades de aprendizagem e indo ao encontro dos interesses evidenciados. Para esta autora educar é acolher e, por esta razão, “reconhecer que a criança é protagonista da sua biografia, que tem necessidades básicas, ritmos que não são os nossos” (L’Ecuyer, 2017, p. 54).

É notável que este pressuposto vai ao encontro do que é apresentado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016), na medida que este documento nos apresenta que as crianças na EPE “planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando” (Silva et al., 2016, p. 4). Sendo assim, é essencial que educadores de infância fundamentem as suas ações pedagógicas através, não só de Decretos-Lei, mas também pelo documento basilar à EPE, as já referidas OCEPE. Estas “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5) sendo esta uma função dos educadores de infância, através do trabalho colaborativo, com a equipa educativa, famílias e o meio envolvente. Mais uma vez, e tal como referido no primeiro subcapítulo e através da metodologia de I-A (cf. Capítulo II), este tipo de colaboração é importante independentemente do nível educativo que se analise.

Assim, as OCEPE organizam-se em três partes, sendo a primeira composta pelo “Enquadramento Geral”, onde é apresentado “uma orientação global do trabalho pedagógico” (Silva et al. 2016, p. 6). Em seguida são apresentadas as “Áreas de Conteúdos”, que apesar de estarem divididas em áreas, domínios e subdomínios, é relevante que os educadores de infância possuam “uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al. 2016, p. 6). O final deste documento remete-nos para a “Continuidade Educativa e Transições”, onde é dado especial destaque à transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, tendo sido esta refletida no

primeiro subcapítulo. Através deste documento, para além de orientar as práticas pedagógicas dos profissionais de educação, levamos também a refletir sobre pontos como “todo o sistema educativo” (Silva et al., 2016, p. 4). É defendido que apenas na EPE que “o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 4) onde são escutadas verdadeiramente as crianças e onde participam de forma ativa nas suas aprendizagens. Assim sendo, através desta reflexão destaco a mais-valia do perfil duplo docente a que o mestrado em causa habilita, pois, estes profissionais podem trazer muito daquilo que é a EPE para o 1.º CEB.

Tendo por base esta comparação entre 1.º CEB e EPE, considera-se pertinente refletir sobre o currículo neste segundo contexto, na medida em que tal como nos indica Serra (2004) é vulgar afirmar-se que a EPE não possui um currículo específico, uma vez que por vezes “associam-se as questões curriculares a escolaridade obrigatória” (Serra, 2004, p. 33). Assim, e de acordo com Silva et al. (2016), a construção do currículo implica um grande conhecimento sobre as crianças, mas também sobre o meio. Este conhecimento advém das observações sistemáticas e intencionais do educador e de todo o trabalho desenvolvido com as crianças. Estes elementos podem passar por “observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (Silva et al., 2016, p. 13). Pretende-se que se observe, registre e documente evidências do dia a dia do grupo para que se planeie o currículo e avalie o desenvolvimento do mesmo. As etapas mencionadas, observar, registar, documentar, planejar e avaliar, “constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Silva et al., 2016, p. 13). É fundamental não esquecermos o papel essencial da principal protagonista da educação, a criança, uma vez que estas etapas se desenvolvem centradas em si onde são escutadas e chamadas a intervir ativamente em todo o processo (Silva et al., 2016). Através deste pressuposto entendemos o papel crucial que profissionais de educação possuem no dia a dia dos grupos, dando sempre a oportunidade de estes envolverem-se ativamente. Assim, é considerado pertinente refletir sobre o que outros autores referem sobre currículo.

Portanto, através do que é apresentado por Serra (2004) o currículo é o conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas intencionalmente pelo educador ou as que ocorrem espontaneamente pelas crianças. Este deve ser composto pelos elementos necessários à vida da

criança e do seu desenvolvimento integral. Estas ações por parte dos profissionais de educação baseiam-se nos pressupostos teóricos, nomeadamente, documentos orientadores, decretos-leis e abordagens pedagógicas, justificando de forma fundamentada as ações pedagógicas desenvolvidas, tendo em conta a "natureza humana, a natureza da aprendizagem e do conhecimento, da sociedade e da cultura" (Serra, 2004, p. 38) de cada criança.

Desta forma, Zabalza (1998) apresenta-nos dez aspetos chave para uma educação de qualidade que, segundo este autor, "constituem aspetos fundamentais de qualquer proposta ou modelo de educação infantil" (p. 49). O primeiro diz respeito à "organização dos espaços" (Zabalza, 1998, p. 50), nomeadamente que uma sala de atividades deve possuir espaços amplos, de fácil acesso e que as crianças os consigam identificar facilmente. Este autor refere a importância do "equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades" (Zabalza, 1998, p. 50), quer isto dizer, que é essencial que o educador proporcione às crianças momentos de escolha livre e de brincadeira, para que estas possam desenvolver a sua autonomia. A reflexão sobre estes momentos será apresentada, ainda, neste subcapítulo. Além destes momentos, o educador pode orientar atividades de forma intencional para o desenvolvimento holístico da criança (Zabalza, 1998). "Atenção privilegiada aos aspetos emocionais" (Zabalza, 1998, p. 51) é outro aspeto chave, na medida em que este influencia toda a envolvência da criança, quer no meio quer a nível de todos os desenvolvimentos restantes, como psicomotor, social, cultural e cognitivo. É fundamental que o educador de infância compreenda que as crianças possuem os seus próprios ritmos (Zabalza, 1998).

Zabalza (1998) defende também que a "utilização de uma linguagem enriquecida" (p. 51) é fulcral no contacto com as crianças, visto que "é sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender" (p. 51). Portanto, é essencial estimular a linguagem das crianças criando oportunidades para que estas falem e que adquiram vocabulário mais rico. Assim, partindo de diversos momentos, as crianças podem: "explicar o que vai ser feito, contar o que foi feito, descrever os processos que levaram ao resultado final (como e para que), estabelecer hipóteses (por que), construir fantasias, relatar experiências" (Zabalza, 1998, p. 51). Isto permite "enriquecer a linguagem da criança e ampliá-la progressivamente" (Borràs, 2002, p. 395). Outro aspeto essencial é a "diferenciação de atividades" (Zabalza, 1998, p. 52), dado que para este autor é

relevante que os educadores de infância entendam que cada criança possui níveis de desenvolvimento diferentes e, por essa razão, adaptem e adequem as atividades. De realçar que esta diferenciação vai ao encontro daquilo que foi descrito no primeiro subcapítulo, aquando da exploração do conceito de diferenciação pedagógica. No entanto, para que os profissionais de educação entendam os níveis de desenvolvimento de cada elemento do grupo é necessário que estes possuam também momentos de “atenção individualizada a cada criança” (Zabalza, 1998, p. 53). Este “é o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com elas procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhes pistas novas, de apoiá-la na aquisição de unidades ou condutas muito específicas” (Zabalza, 1998, p. 53).

As “rotinas estáveis” (Zabalza, 1998, p. 52) são vantajosas para o dia a dia do grupo, na medida em que permitem que as crianças organizem o seu pensamento consoante aquilo que já conhecem, em que “o quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1998, p. 52). Este fator é mencionado no Capítulo II, referente às rotinas específicas do grupo da EPE da PES. Aliado a estes aspetos chave, encontram-se os “materiais diversificados e polivalentes” (Zabalza, 1998, p. 53), visto que estes devem estar organizados de forma estimulante e que facilite o dia a dia do grupo, assim como o desenvolvimento de cada interveniente (Zabalza, 1998). Aspetos chave para uma educação de qualidade são, também, os “sistemas de avaliação” (Zabalza, 1998, p. 53), visto que é essencial que na EPE se tenha “a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global” (Zabalza, 1998, p. 54). Para isto, segundo este autor, é relevante que se observe a criança nas ações em grupo e nos momentos individuais.

Por fim, Zabalza (1998) refere, ainda, que o “trabalho com os pais e mães e com o meio ambiente” (p. 54) são elementos fulcrais para a educação. Ações que envolvem estes intervenientes é uma mais-valia para todo o trabalho educativo devido a três aspetos: “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola” (Zabalza, 1998, p. 55), visto que possibilita o desenvolvimento de atividades diversificadas com o auxílio de novos elementos e faz com que as crianças se sintam bem pelo facto de a sua escola acolher os familiares; “enriquece os próprios pais e mães” (Zabalza, 1998, p. 55), pois são incluídos nas rotinas das crianças; e, por fim, “enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p. 55), uma vez que

as famílias estão em constante comunicação com as escolas e, por isso, podem desenvolver experiências paralelas, com vista ao desenvolvimento holístico da criança. É, também, através do DL n.º 46/86 (1986), que entendemos a importância que deve ser dada ao meio familiar de cada criança, uma vez que este documento defende a “articulação com o meio familiar” (p. 3069). Em relação ao meio ambiente envolvente à criança, é relevante que estas o conheçam de forma a sentirem-se indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade (Zabalza, 1998).

Retomando a ideia de um dos aspetos chave, momentos de brincadeira livre, não podemos deixar de referir o brincar. Torna-se cada vez mais pertinente refletir sobre de que forma as crianças brincam e se, acima de tudo, lhes é permitido brincar. Segundo Silva et al. (2016), “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). Nestes momentos a criança aprende sobre si própria, mas também aprende sobre o meio. Esta é uma atividade natural e que desperta competências a quem realmente brinca livremente, através da sua imaginação e curiosidade natural. Brincar desenvolve nas crianças “o significado das coisas do mundo” (Sandahl, 2021, p. 35), visto que este é um momento de escolha livre da criança com fortes propósitos: “explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (Neto, 2020, p. 39).

Anteriormente, foi afirmado que as crianças ao brincarem aprendem sobre si próprias, visto que aprendem a “ter autocontrolo, iniciativa, a controlar o stress, a negociação e a cooperação. Incentiva a criatividade, a imaginação e a empatia” (Sandahl, 2021, p. 35). No que respeita ao seu relacionamento com os outros, as crianças aprendem a partilhar, aprendem um conjunto de regras, que apesar de serem momentos livres, segundo L’Ecuyer (2017) existe “uma estrutura mínima (o espaço no qual se encontra a criança, os objectos colocados à sua disposição, algumas normas básicas de convivência e de ordem e os educadores à sua volta, preparados para acompanhá-la)” (p. 62). Ademais, elas aprendem “o significado das palavras (...), aprendem sobre arte, ciência, matemática, música, natureza, animais e pessoas enquanto brincam” (Sandahl, 2021, p. 35). Tudo isto, serão mais-valias para o desenvolvimento atual de cada criança, mas, para a vida futura, pois verá desenvolvida um conjunto de competências essenciais à vida.

Neto (2020) apresenta-nos a brincadeira fortemente associada à natureza, uma vez que neste espaço a criança coloca curiosidade sobre si própria, mas desafia-se perante “situações adversas

e de risco controlado” (p. 43). Este tipo de situações são essenciais para que as crianças contactem com o meio, mas acima de tudo com a forma lúdica do seu dia a dia. Brincar na natureza é uma atividade rica tendo em conta as experiências que as crianças vivem nela. Este meio permite que elas “se encontrem com a realidade no seu estado puro, ensina-lhes que as coisas não são imediatas e o que é bom e belo leva o seu tempo” (L’Ecuyer, 2017, p. 80). Isto é cada vez mais pertinente ser vivido pelas nossas crianças que vivem numa era bastante globalizada e evolutiva, dado que lhes permite esperar e ter calma, tornando-se pacientes com a vida e com eles próprios (L’Ecuyer, 2017). Neste momento, é perceptível pelos inúmeros benefícios desta atividade, que é fundamental promover tempo de qualidade para que as crianças brinquem, onde se envolvam ativamente e transmitam “sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11).

Importa agora referir qual o papel do educador de infância nestes momentos. É essencial que o educador assuma uma postura participativa, ou seja, não se deve relacionar com as crianças apenas em momentos que ele orienta, mas sim em todo o dia a dia do grupo. Esta envolvência pode passar também por uma observação atenta, uma vez que é nas brincadeiras que “permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11). A observação e envolvência faz com que os educadores possam através da informação recolhida propor atividades do interesse do grupo e que respondam também às necessidades do mesmo (Silva et al., 2016).

É perceptível que os aspetos referidos até então, vão ao encontro de muitos elementos fulcrais que estão presentes nas OCEPE. Este é um documento, que apesar de não defender nenhuma abordagem pedagógica específica, estas orientam-se por esse para o desenvolvimento do currículo e do dia a dia na EPE (Folque, 2018). Assim sendo, as abordagens pedagógicas relevantes à concessão deste relatório são: High-Scope, influenciada pela abordagem construtivista de Piaget; Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM), que vão ao encontro da abordagem socioconstrutivista apresentada por Vygostsky. Estas serão apresentadas em seguida tendo em conta aos aspetos que foram seguidos e respeitados nas práticas pedagógicas ao longo da PES (Lino, 2007; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007).

A abordagem High-Scope, iniciada por David Weikart, defende que o currículo na EPE deve estar em construção de forma progressiva, tendo em conta todos os atores e intervenientes do processo educativo. Esta construção baseia-se na “ação e da reflexão sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 72), pressuposto que vai ao encontro da metodologia de I-A retratada neste documento (cf. Capítulo II). Segundo esta abordagem o papel do educador “é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p. 1). Assim, o educador assume uma postura de moderador, correspondendo aos interesses e necessidades de cada criança.

No que respeita à abordagem de Reggio Emilia desenvolvida por Loris Malaguzzi, esta baseia-se no trabalho por projetos estando estes relacionados com as vivências e conhecimentos de cada criança. Considera-se que projetos desenvolvidos com as crianças que estão “fora de sua experiência direta, elas acabam por depender do professor para a maioria das questões, ideias, reflexões e planeamentos” (Edwards et al., 2016, p. 43) não possibilitando o papel ativo e autónomo da criança na sua aprendizagem. Assim, “projetos que investigam fenômenos reais” (Edwards et al., 2016, p. 43) possibilitam o desenvolvimento holístico das crianças, onde estas permanecem motivadas e ativas para as experiências dos projetos, assumindo a liderança e a responsabilidade. Este tipo de trabalho está intimamente relacionado com a MTP seguida na prática da PES. Importa, ainda, referir que esta abordagem “caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (“cem linguagens”)” (Lino, 2007, p. 110). Isto quer dizer que as crianças são estimuladas para que explorem e experienciem o ambiente que as rodeia e que através das “cem linguagens” expressem aquilo que sentem e vivenciam. Os autores Edwards et al. (2016) referem algumas das linguagens que as crianças podem adotar, como: “palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (Edwards et al., 2016, p. 23). A valorização das diferentes expressões da criança faz com que elas se sintam escutadas e promove também a criatividade de cada uma. Referente, ainda, à abordagem Reggio Emilia, o espaço educativo deve ser preparado de forma cuidadosa tendo em conta o grupo. Todavia, este espaço não diz respeito apenas à sala de atividades, mas também ao espaço exterior. Este deve “possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizem no espaço interior” (Lino, 2007, p. 121) e, por esta razão, deve ser planeado e organizado de forma cuidadosa. Uma

característica defendida por esta abordagem e que foi valorizada ao longo da PES é a possibilidade de munir o espaço exterior com áreas para a plantação e cultivo de plantas (Lino, 2007).

Por último, o MEM baseia-se nos estudos de Célestin Freinet e apresenta três finalidades: “a iniciação às práticas democráticas” (Niza, 2007, p. 144), através da cooperação entre os vários intervenientes do grupo; “a reinstituição dos valores e das significações sociais” (p. 144), através dessas práticas democráticas, as crianças refletem de forma sistemática sobre os valores de pertença a uma comunidade; e, por fim, a “reconstrução cooperada da Cultura” (p. 144), na medida em que a vivência no grupo é influenciada pelo meio sociocultural que a rodeia (Folque, 2018; Niza, 2007). De realçar que as finalidades apresentadas não devem ser tidas em conta de forma individualizada, mas sim interdependentes dando “sentido constante ao ato educativo, conscientemente participativo na sua construção” (Niza, 2007, p. 145). Tendo por base esta abordagem pedagógica ao longo das práticas educativas foi considerado relevante outro pressuposto defendido, nomeadamente a constituição dos grupos de crianças. Segundo Niza (2007) os grupos de trabalho devem ser constituídos de forma heterógena tendo em conta às capacidades das crianças. Este fundamento está fortemente relacionado com a ZDP defendida por Vygotsky mencionada anteriormente. Assim, as crianças devem ser agrupadas por grupos para que se possam auxiliar mutuamente tendo em conta as capacidades de cada uma, reconhecendo assim o potencial de cada criança. Considerando um último aspeto desta abordagem, Niza (2007) apresenta a interação com as famílias e a comunidade. Esta relação requer “uma forte articulação” (p. 159) com vista ao desenvolvimento global de cada criança, sendo a interação constante e participativa de ambas as partes. Tendo em conta esta questão, ao longo da PES a divulgação do projeto de intervenção desenvolvido com as crianças foi constante para que a comunicação e interação com as famílias estivesse presente.

Em suma, tendo por base os pressupostos referidos neste subcapítulo, a mestranda pretendeu respeitá-los no seu percurso pedagógico da PES, mas também, pretende que estes sejam os orientadores para as práticas futuras. Todavia, é essencial que o “que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 81). É necessário ter em conta estas questões para que os profissionais de educação desenvolvam práticas pedagógicas privilegiando o papel ativo e único de cada criança.

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

Neste capítulo apresentar-se-á a caracterização do contexto de estágio, nomeadamente a instituição cooperante e o agrupamento em que esta se insere. Pretende-se dar destaque ao espaço físico da instituição, mas também à equipa e projetos dinamizados no agrupamento. Além disto, caracterizar-se-á o ambiente educativo no 1.º CEB e na EPE, onde será descrito a composição do grupo, interesses, necessidades, rotinas, entre outros aspetos. O final deste capítulo será reservado à metodologia de investigação pela qual a docente estagiária e o seu par pedagógico se regeram durante todo o trabalho na PES, a metodologia de investigação-ação.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A instituição cooperante onde ocorreu a PES localizava-se na área metropolitana do Porto. Esta pertencia à rede pública e a um agrupamento constituído por sete estabelecimentos educativos, com valências desde a EPE ao 3.º CEB. O Projeto Educativo (PE) construído pelo agrupamento de escolas destinava-se a todos os estabelecimentos de educação que dele faziam parte (Projeto Educativo, 2018-2021).

No PE incluía-se a Missão, Visão e Valores que o agrupamento pretendia seguir para uma educação de qualidade dos alunos. Como missão, o agrupamento de escolas ambicionava “capacitar cada um dos nossos jovens para a vida ativa e para o exercício da cidadania, estimulando o seu sentido crítico, consciencializando-os dos seus deveres e direitos, incentivando-os a atuar como agentes de mudança (...) da sua comunidade” (PE, 2018-2021, p. 13). Se esta missão fosse cumprida, visionavam ser reconhecidos como escolas que proporcionam aos alunos ambientes de segurança e de relações de proximidade. Nestas relações de proximidade davam especial enfoque à envolvência de todos os intervenientes da vida da criança na sua educação. Assim sendo, os valores que estavam delineados no PE iam ao encontro

da missão e visão, sendo eles, o “respeito, inclusão, tolerância, dedicação, comprometimento, disponibilidade e justiça” (PE, 2018–2021, p. 13).

A operacionalização deste projeto concretizou-se através do Plano Anual de Atividades (PAA) e do Plano Curricular de Turma (PCT). O primeiro integrava em si atividades elaboradas por departamentos, grupos de docentes, conselhos de turma e, ainda, outros projetos desenvolvidos na escola. Este destinava-se a todas as valências do estabelecimento educativo. Já o PCT era um documento mais particular, uma vez que integrava atividades específicas a cada turma e as adaptações ao currículo que essa turma carecia. (PE, 2018–2021).

No que concerne à instituição cooperante integrava-se neste agrupamento e tinha como valências a EPE e o 1.º CEB. Cada uma das valências possuía o seu próprio edifício, estando os dois na mesma área envolvente. Num primeiro momento da PES, a mestrandia realizou o estágio do 1.º semestre na valência de 1.º CEB, sendo este estabelecimento composto por oito turmas – duas turmas por cada ano de escolaridade. No que concerne, à estrutura física desta valência o edifício contava com dois pisos. O primeiro piso dizia respeito à entrada da escola e possuía espaços como: quatro salas de aula, destinadas aos 1.º e 2.º anos de escolaridade; casas de banho para os alunos; refeitório e cozinha; sala dos professores; sala dos assistentes operacionais; casas de banho para a equipa educativa; polivalente; e, por fim, a biblioteca. O piso superior era constituído por: quatro salas de aula, destinadas aos 3.º e 4.º anos de escolaridade; casas de banho para os alunos; cantinho da leitura; e a sala que pertencia à Associação de Pais. Além disto, antes do acesso a todas as salas existia um pequeno átrio, com cabides para que os alunos colocassem os seus casacos e com espaço livre nas paredes para a afixação de trabalhos das turmas.

Destacando alguns dos espaços, a biblioteca apesar de ser uma sala pequena continha uma diversidade de livros e até algumas atividades e jogos. Este espaço, normalmente, era apenas utilizado pelos alunos, quando os professores se deslocavam a este local com a turma. No que corresponde ao cantinho da leitura, existia um armário com alguns livros, mesas e cadeiras. Este espaço podia ser uma alternativa à biblioteca, uma vez que quando os alunos manifestassem vontade de ler, podiam usufruir do local de forma autónoma. Espaços como estes consideram-se bons incentivadores à promoção da leitura, para que desperte nos alunos o gosto por este domínio. Por vezes, vemos frequentemente este tipo de espaços na EPE, mas é importante que

no 1.º CEB se reconheça a importância desta área, uma vez que “o contato com o universo dos livros estimula na criança a descoberta e o aprimoramento da linguagem” (Bulcão et al., 2014, p. 4). Além disso, a promoção da leitura permite o desenvolvimento de “práticas de alfabetização” (Bulcão et al., 2014, p. 4), que são preponderantes no início da escolaridade da criança.

Relativamente ao espaço exterior do estabelecimento, este possuía diversos jogos e atividades gravadas no chão, como o jogo da macaca e vários circuitos. Os alunos partindo destes podiam iniciar diversas brincadeiras. Possuía, ainda, uma estrutura que cobria uma pequena parte do espaço exterior, para que em dias de chuva, os alunos tivessem a oportunidade de permanecer ao ar livre. Por fim, era composto por alguns elementos da natureza, como árvores e algumas flores. Considera-se importante que o espaço exterior de um estabelecimento educativo permita que a criança realize, quer atividades lúdicas, quer atividades educativas, com inúmeras possibilidades de realizar aprendizagens. Apesar do espaço exterior do estabelecimento em análise não possuir muitos materiais estruturados, isto não quer dizer que não seja um ambiente rico. Tal como nos indica o autor Vale citado por Fonseca (2021), “estes espaços e materiais pouco estruturados, reinventados, abriram novas possibilidades, potenciaram a construção e reconstrução de cenários, permitiram o jogo simbólico” (p. 25). É de facto, relevante que este local permita que a criança consiga agir de forma espontânea e autónoma na sua aprendizagem (Fonseca, 2021).

No que respeita à equipa educativa, ela era composta por professores titulares de turma, professores coadjuvantes, professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), professora de Inglês, professora de Apoio Educativo, professora de Educação Especial, Terapeuta da Fala, Psicóloga, professora de Musicoterapia e, ainda, assistentes operacionais. Era notável nesta equipa educativa o trabalho colaborativo, onde os diversos profissionais colaboravam para que os alunos se sentissem bem no espaço que é a escola e que recebessem oportunidades de aprendizagem de boa qualidade. Pois, tal como nos indica Damiani (2008), nas escolas onde prevalece este trabalho colaborativo entre as equipas educativas, estas são mais inclusivas. Deste modo, é de ressaltar a ênfase que este contexto educativo atribuía à promoção da educação inclusiva, sendo que este trabalho colaborativo seguia esta linha de pensamento. É notável que este tipo de relação entre a equipa, “visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (DL n.º 54/2018, 2018, p. 2918). Este trabalho colaborativo entre

toda a equipa é benéfico para os alunos, porém também o é para todos os elementos da equipa, uma vez que potencia “maneiras de pensar, agir e resolver problemas” (Damiani, 2008, p. 218). Esta relação foi valorizada pela mestranda, dado que permitiu alargar horizontes, na medida em que possibilitou questionar as suas práticas a partir destes contactos. Em última análise, este trabalho colaborativo foi alvo de um olhar crítico, pois faz parte do processo da metodologia de I-A pelo qual a mestranda se regeu ao longo da PES, sendo esta abordada, ainda, neste capítulo.

Referida a instituição do 1.º CEB, num segundo momento o par pedagógico realizou estágio na valência da EPE, sendo esta composta por quatro grupos de 25 crianças. Relativamente à estrutura física do edifício este possuía dois pisos. O primeiro correspondia à entrada do Jardim de Infância e possuía espaços como: refeitório, casa de banho para as crianças, sala destinada à equipa educativa com a casa de banho correspondente e duas salas de atividades (sala 1 e sala 2). Ainda, neste piso existia espaço para que todos os grupos deixassem os seus pertences, como mochilas e casacos. O piso superior possuía apenas duas salas de atividades (sala 3, onde o par pedagógico realizou a PES, e sala 4). No exterior destas salas existiam placares onde as Educadoras de Infância afixavam algumas produções das crianças.

O espaço exterior deste estabelecimento era bastante amplo e composto por duas zonas, sendo que por norma as crianças nas brincadeiras no exterior apenas podiam permanecer no espaço traseiro do edifício. Este era dividido por uma parte em cimento, onde estavam dispostas algumas mesas de madeira e um parque, com escorrega, corda para subir e outros. Além disto, e tal como o espaço do 1.º CEB, no chão havia jogos e atividades gravadas. As crianças tinham à sua disposição brinquedos como bicicletas, trotinetes, motas e triciclos, sendo estes frequentemente utilizados pelos grupos. A outra parte possuía relva com pneus e uma parede sensorial. Este espaço amplo é uma mais-valia para as experiências das crianças, na medida em que, como referido anteriormente, permite inúmeras possibilidades de aprendizagens, com o uso dos materiais estruturados existentes ou não. Em contrapartida a esta situação, nos dias chuvosos as crianças ficavam impossibilitadas de brincar no exterior não tendo nenhum outro espaço amplo para permanecer. Nestes dias, na hora do almoço, ficavam no refeitório com as profissionais responsáveis, onde estas dinamizavam jogos ou permitiam que as crianças vissem televisão.

A equipa educativa desta valência era composta por Educadoras de Infância, assistentes operacionais, assistentes técnicas e uma Terapeuta da Fala, sendo esta a mesma que integrava a equipa do 1.º CEB. É notável o bom ambiente que se presenciava, em especial destaque, entre educadoras e assistentes operacionais, pois foram as interações que a mestranda mais acompanhou. Este tipo de ambiente, aliado à boa comunicação e colaboração dos profissionais, consideram-se aspetos positivos para as vivências das crianças, pois veem nos adultos “uma figura de referência para uma preparação para a vida em sociedade” (Fernandes, 2023, p. 24).

### **2.1.1. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A Prática Educativa Supervisionada no âmbito do 1.º CEB decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos, sendo que a partir de novembro de 2023, passou a ser constituída por 20 alunos, uma vez que ingressou na turma uma nova aluna que transitou de uma outra escola. Dos 20 alunos, 12 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Na sua generalidade, a turma era composta por alunos de nacionalidade portuguesa, porém dois alunos eram de nacionalidade brasileira.

Uma aluna da turma possuía medidas seletivas, tendo em conta que apresentava Transtorno do Espectro do Autismo. De acordo com o DL n.º 54/2018 (2018), estas medidas são implementadas quando as medidas universais não suprimem as necessidades do aluno. Desta forma, este decreto considera como medida seletiva, o apoio psicopedagógico e o apoio tutorial. Por esta razão, a aluna possuía acompanhamento de Educação Especial e de Musicoterapia, sendo que estes se realizavam uma vez por semana em tempo letivo, no período de 45 minutos. Esta aluna deslocava-se para os apoios, regressando à sala no momento que a turma já se encontrava em aula. É essencial que no momento de retoma à sala, o professor coloque a aluna a par do trabalho que esteja a ser desenvolvido. Além disto, o DL n.º 54/2018 (2018) apresenta, ainda, como medidas os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, a antecipação e o reforço das aprendizagens. É essencial que o professor assuma uma postura de “monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas” (DL n.º 54/2018,

2018, p. 2921), assim como o trabalho colaborativo com os responsáveis pelos apoios psicopedagógico e tutorial.

Para além desta, destacam-se dois alunos (um do sexo feminino e outro do sexo masculino) que integravam o Plano de Acompanhamento Pedagógico Personalizado (PAPP) promovido pelo agrupamento de escolas. Devido a este plano, a aluna tinha acompanhamento de Terapia da Fala, uma vez por semana, durante 45 minutos. O plano definia algumas estratégias que podiam ser utilizadas, todavia tendo em conta as características das crianças a orientadora cooperante apenas adotada uma. Esta passava pelo lugar que estes alunos ocupavam na sala de aula, uma vez que ficavam sentados na fila da frente. Apesar destas medidas, entende-se que todos os alunos necessitam do acompanhamento e observação constante do professor, na medida em que o DL n.º 54/2018 (2018) defende que qualquer aluno possui medidas universais, independentemente de possuir medidas seletivas ou adicionais. Estas “medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (DL n.º 54/2018, 2018, p. 2921).

Este tipo de práticas que promovam a diferenciação pedagógica estão presentes no DL n.º 240/2001 (2001), onde é indicado que o professor nas suas práticas desenvolva “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (DL n.º 240/2001, 2001, p. 5571).

No que concerne à caracterização geral da turma, esta normalmente mostrava-se bastante participativa, exibindo boas iniciativas de trabalho, porém apresentavam uma elevada necessidade de participar constantemente, relatando, na sua maioria, histórias relacionadas com o seu dia a dia ou com as pessoas próximas que conviviam. Portanto, é notável que em algumas situações estas atitudes acabavam por criar momentos de grande agitação e, conseqüentemente, o não respeito pelo outro. O par pedagógico considerou esta questão muito importante para o trabalho em aula e, por consequência, relevante para as interações entre os alunos. Por esta razão, desenvolveu-se o projeto de intervenção “Semear o Respeito”, de forma a colmatar estas necessidades. Os ritmos de trabalho da turma eram um pouco dispersos, sendo que este

desfasamento de ritmos advém, principalmente, do facto de alguns alunos apresentarem necessidades em diferentes áreas, não acompanhando os seus colegas na realização de tarefas e atividades. A nível da área do Português, era visível em alguns alunos necessidades de melhoria a nível da leitura e escrita. A nível da Matemática e do Estudo do Meio, os alunos demonstravam-se bastante motivados no trabalho destas áreas, sendo notória uma atitude bastante positiva da turma em relação à Matemática. No que respeita à Educação Artística, destaca-se a área das Artes Visuais, pois a turma demonstrava maior entusiasmo e interesse pelas mesmas. Por fim, é de destacar a facilidade e motivação que os alunos detinham no uso das tecnologias, que poderia ser justificada pelo facto de possuírem a Oferta Complementar que dizia respeito à utilização da Tecnologia, nomeadamente o trabalho em computadores. Nestes momentos, cada aluno tinha o seu computador, possibilitando o desenvolvimento de trabalhos de forma individual.

No que diz respeito à organização do grupo, a turma trabalhava normalmente individualmente, porém era notório em bastantes elementos da turma o sentimento de colaboração com os colegas, principalmente aqueles que apresentavam maiores necessidades de aprendizagem. Quando ocorria o trabalho em grupo demonstrava-se, por vezes, um momento complicado, devido ao facto de os alunos não respeitarem a sua vez de falar e quererem sempre que a sua opinião prevalecesse. Como rotina diária do grupo, todas as manhãs realizava-se o acolhimento. Este passava por momentos como: a organização dos materiais em cima da mesa por parte dos alunos; uma conversa breve sobre o dia anterior ou fim de semana; e, em último, o registo do sumário. Este tipo de procedimento ajudava a que o grupo se organizasse temporalmente e que previsse as tarefas do dia. Deste modo, é considerado por alguns autores aspetos positivos nas rotinas diárias dos alunos, tal como nos indicam Reis e Lima (2011) ao afirmar que “uma rotina clara e definida é um fator de segurança porque serve para orientar as ações dos professores e crianças favorecendo a previsão do que possa vir a acontecer” (p. 1).

No âmbito das interações pedagógicas, a relação aluno-aluno já foi aqui descrita em alguns pontos, como por exemplo, a ajuda aos alunos com mais necessidades e os momentos do respeito pelo outro. Apesar de este último momento ser bastante visível na sala, não se sentia que estas atitudes no intervalo permanecessem. No que se refere, à relação aluno-professor é de ressaltar que apesar de estarem presentes na sala de aula 20 alunos, a orientadora cooperante conseguia, de uma maneira geral, responder às necessidades de cada um, estando o acompanhamento, quer

individual quer coletivo bastante presente. Ademais, importa realçar que no momento de ingresso no estágio os alunos da turma receberam de forma positiva o par pedagógico, mostrando à vontade nas suas partilhas com os mesmos. Relativamente às interações família-escola, de um modo geral as famílias da turma do 2.º ano eram envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Salienta-se, ainda, as interações positivas entre alunos-assistentes operacionais, dado que eram elas as responsáveis pelos alunos no tempo de recreio.

O espaço da sala de aula da instituição cooperante possuía mesas e cadeiras adequadas à altura dos alunos, estando estas dispostas em filas. A frente da sala possuía um quadro branco, um quadro interativo, um computador e uma estante com materiais, que serão referidos em seguida. Na parede encontravam-se cartazes com as letras do alfabeto e os casos de leitura trabalhos em aula. Em ambas as paredes laterais encontravam-se janelas que permitiam boa iluminação ao espaço da sala. Ainda, numa das paredes laterais, existia uma porta que dava acesso a um pequeno espaço exterior. Além disso, na parede estavam afixados cartazes e trabalhos dos alunos, em que numa primeira secção eram expostas as regras de sala de aula, e noutra secção, alguns trabalhos desenvolvidos nas AEC. Na parede onde se encontrava a porta de entrada existia outro espaço para a exposição de trabalhos das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Relativamente ao que era exposto nas paredes, os cartazes auxiliavam os alunos na aprendizagem, principalmente na consolidação dos conteúdos explorados, visto que a orientadora cooperante tinha a preocupação de afixar novos cartazes consoante as aprendizagens construídas. Os restantes trabalhos expostos eram produzidos pelos alunos, por forma a valorizá-los e dar a conhecer as suas aprendizagens. Realça-se que é importante que sejam os próprios alunos a fazer a escolha do que deve ser colocado nas paredes, uma vez que eram as suas produções, sendo fundamental desenvolverem o seu espírito crítico perante as mesmas (Monteiro, 2022).

Referida a organização do espaço, é de mencionar também a organização dos materiais. Os alunos possuíam todos os materiais necessários ao trabalho nas aulas (cadernos diários, manuais escolares, cadernos de fichas, materiais de escrita, entre outros) numa mochila, que ficava sempre na escola, na cadeira de cada aluno. Ao dispor dos alunos, existia numa estante as capas de trabalhos, onde a turma autonomamente, uma vez por semana, arquivava os trabalhos

elaborados. Além disto, existiam materiais que auxiliavam a aprendizagem, nomeadamente o MAB sendo que os alunos podiam usá-lo livremente quando necessitassem.

No que diz respeito à organização do tempo, a gestão do tempo letivo iniciava-se às 9h e terminava às 15h30min. A hora de almoço compreendia o horário das 12h30min às 14h. Relativamente às pausas para intervalo, realizava-se uma de manhã (10h30min às 11h) e outra à tarde (15h30 às 16h). No final deste último intervalo, caso os alunos estivessem inscritos, frequentavam as AEC até às 17h30min. No final das AEC, dava-se a Componente de Apoio à Família (CAF), que correspondia a um conjunto de atividades que asseguravam o acompanhamento dos alunos, quer antes, quer depois das atividades letivas e das AEC. No que respeita às horas letivas, estas eram distribuídas num horário, incluindo Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, já mencionada a carga horária de cada uma no Capítulo I.

Relativamente a projetos em que a turma de 2.º ano estava inserida, apresentava-se o projeto “Semear e florescer para crescer” integrado nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Este projeto destinava-se às turmas de 2.º ano de escolaridade do agrupamento e tinha como objetivo principal conhecer a vida e obra de escritores. Neste primeiro semestre o projeto centrava-se “À descoberta dos escritores: Alves Redol e Cecília Meireles”. O par pedagógico participou neste projeto, na medida em que, em concordância com a orientadora cooperante, incluiu nas unidades de aprendizagem atividades deste âmbito. Partindo deste projeto, permitiu que a turma visitasse o espaço da Biblioteca Almeida Garrett, no Porto, visita que a professora estagiária acompanhou.

Além deste, a turma em questão participava no projeto “Escola a Ler”. Esta ação era desenvolvida pela Rede de Bibliotecas Escolares, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, promovida pela Direção-Geral da Educação (DGE). Este projeto pretendia desenvolver diversos objetivos, tais como: o desenvolvimento de competências de leitura; a promoção da literacia literária; e a promoção pelo gosto e hábitos de leitura. Para além destes, é visível que este tipo de projetos permitia que os alunos contactassem com diversas obras, conhecendo-as. Esta ação desenvolvia-se através de diferentes atividades, que constam do Plano Escola+21|23. Deste modo, a orientadora cooperante, aplicava na turma, atividades como: leitura orientada, proporcionando aos alunos o contacto com livros, e a ação “Vou levar-te comigo!”, onde os alunos

escolhiam da biblioteca escolar um livro, para que em casa com as famílias, o lessem e preparassem uma apresentação para dar a conhecer à turma a sua leitura (Plano 21|23 Escola+, s.d.; Rede de Bibliotecas Escolares, s.d.). Este projeto foi acompanhado pelo par pedagógico ao longo da PES, integrando os livros propostos deste projeto nas suas unidades de aprendizagem.

Tendo em conta ao PAA, o par pedagógico presenciou a participação da turma em atividades deste plano. No mês de outubro, no âmbito do Dia da Alimentação as turmas da escola elaboraram trabalhos diversos de forma a expô-los à comunidade escolar, no momento da Feira das Colheitas e Desfolhada. Posteriormente, no mês de novembro a turma recebeu a visita da Escola Segura para promover uma pequena palestra sobre “Estrada Segura”, temática que ia ao encontro de temas a explorar em Estudo do Meio. Ainda, neste mês, no dia de S. Martinho ocorreu o magusto na escola, em que os alunos realizaram os seus próprios cartuxos para as castanhas. No mês de dezembro a turma participou na Festa de Natal onde os alunos trabalharam com os professores das AEC e os professores titulares de turma, de forma a criar uma apresentação para exibir no dia.

Em jeito de conclusão, é pertinente destacar que todos estes elementos que compõem a caracterização da instituição cooperante e do ambiente educativo do 1.º CEB, foram importantes para que a professora estagiária refletisse sobre o meio em que as suas práticas se inseriram.

## **2.1.2.CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A PES no âmbito da EPE ocorreu num grupo de 25 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo possuía uma criança de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade cubana. Das 25 crianças, 10 ingressariam no seguinte ano letivo no 1.º ano de escolaridade.

De destacar que do grupo quatro crianças possuíam acompanhamento de Terapia da Fala às quartas-feiras de manhã, sendo estas crianças quatro das que ingressavam no 1.º ano do 1.º CEB. Apesar destas crianças terem um apoio próximo da Terapeuta da Fala, a mesma possuía uma dinâmica com as 11 crianças mais velhas do grupo intitulada de “O livro da coleção de palavras”. Neste eram lançados desafios pela Terapeuta da Fala, para que em família fossem desvendados,

com o principal objetivo de favorecer a expansão do conhecimento lexical. Apesar de os desafios serem estipulados pela Terapeuta, cabia à Educadora de Infância a responsabilidade de assegurar os envios e devoluções dos livros.

No que diz respeito à caracterização geral do grupo, este era bastante autônomo, participativo, tendo um número elevado de crianças com bastante iniciativa para a interação. É notável um grande interesse do grupo pela expressão musical, mostrando-se entusiasmados quando das atividades promovidas desta área, assim como facilidade na aprendizagem e seguimento de ritmos musicais. Ademais, o grupo, na sua generalidade, demonstrava elevado interesse na pintura. Nos momentos de brincadeira livre, quer na sala de atividades quer no espaço exterior, eram momentos onde a mestranda fazia o levantamento destes interesses e, também, das necessidades das crianças através de uma observação cuidada e atenta, assim como pela escuta dos diálogos entre as crianças. Foi nestes momentos que juntamente com o par pedagógico, detetaram que o grupo apresentava forte interesse pelos animais e pelas profissões, sendo que através de uma conversa em grande grupo, estes temas possuíam a base para o projeto desenvolvido ao longo da PES (cf. Capítulo III). De mencionar que o grupo, em especial destaque nos momentos de brincadeira livre na sala de atividades, possuía o “ciclo de escolha-uso-arrumação” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 176). Nestes momentos as crianças sempre que faziam uso de um material, no final arrumavam no local correto, revelando, assim, a autonomia, mas também a responsabilidade do grupo no ambiente que é de todas as crianças.

A nível das interações pedagógicas, a relação entre as crianças na generalidade era uma relação positiva, uma vez que se apoiam e cooperam. Todavia algumas crianças quando de mais tempo juntas apresentavam pequenos conflitos. Por esta razão, a orientadora cooperante em determinadas atividades optava por não colocar estas crianças juntas. Tendo em conta as interações das crianças, tanto com a educadora, como com a assistente operacional da sala, eram relações positivas, demonstrando-se um bom ambiente no dia a dia do grupo.

No que concerne à organização do espaço da sala de atividades este apresentava-se estruturado por áreas, sendo elas: área dos jogos, área do computador, área da biblioteca, área da casinha, área da garagem e área da pintura. São várias as abordagens pedagógicas que defendem a organização do espaço por áreas, todavia é necessário que a sala de atividades seja “um cenário

muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (Zabalza, 1998, p. 253), para que o grupo alargue as suas vivências, experiências e aprendizagens. Assim sendo, é essencial que os educadores de infância escutem as crianças para que juntamente com elas organizem estes ambientes.

No que respeita aos materiais existentes nestas áreas, a primeira, área dos jogos, era composta por um tapete de atividades, onde as crianças realizavam as reuniões em grupo e os acolhimentos. Possuía, ainda, três armários com vários jogos, desde legos, jogos de encaixes, puzzles, entre outros. É de considerar que uma grande parte dos materiais existentes eram de madeira, sendo que este tipo de material está fortemente presente e associado à abordagem pedagógica de Maria Montessori (Matos, 2021). A área do computador, possuía um computador que as crianças poderiam utilizar, todavia não foram muitos os momentos que o grupo fez uso do mesmo aquando da observação inicial da PES. De mencionar, que este no decorrer da PES avariou, deixando assim de existir esta área na sala. A área da biblioteca possuía uma estante com diversos livros e três cadeiras para a leitura. Além disto, neste local estava exposto o calendário utilizado na marcação do dia da semana no momento do acolhimento da manhã. A área da casinha possuía ao centro uma mesa com cadeiras, um armário de um lado em que nas gavetas continha diversos panos e roupas. De um outro lado estava exposta a cozinha, com armários que continham diversos utensílios, forno, fogão e frigorífico. A área da garagem possuía uma pequena garagem com alguns carros, porém esta estava num pequeno canto da sala, tendo as crianças pouco espaço para as brincadeiras nesta área. Assim, nos momentos de brincadeira que o par pedagógico observou neste local quando o número de crianças era considerado, a orientadora cooperante ou a assistente operacional, desviavam a garagem da parede para que tivessem mais espaço. A última área a referir, área da pintura, encontrava-se numa parede onde as crianças tinham à sua disposição folhas e algumas tintas para realizar as suas pinturas de forma autónoma. Ademais, tinham à sua disposição batas para uso no momento da pintura.

Além das áreas mencionadas, a sala continha cinco mesas e respetivas cadeiras para que o grupo utilizasse para atividades orientadas pela educadora ou para jogos durante as brincadeiras livres. É de realçar que a instituição possuía materiais diversificados e em grande número, sendo isto favorável para que os diversos materiais apoiem a criança na aprendizagem, tendo elas a possibilidade de adaptar os materiais aos seus interesses (Hohmann & Weikart, 2007).

Relativamente às paredes da sala de atividades uma delas possuía janelas permitindo uma boa iluminação para o espaço das crianças, sendo este um dos elementos essenciais a uma sala de atividades, tal como defendido pela abordagem pedagógica de High/Scope (Hohmann & Weikart, 2007). Uma das paredes seguintes estava destinada à exposição das produções das crianças, sendo que um dos espaços da parede possuía um mural dos aniversários do grupo. No que respeita à exposição das produções das crianças, tal como referido na caracterização do 1.º CEB, esta exposição é importante de forma a valorizar as produções do grupo.

No que concerne à organização do tempo, a gestão do tempo letivo iniciava-se às 9h e terminava às 15h30min. A hora de almoço compreendia o horário das 12h às 13h30min, sendo que o par pedagógico não acompanhava o grupo neste momento. No final do tempo letivo e antes do mesmo ocorria as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Tendo em conta a gestão do tempo, ao início da manhã ocorria o acolhimento onde as crianças chegavam à sala e reuniam-se em roda no tapete de atividades. Após este momento, cantavam a canção dos bons dias e deslocavam-se à área da leitura para realizar a marcação do dia, estação do ano e tempo meteorológico no calendário exposto. Regressando ao tapete a criança que ficou responsável pela marcação no calendário realizava a contagem do grupo e refletia o número de crianças a faltar. De mencionar que no acolhimento às segundas-feiras acontecia o diálogo sobre as novidades do fim de semana. Como este momento durava algum tempo, normalmente as crianças nestes dias antes do lanche não realizavam nenhuma outra atividade. Entre as 10h30min e as 11h ocorria o lanche no refeitório, onde eram promovidos momentos de convívio com crianças de outras salas, assim como com a restante equipa educativa. Nestes momentos o par pedagógico conviveu com todas as crianças da instituição. Outra rotina presente no grupo era o acolhimento após o almoço, em que se reuniam no tapete de atividades realizando um pequeno diálogo sobre o almoço. Neste momento era muito frequente as crianças relatarem comportamentos menos positivos, quer de crianças do próprio grupo quer de outros grupos. Algumas vezes estes relatos afetavam o comportamento geral do grupo fazendo com que ficassem agitados. Tendo em conta às rotinas mencionadas é importante para a organização temporal das crianças que estas aconteçam, uma vez que “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas” (Zabalza, 1998, p. 52). Todavia, é essencial que educadores de infância tenham em consideração a predisposição do grupo e, ainda, que estes momentos não se prolonguem causando desconforto nas crianças.

Numa perspetiva semanal a orientadora cooperante organizava atividades consoante áreas específicas para alguns dias da semana como: segunda-feira, novidades sobre o fim de semana e história; terça-feira, expressão musical; quarta-feira, matemática; quinta-feira, atividade motora; sexta-feira, experiências. Contudo, tal como a mestranda observou ao longo da PES e como a educadora revelou ao par pedagógico com o decorrer do dia ou semana se fizesse sentido alterar as dinâmicas, a orientadora cooperante fazia-o sem qualquer constrangimento nem entrave.

No momento da PES, o grupo de crianças estava envolvido no projeto “Leitura vai e vem”. Este consistia em que todas as semanas duas crianças levassem para casa um livro à sua escolha para ler em família e realizar uma ficha de leitura. Esta ficha pretendia que as crianças identificassem o título do livro e a parte que mais tinham gostado, registando livremente esse momento da história. Esta atividade para além de envolver a família, aspeto fulcral na vivência das crianças nas etapas de educação (cf. Capítulo I), promove hábitos de leitura e, conseqüentemente, enriquece o conhecimento linguístico das crianças.

No que respeita ao PAA, neste estava incluso momentos como o Dia do Pai e o Dia da Mãe. Para ambos, as crianças realizaram algumas dinâmicas e lembranças alusivas ao tema. Assim, as dinâmicas passaram pelo conto de histórias e pela aprendizagem de músicas, já as lembranças em ambos os dias foram porta-chaves e pequenos livros realizados pelas crianças.

Em síntese, tal como refletido no término do subcapítulo anterior, os pontos mencionados anteriormente foram relevantes para a reflexão das práticas na EPE, mas também como perspetivas futuras de uma profissional de perfil duplo docente.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (DL n.º 240/2001, 2001, p. 5570). Tendo em conta este pressuposto da dimensão profissional, social e ética presente no DL é comum à formação de professores e evidente que “a investigação-acção é a estratégia principal de formação dos estagiários” (Moreira et al., 2006, p. 47).

A metodologia de I-A, utilizada ao longo da PES, pretende que os profissionais que a adotam possam desenvolver-se a nível profissional e pessoal. Este tipo de metodologia permite desenvolver, acima de tudo, uma atitude reflexiva e crítica sobre as práticas, com vista à melhoria das mesmas. No sentido do contexto de estágio em educação, esta metodologia permitiu que a mestranda melhorasse as suas práticas educativas, visando uma melhor qualidade de aprendizagem das crianças. É de salientar que esta atitude de reflexão se foque no pensamento e própria ação de quem adota esta metodologia de investigação (Moreira et al., 2006). Este pressuposto é defendido por Carr e Kemmis (citados por Ribeiro, 2020) que caracterizam a metodologia como uma forma autorreflexiva, sistemática e colaborativa. Através do preconizado por estes autores introduzem-se novos objetivos, neste caso que a I-A assuma também um caráter colaborativo (Ribeiro, 2020).

Importa salientar quais os principais objetivos que esta metodologia apresenta. Um dos objetivos fulcrais foi já mencionado, melhorar a prática do docente. Para que isto ocorra, a reflexão sobre a prática educativa desenvolvida não deve ser considerada um ato isolado, mas um ato constante. Esta mudança da prática é importante, pois permite torná-la mais eficaz e mais reflexiva. Também os conhecimentos práticos devem ser transformados, tornando-se mais explícitos e objetivos, quer isto dizer, que se pretende que os objetivos das práticas sejam claros de acordo com o que se pretende alcançar e estejam assentes naquilo que se observa e pretende modificar. Deste modo, é necessário analisar a prática, consoante pressupostos teóricos, de forma a descobrir as teorias implícitas subjacentes. De um modo geral, esta metodologia permite-nos, então, ter como objetivo testar as ideias e fundamentos, colocando-as em ação (Carr, 2019).

Carr (2019) apresenta a metodologia de I-A consoante etapas: observação, planeamento, ação e reflexão. Numa primeira fase realiza-se a observação, estando presente ao longo de todo o processo. Esta fornece uma representação da realidade, permitindo obter informações do grupo com o qual se trabalha, desde os interesses às suas necessidades (Gómez et al., 1999). Assim, durante o período inicial da PES, o par pedagógico observou o grupo, para depois planear e agir. Tendo em conta a planificação da ação, esta assume um conjunto de fatores importantes, como: o levantamento das necessidades do grupo que se pretendem colmatar, a definição dos objetivos e a escolha de estratégias e recursos. Ainda, presente nesta planificação, temos o desenvolvimento das atividades, sendo necessário identificar e definir os critérios de avaliação e

respetivos instrumentos para a recolha de informação (Paiva et al., 2006). Todos estes parâmetros foram incluídos na matriz de planificação pela qual a mestranda se guiou para a construção das intervenções da PES. Em seguida, promove-se a ação. É de salientar, que a planificação construída deve ser flexível, uma vez que no decorrer das atividades, possam ocorrer acontecimentos não esperados. É da competência de um professor reflexivo, a capacidade de se adaptar e promover a “resolução de situações problemáticas/imprevistas” (Paiva et al., 2006, p. 85). Esta capacidade de adaptabilidade só é possível se durante todo o processo, o docente assumir uma postura de sistemática e continuada observação, estando assim a terceira fase da metodologia I-A presente. Neste momento, procede-se à recolha de informação através de registos ou dos preenchimentos dos instrumentos elaborados aquando da planificação (Paiva et al., 2006). Por fim, no momento de reflexão analisasse os registos de observação, porém mais do que serem analisados devem ser interpretados, quer os “aspectos bem sucedidos” quer os “aspectos problemáticos” (Paiva et al., 2006, p. 85). Só interpretando estas questões é que se consegue traçar estratégias de melhoria da prática futura (Paiva et al., 2006).

Retomando a ideia trazida por Carr e Kemmis (citados Ribeiro, 2020), aprofundaremos a importância do carácter colaborativo desta metodologia no âmbito da PES. Em primeiro lugar, é considerada esta colaboração através da organização do estágio em par pedagógico. Deste modo, valoriza-se “o desenvolvimento de projectos colaborativos de investigação-acção pelos professores estagiários” (Paiva et al., 2006, p. 82). Para além deste desenvolvimento de projetos, é vantajoso que os professores estagiários que constituem o par pedagógico estabeleçam, recorrentemente, processos comunicativos e reflexivos das suas práticas. Até então, foi apenas referido o carácter reflexivo sobre a própria prática, neste momento é tida em conta também esta reflexão crítica das práticas do par pedagógico. Por esta razão é fundamental que haja interação e troca de pensamentos entre o par (Ribeiro, 2020). Para além destes intervenientes, neste processo de formação destaca-se também o papel da orientadora cooperante. Nesta linha de pensamento, os autores Ribeiro et al. (2007) apresentam o conceito de “tríade de formação” (p. 3116), no âmbito das experiências dialogadas que sucedem entre par pedagógico e orientadora cooperante. Este tipo de dinâmica pode constituir “um espaço de crescimento de todos os actores envolvidos no processo de formação, quando o potencial dos diferentes discursos assume a função indagatória sobre a prática pedagógica e supervisiva, e se orienta para a co-construção dos saberes profissionais” (Ribeiro et al., 2007, p. 3116).

É relevante que o docente estagiário assuma esta relação como positiva para toda a aprendizagem que realiza e para a melhoria das suas práticas. A mestranda atenta, ainda, que seguindo esta ideia, poderá estar expressa outra tríade de formação no contexto de estágio, nomeadamente com o seu par pedagógico e a supervisora institucional. Isto acontece porque em diversos momentos ao longo da PES realizaram-se Orientações Tutoriais, onde a supervisora institucional procurou refletir com o par sobre a ação, apresentando o seu *feedback* sobre o trabalho desenvolvido pelo mesmo. Ademais, nestes momentos prevaleceu também a partilha e diálogo de ideias de ambos os intervenientes. É de mencionar, que o caráter colaborativo da I-A possibilita a ocorrência de um “diálogo entre diferenças” (Moreira, 2006, p. 112) permitindo a que os participantes possam observar diferentes perspetivas de uma determinada ação.

Para além das trocas e reflexões constantes presentes no diálogo é de realçar determinados registos, tendo por base matrizes orientadoras. Ao longo da PES foram elaborados guiões de pré-observação, que sustentavam tanto as planificações desenvolvidas, como as aulas supervisionadas pela supervisora institucional. Nestes documentos retratavam-se evidências que surgiram da observação sistemática e da devida reflexão que permitiam sustentar as ações pedagógicas, tendo por base, os documentos estruturantes como as AE e o PASEO – documentos basilares no 1.º CEB – e as OCEPE – documento orientador para a EPE.

A este acrescentam-se as narrativas colaborativas e os diários de formação dos professores estagiários. As narrativas colaborativas assumem outra estratégia reflexiva da ação. Estas ocorrem do contributo do par pedagógico e da orientadora cooperante. Num primeiro momento, o professor estagiário observador descreve a ação desenvolvida pelo par pedagógico, analisando criticamente, consoante o seu quadro concetual e os pressupostos teóricos relevantes para a construção da observação. Em seguida, o professor estagiário observado comenta a narrativa realizada pelo par, concordando ou não com as opiniões do colega, acrescentando ações de melhoria a ter em conta no futuro. No final, a orientadora cooperante analisa as narrativas presentes, comentando-as consoante os seus saberes e prática profissional. É relevante que na construção destas narrativas os docentes estagiários não se limitem a relatar aquilo que sucedeu na prática, mas que questionem essas ações, apresentando possíveis transformações sobre as mesmas. Moreira (2011) traz-nos algumas questões centrais que os estagiários devem procurar responder na construção das suas narrativas, como: “Como são as minhas práticas? O que é que

as minhas práticas dizem a respeito dos pressupostos, valores e crenças acerca do ensino? Que interesses parecem ser servidos pelas minhas práticas? O que devo/posso fazer para mudar esta situação?” (p. 14). Perante estes pressupostos é de referir que “o confronto das ideias permitia-nos a cada uma de nós retomar a reflexão sobre a acção, colocando-nos na perspectiva do outro e procurando, nesse exercício, melhorar a nossa própria compreensão sobre a prática pedagógica” (Ribeiro et al., 2007, p. 3118).

Referindo agora os diários de formação, estes seguem a linha reflexiva das ações, quer das próprias práticas educativas, quer das práticas do par pedagógico. Este diário elaborado ao longo da PES pela mestranda é considerado a junção das suas notas de campo das observações sistemáticas da turma. Esta escrita “reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária” (Ribeiro et al., 2007, p. 3116), permite a mudança da prática e a construção de novos significados das ações. De uma forma geral, todos estes documentos são considerados como um “acto de escrita como forma de atribuir significado à acção pedagógica” (Ribeiro et al., 2007, p. 3115).

É notório ao longo de toda esta abordagem da metodologia de I-A a presença de uma relação sistemática entre a teoria e a prática. Todas as escritas reflexivas e colaborativas permitem um “vaivém entre a discussão teórica e a análise da prática” (Moreira, 2011, p. 15). Este “vaivém” é valorizado na formação de professores e necessário para a construção da autonomia profissional de cada um de nós, docentes estagiários, como profissionais na área da educação. Entende-se assim que “não há conhecimento prático sem teorização” (Ribeiro, 2020, p. 42).

Em síntese, compreende-se que a metodologia de I-A promove a reflexão, participação e colaboração como estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores (Moreira, 2006; Moreira et al., 2006), considerando que “a investigação-acção está ao serviço de uma cultura de transformação” (Moreira et al., 2006, p. 46). Para que este tipo de metodologia seja visível e perceptível, é fundamental sentir/observar a evolução ao longo do caminho e no final de todo o processo, neste caso concreto, ao longo da PES e no final da mesma. É essencial considerar este pressuposto para que toda a formação evidencie “a relevância da pluralidade de sentidos na co-construção dos saberes pessoal e profissional” (Ribeiro et al., 2007, p. 3125).

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

No presente capítulo apresentar-se-á a descrição e análise crítico-reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos da PES. A sua construção teve em consideração os pressupostos teóricos e legais, que foram discutidos no Capítulo I, bem como as características e especificidades de cada um dos contextos, refletidas no Capítulo II.

A PES constituiu um marco muito importante na construção da identidade profissional da mestranda, pois foi nesse momento que se intensificou a relação teoria-prática, sendo que para que esta aconteça é necessário que os docentes em formação adotem uma postura de constante reflexão. São inúmeras as potencialidades para os contextos educativos de um “professor reflexivo” (Alarcão, 2007, p. 41). Estas reflexões permitem “ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional” (Brito, 2006, p. 2). Deste modo, é essencial que os profissionais questionem as práticas educativas e os pressupostos teóricos, de modo a produzir novos saberes e mudanças no seu eu profissional, conduzindo a um profissional modificado. Esta constante reflexão no trabalho de docente é bastante relevante, dado que um professor reflexivo está em constante atualização das suas aprendizagens, dos conteúdos das diversas áreas e das estratégias utilizadas na ação (Brito, 2006). Foi nesta linha de pensamento que se procurou apresentar e refletir sobre algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas.

Assim, a PES em ambos os contextos, assumiu um caráter gradativo no que concerne às intervenções da díade em formação. As duas primeiras semanas destinaram-se à observação do contexto e ambiente educativo, todavia é de realçar, como já refletido ao longo da escrita deste documento, que a observação acompanhou todo o percurso da mestranda. Assim sendo, aquando da observação inicial, o par pedagógico registou os dados recolhidos e discutiu sobre os mesmos, de forma a refletir sobre o que era observado para melhor atuar na prática. Através destes registos e reflexões a mestranda redigiu o seu Diário de Formação que a acompanhou ao longo de todo o processo, no qual se encontravam informações relevantes quer para a construção das

planificações quer para a escrita deste documento. Além disto, construiu também dois *padlets* para sua organização pessoal cada um destinado ao ambiente educativo da PES. Num primeiro momento construiu um *padlet* sobre o percurso pedagógico no 1.º CEB<sup>1</sup> e, posteriormente, sobre o percurso na EPE<sup>2</sup>. A estrutura dos dois *padlets* foram idênticas onde a mestranda incluiu reflexões dos seminários ao longo da PES, o *link* de acesso ao Diário de Formação, documentos orientadores fundamentais à prática e, ainda, as planificações desenvolvidas, acompanhadas dos recursos necessários para o seu desenvolvimento.

Nas semanas seguintes, a díade desenvolveu atividades pedagógicas, que estavam alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido com os grupos, de forma colaborativa com as orientadoras cooperantes, uma vez que todas as planificações foram delineadas através dos contributos das docentes. Este trabalho colaborativo estendeu-se, naturalmente, às supervisoras institucionais que orientaram a PES, cujos contributos foram também relevantes.

Desta forma, num primeiro subcapítulo encontrar-se-á o percurso pedagógico no 1.º CEB e, posteriormente, na EPE, no qual se pretendeu realizar uma descrição e reflexão das experiências educativas vivenciadas, tendo em conta uma visão autocrítica e analítica das aprendizagens do grupo, mas também das aprendizagens desenvolvidas pela mestranda. Por sua vez, devido à grande quantidade de atividades pedagógicas desenvolvidas durante a PES e na impossibilidade de serem todas apresentadas, optou-se por selecionar aquelas que se considerou mais importantes para a reflexão.

### **3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES**

Este subcapítulo apresenta e reflete o percurso pedagógico desenvolvido no 1.º CEB. Neste sentido, importa ressaltar que a construção das unidades de aprendizagem (UA) teve sempre em consideração os pressupostos teóricos (cf. Capítulo I) e a reflexão sobre a planificação assente na metodologia de I-A (cf. Capítulo II), bem como as especificidades do contexto educativo (cf.

---

<sup>1</sup> <https://padlet.com/3190352/percurso-pedag-gico-no-1-ciclo-do-ensino-b-sico-t2wbplpznkv6dny>

<sup>2</sup> <https://padlet.com/3190352/percurso-pedag-gico-na-educa-o-pr-escolar-up92fagkft068zxo>

Capítulo II). Assim, as UA são construídas previamente à ação e têm um caráter flexível de forma a atender a acontecimentos imprevistos e perspetivando possíveis soluções, tornando-se, assim, um docente capaz de se adaptar e resolver problemas (Paiva et al., 2006). Deste modo, para cada UA a díade delineou a contextualização do grupo, os objetivos principais da aula, os conhecimentos prévios necessários e as possíveis dificuldades que esperavam por parte dos alunos e quais as ações que deviam tomar para os apoiar. Em seguida, apresentava-se o mapa de articulação curricular, centrado na questão-problema que guiava toda a UA ou, então, as questões-problema de diferentes momentos que compunha a mesma, dependendo dos objetivos da aula e enquadrando as atividades nos documentos orientadores – AE e PASEO. A planificação contemplava, ainda, a escrita do desenvolvimento das aulas, descrevendo as ações estratégicas a serem desenvolvidas e a previsão do tempo necessário, bem como os objetivos de aprendizagem e os recursos adequados para cada atividade. A mesma terminava com a avaliação formativa que está presente ao longo da UA, que pode passar pela observação direta do professor estagiário, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das aulas, e se necessário adotar outras estratégias para uma aprendizagem mais ativa e significativa dos alunos (Paiva et al., 2006).

Desta forma, as unidades de aprendizagem permitem a organização curricular do percurso de atividades construído, no qual “contribui para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, envolve atividades estrategicamente selecionadas, valoriza o conhecimento dos alunos e possibilita a compreensão mais complexa do fenómeno estudado” (Gonçalves, 1999, citado por Freschi & Ramos, 2009, p. 157). Deste modo, facilita a construção e reconstrução dos conhecimentos e aprendizagens feitas pelos alunos, uma vez que é fundamental que os professores considerem na construção das UA as características da turma, interesses, necessidades e os conhecimentos prévios da mesma. Este tipo de organização é um dos elementos que vai ao encontro das perspetivas mencionadas ao longo de todo o documento, pois, coloca o aluno no centro da sua aprendizagem e permite o desvio dos métodos tradicionais de ensino. Assim, o professor adotará uma postura de mediador e não de transmissor de conhecimentos sem permitir que os alunos sejam ativos no processo (Freschi & Ramos, 2009).

Partindo deste pressuposto, como mencionado, as práticas educativas estiveram alinhadas com um projeto de intervenção, que seguiu as quatro fases da MTP defendidas por Vasconcelos et al. (2012) (cf. Capítulo I). Assim sendo, na primeira fase da MTP aquando da definição do problema do

projeto o par pedagógico não observou no grupo nenhum interesse comum que se destacasse, porém, observou uma necessidade de melhoria, que em conversa com a orientadora cooperante, se confirmou. O respeito pelo outro demonstrou ser uma fragilidade da turma, uma vez que esta possuía uma necessidade de participação constante, onde por vezes o respeito pelos colegas era uma falha, tal como evidenciado na caracterização do ambiente educativo (cf. Capítulo II). Neste sentido, o projeto de intervenção desenvolvido com a turma intitulava-se “Semear o Respeito” possuindo como objetivo principal o desenvolvimento do respeito pelo outro. De forma a promover ambientes de aprendizagem em torno deste conceito e interligando as diferentes temáticas das áreas disciplinares, foram tidos como outros objetivos o respeito pelas diferenças, pelo meio ambiente, pelos seres vivos, pela cultura e outros aspetos que a turma demonstrou interesse, com vista ao desenvolvimento da cidadania. Desta forma, foi necessário que os alunos observassem o mundo que os rodeia, o analisassem criticamente de forma a compreenderem a importância que cada um tem enquanto agentes de transformação na sociedade atual, através de pequenas ações promovidas tendo em consideração o próximo.

Numa segunda fase da MTP e do projeto de intervenção planificou-se e desenvolveu-se as UA de forma a dar resposta às necessidades e objetivos mencionados pelo projeto e de corresponder aos interesses dos alunos. Como o projeto se desenvolveu ao longo de sete semanas, foram desenvolvidas sete UA, sendo elas: “Às Descobertas”, “A arte de dialogar”, “A arte de semear”, “A arte de somar as diferenças”, “A Antiarte da Poluição: o que devo e não devo fazer”, “A Arte de Multiplicar as Culturas” e, por último, “A arte de colmatar o respeito: por ti e por tudo o que nos rodeia!”. De realçar, que as UA desenvolvidas pela díade foram ao encontro das rotinas do grupo, nomeadamente o acolhimento e o registo do sumário. Apesar de a orientadora cooperante deixar ao critério do par pedagógico manter ou não estas estratégias, o par considerou bastante pertinente mantê-las, visto que os alunos estavam habituados às mesmas e porque esta rotina revelava benefícios para a turma, tal como mencionado na caracterização do ambiente educativo (cf. Capítulo II). Assim, a díade manteve a rotina inicial da turma em todas as UA. Ademais, destaca-se que ao longo do todo o projeto, o par pedagógico permitiu que a criança participasse ativamente, expressando-se sobre as suas evoluções, mas também sobre o que gostariam de ver acerca do respeito pelo outro. Desta forma, mais do que uma dificuldade do grupo que originou a dinamização do projeto, os seus interesses foram tidos em consideração para que assim as aprendizagens se transformassem em momentos significativos e contextualizados.

No que concerne ao desenvolvimento do trabalho e à sua execução, terceira fase da MTP, irão ser apresentadas em seguida algumas atividades promovidas. Porém, antes disso importa referir que durante o percurso pedagógico foram alguns os momentos que os docentes em formação partilharam com as famílias, com especial destaque para a divulgação do projeto, mencionada no término deste subcapítulo. Além disto, no decorrer das UA foram várias as atividades partilhadas com as famílias, principalmente as que incluíam trabalhos elaborados com recurso às TIC. Exemplos das atividades partilhadas foram a escrita de textos por parte dos alunos, os links de *quizzes* utilizados e vídeos visualizados na sala. Estas partilhas foram feitas através da *Classroom* da turma, dando oportunidade às famílias de acompanharem o trabalho desenvolvido pela mesma. Ademais, os mestrandos participaram, a convite da orientadora cooperante, na reunião de pais que ocorreu na pausa intercalar do primeiro semestre. Este ambiente permitiu que a mestranda conhecesse melhor o contexto de cada criança, assim como toda a envolvência e responsabilidade de uma professora titular de turma com as famílias dos alunos.

No que respeita à descrição e reflexão de atividades pedagógicas, as duas seguintes integraram-se na UA de dois dias intitulada “A arte de somar as diferenças” que permitiu explorar o respeito pelas diferenças. O desafio inicial do primeiro dia da UA desenvolveu-se através de um diálogo centrado na questão-problema “Quem sou eu?” e que possibilitou a observação das características de cada um. Este diálogo permitiu a reflexão de que todos somos diferentes e aquilo que nos define como pessoas e nos caracteriza é diferente de cada um, quer as nossas características mais pessoais, onde moramos, o que mais gostamos de fazer, quer as nossas características físicas, a cor dos nossos olhos, a forma do nosso cabelo. Após o questionamento orientado para essa observação, os alunos foram desafiados a ler e analisar um texto informativo do manual de Português e encorajados a identificar o tipo de texto, uma vez que tal como nós, os textos possuem características distintas. Nenhum dos alunos conseguiu dar a resposta correta e, dessa forma, demos continuidade à aula recorrendo a um *PowerPoint*, que para além de conter o texto lido pelos alunos era apresentado por um avatar. Este foi construído para que através de um recurso digital os alunos fossem desafiados a compreender as características do texto informativo, sendo este o principal objetivo e competência que se esperava que os alunos conseguissem desenvolver. Neste sentido, com esta atividade o par pedagógico foi ao encontro de competências descritas nas AE de Português (DGE, 2018d). Ademais, com a utilização desta ferramenta a área de competência de “Linguagens e textos” (Martins et al., 2017, p. 21) esteve em

ênfase, visto que ao longo de toda a atividade os alunos foram capazes de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Martins et al., 2017, p. 21). Esta ferramenta foi utilizada devido as potencialidades que tem na construção da aprendizagem em sala de aula (cf. Capítulo I), sendo que para a sua construção foi necessário que os professores estagiários tivessem em atenção a voz do avatar, uma vez que os alunos tinham de perceber nitidamente com entoação e ritmo adequados o que o avatar pronunciava. Apesar da procura de várias plataformas, na sua maioria estas possuíam a voz bastante mecanizada, o que dificultaria a compreensão por parte dos alunos. Por esta razão, a díade optou por gravar áudios do discurso, tendo em especial atenção de gravá-los de forma repartida para serem reproduzidos sempre tendo em conta as respostas dos alunos para que estes tivessem tempo de participar ativamente no decorrer da atividade.

Aquando do surgimento do avatar na sala de aula, os alunos demonstraram bastante entusiasmo. Assim, o avatar Andreia apresentou-se à turma, questionando se queriam a sua ajuda para identificar o tipo de texto, ao que os alunos responderem de forma entusiasmada que sim. Posteriormente, o avatar expôs novamente o texto que os alunos analisaram e deu opções de tipos de textos para que chegassem à resposta correta. Perante os vários exemplos (texto narrativo, texto poético e texto informativo) os alunos não apresentaram qualquer dificuldade em identificar o texto informativo. Antes de a díade em formação colocar o avatar a pronunciar a resposta correta, refletiu com a turma sobre cada um dos tipos de textos apresentados, para que todos conseguissem compreender as características de cada um. De forma a validar a resposta correta, o avatar Andreia reforçou positivamente o trabalho dos alunos e apresentou algumas informações que descreviam o texto informativo de forma a auxiliar a realização da tarefa seguinte. Esta consistia num exercício de verdadeiros e falsos, com o objetivo principal de perceber se os alunos compreenderam as características que os textos informativos possuem. Para isto, foi disponibilizada uma ficha de registo para que os alunos acompanhassem as afirmações apresentadas pelo avatar e registassem a sua resposta. Estas fichas são bastante importantes para que os alunos possam acompanhar de perto tudo aquilo que estão a aprender. Além disto, é, também, relevante para que mais tarde o aluno possa consultar os conteúdos, de forma a consolidá-los (Carvalho & Freitas, 2010). No momento das respostas dos alunos, os professores estagiários adotaram uma estratégia: se considerassem que era verdadeira deveriam levantar o braço direito e se achassem que era falsa deveriam levantar o braço

esquerdo. Com isto foi promovida a lateralidade dos alunos, desenvolvendo a “consciência e domínio do corpo” (Martins et al., 2017, p. 30) área de competência referida no PASEO, e a participação de forma igualitária para todos os elementos da turma, de forma a dar resposta ao objetivo principal do surgimento do projeto de intervenção, o respeito pelo outro (DGE, 2016). Refletindo sobre o uso desta estratégia, os alunos compreenderam o que se pretendia, sendo que na sua maioria conseguiram respeitá-la, todavia, alguns alunos confundiam, ainda, o braço esquerdo com o direito para dar as respostas. No início, os professores estagiários pensaram que esta troca de braços fosse porque possuíam a resposta incorreta, porém verificando as fichas de registo no momento da execução da atividade, entendeu-se que se tratava de uma má perceção da lateralidade. Numa perspetiva futura, antes de iniciar as perguntas a díade deveria incentivar um pouco mais à identificação do braço esquerdo e direito, para que os alunos não confundissem durante a realização da atividade.

No final das questões, o par pedagógico teve em atenção, o reforço positivo do trabalho dos alunos e, dessa forma, o avatar deu os parabéns pelo trabalho desenvolvido, deixando em hipótese voltar à sala do 2.º ano. Por sua vez, os alunos demonstraram alegria e motivação no decorrer da atividade e, por isso, a díade em formação, na semana seguinte, desenvolveu outra atividade com o avatar Andreia. De forma a finalizar a aula, para que os alunos consolidassem as aprendizagens sobre o texto informativo e sobre as suas características, cada um desenvolveu o seu próprio texto informativo tendo em conta as características pessoais de cada um. Por sua vez, a escrita teve por base o texto do manual que analisaram no início da aula e foram desenvolvidas competências à luz das AE de Português (DGE, 2018d) onde o aluno foi capaz de “escrever textos curtos com diversas finalidades (., informar, ...)” (p. 8). Foi, também, capaz de “proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista” (p. 9). Além do mais, é perceptível que foram desenvolvidas áreas de competência do PASEO, tais como, “Linguagens e textos” (Martins et al., 2017, p. 21) e “Informação e comunicação” (Martins et al., 2017, p. 22), visto que estas áreas promovem exatamente os conhecimentos, capacidades e atitudes das AE referidas.

De salientar, que ao longo da reflexão e descrição desta atividade foi mencionado várias vezes o reforço positivo. Este conceito está intimamente relacionado com a Teoria de Aprendizagem de Skinner, onde este acredita nos padrões de estímulo-resposta, apresentando mecanismos de

condicionamento operante em que estão presentes o reforço positivo e o reforço negativo. Neste caso, o reforço positivo foi o mais valorizado nas atividades desenvolvidas. Para Skinner citado por Präss (2012) “as respostas que são recompensadas têm alta probabilidade de repetirem-se” (pp. 9-10), constituindo estas um reforço positivo. Este tipo de recompensas podem ser elogios ou comentários positivos sobre a dedicação numa determinada tarefa, sendo estes os reforços utilizados pelos mestrandos. Assim, o reforço positivo apresenta benefícios para a aprendizagem dos alunos, visto que os motiva e encoraja na continuação do seu trabalho, conduzindo ao melhoramento da sua autoestima e confiança (Präss, 2012).

A atividade mencionada anteriormente foi desenvolvida aquando da primeira aula supervisionada do par pedagógico pela supervisora institucional. Este momento foi acompanhado da realização de um guião de pré-observação. Ademais, foram também ao longo da PES elaboradas narrativas colaborativas. Nestes documentos destacavam-se evidências teóricas e das observações sistemáticas, que sustentavam o desenvolvimento da prática, permitindo dar sentido a todo o processo da metodologia adotada ao longo da PES, a metodologia de I-A (cf. Capítulo II).

As fases posteriores da UA serão explicitadas sucintamente de forma que se compreenda o fio condutor, uma vez que a próxima atividade a ser refletida diz respeito à atividade final desta UA. Após as reflexões das características de cada um e dos diferentes tipos de textos, partindo do texto informativo criado, os alunos foram desafiados a realizar um gráfico de pontos com uma das informações do texto, nomeadamente, as idades da turma. Assim, através do gráfico foram introduzidas as somas sucessivas e, posteriormente, a tabuada do 2. Estes conteúdos foram trabalhados, visto que estão presentes nas AE de Matemática para o 2.º ano de escolaridade (DGE, 2021). Posteriormente, mediante os pontos dos gráficos que constituem uma forma geométrica, a turma refletiu sobre as diferenças daquilo que podem encontrar à sua volta, especificamente, as diferenças entre as figuras geométricas e o que as caracteriza, bem como a relação das formas de cada figura com os sinais de trânsito. Esta reflexão foi promovida através do diálogo com a turma, estabelecendo ligação com a temática da segurança rodoviária de Estudo do Meio (DGE, 2018c). No âmbito do Português e, ainda, explorando as diferenças, os alunos foram desafiados a lerem uma frase, todavia sem lerem as palavras acentuadas tal como elas estavam, ou seja, em vez de ler “é” tiveram de fazer a leitura da frase como “e”. Este desafio foi promovido para que compreendessem a diferença e a importância da colocação dos acentos e

sinal gráficos, trabalhando assim uma das AE de Português, nomeadamente, reconhecer e “escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til” (DGE, 2018d, p. 8).

Para terminar o desenvolvimento desta UA recorreu-se à metodologia ativa de Rotação por Estações para desenvolver a atividade “A correr e a pular, conhecimentos vamos dobrar” (Figura 2) como forma de consolidação dos conteúdos abordados ao longo dos dois dias desta UA. Uma das primeiras motivações para a escolha desta metodologia ativa deu-se pelo facto de tanto o par pedagógico como a turma em questão, não a terem experienciado ainda, mas também pelos benefícios que esta traz para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (cf. Capítulo I). Esta atividade pedagógica possuiu diversificados objetivos de aprendizagem referentes a diversas áreas que são específicas a cada estação, porém apresentou alguns que são gerais a toda a metodologia ativa. Tal como as próprias características da metodologia ativa indicam (cf. Capítulo I) foi possível que por meio desta atividade pedagógica fossem desenvolvidas diversas áreas de competência do PASEO. Perante isto, os objetivos globais delineados na construção da UA permitiram desenvolver no grupo o respeito pelo outro, visto que a turma ao trabalhar em grupos teve de escutar os colegas, partilhar as suas opiniões, usar a palavra na sua vez e, acima de tudo, reconhecer que apenas com a ajuda de todos os elementos do grupo é que conseguiriam realizar as tarefas de cada estação. Ademais, as estações possuíam regras pelo que cada aluno deveria respeitá-las e tomar consciência se o seu grupo estava a fazê-lo também. Estes objetivos vão, essencialmente, ao encontro das AE de Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2016).

Assim, o espaço destinado à atividade foi o polivalente, encontrando-se organizado em quatro estações, cada uma com uma atividade diferente, no qual a turma foi organizada em quatro grupos, com cinco elementos, escolhidos pelos professores em formação de forma a criar grupos heterogéneos. Deste modo, para organizar grupos equilibrados, a díade reuniu os alunos com mais necessidades com aqueles que não possuíam tantas, para que se pudessem auxiliar e trabalhar de forma cooperativa. O trabalho cooperativo apresenta benefícios para a aprendizagem, na medida que permite a partilha de diferentes conhecimentos e estratégias de pensamento, valorizando ideias distintas, mas também aprendendo através de novos olhares e perspetivas. Por sua vez, Fernandes (1997) afirma que uma sala de aula onde ocorre o trabalho cooperativo representa um “ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um

partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564). Por esta razão, ao longo das várias UA a díade optou por recorrer a esta estratégia incluindo diversas atividades pedagógicas onde era necessário o trabalho em grupos.

Após a organização dos grupos, ainda na sala de aula, os professores estagiários explicaram aos alunos as várias estações e de que forma preencheriam o guião orientador que tinha sempre de acompanhar cada um na rotação que realizaram nas várias estações. Optou-se por realizar esta explicação prévia na sala para que o grupo não se distraísse no local da atividade com os materiais expostos, uma vez que esta distração poderia causar má compreensão da atividade. Aliado à explicação prévia, quando chegaram ao polivalente e os alunos viram o espaço, fez-se uma revisão do que deveriam fazer em cada estação. Neste momento, os alunos foram incentivados a explicar a tarefa consoante as instruções escutadas na sala de aula. Além disto, o par pedagógico optou por colocar em cada estação as devidas instruções, para que se no momento da atividade houvesse dúvidas os alunos fossem autónomos e, em primeiro, tentassem solucionar os seus problemas. Caso não conseguissem é que pediam auxílio ao par pedagógico. No momento inicial da atividade foi dada a oportunidade para que os alunos, nos seus grupos, pudessem decidir um nome para o seu grupo. Este foi outro momento em que a turma foi desafiada em conjunto a tomar decisões, promovendo o diálogo e partilha de ideias entre as crianças, para que chegassem a um consenso entre todos os elementos. Além disto, neste momento a turma foi sensibilizada para a importância do trabalho em grupo que deveriam assumir durante todo o percurso na atividade, promovendo uma vez mais a cidadania (DGE, 2016).

A movimentação entre as estações era realizada pelo sentido contrário aos ponteiros do relógio, utilizando inclusive a analogia da movimentação da rotunda, uma vez que uma das temáticas da UA era a segurança rodoviária. Ademais, para mudar de estação os alunos atravessavam numas passadeiras, respeitando um semáforo (Figura 2). Enquanto os alunos estavam em cada estação o semáforo apresentava a cor vermelha, no momento da troca a professora estagiária alterava o semáforo para verde, momento em que os alunos podiam atravessar. Cada estação tinha a duração de 10 minutos e para que os alunos percecionassem o tempo que restava, quando faltava dois minutos um dos professores em formação dizia “Atenção!” e, por isso, quando esta mesma palavra fosse repetida era o momento em que o sinal alterava a sua cor e os alunos procediam para a estação seguinte. Importa mencionar que a área da Educação Física esteve presente, uma

vez que cada aluno teve de se localizar no espaço e movimentar consoante o percurso delineado, adquirindo o “controlo da orientação espacial” (DGE, 2018b, p. 2).

## Figura 2

### *Metodologia Ativa de Rotação por Estações*



A primeira estação, “A somar e a multiplicar, todos vamos jogar!” (Figura 3) correspondia à consolidação de conteúdos de Matemática, nomeadamente as somas sucessivas e a tabuada do 2. No chão, os alunos possuíam dois conjuntos de arcos, no qual o primeiro correspondia às somas sucessivas e o segundo à tabuada do 2. Cada arco continha um número e para alcançar o arco seguinte cada aluno realizava a operação presente no chão. Por exemplo, no conjunto dos arcos das somas sucessivas, o arco em que o aluno estava continha o número 2, à frente do mesmo estava “+2”, então o aluno realizava essa operação e de entre duas opções, saltava para o arco que continha a resposta correta. No final do conjunto de arcos existia uma mesa para que os alunos realizassem o registo do seu percurso no guião orientador. Durante a execução desta estação, logo no primeiro grupo, o par pedagógico constatou que o tempo estabelecido era elevado para a tarefa e, por essa razão, incluíram novas formas de deslocamento. Em primeiro lugar, tinham de realizar o percurso e fazer o registo. A partir daí, repetiriam o percurso, mas com novos deslocamentos como: saltar para os arcos a pés juntos, pé-coxinho, deslocar-se de costas. No momento, foi esta a solução adotada pela díade em formação. No futuro, uma das alterações poderia passar pelo acrescento de mais arcos em cada conjunto, fazendo com que os alunos resolvessem mais operações matemáticas ou, então, poderiam criar o seu próprio conjunto em grupo, através de mais arcos e de vários números disponibilizados. Tal como indicado, a área com maior presença foi a Matemática, uma vez que os alunos foram capazes de “compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, (...))” (DGE, 2021, p. 24) e, ainda, de

“descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito” (DGE, 2021, p. 18). No que respeita à parte oral, os processos matemáticos foram explicados oralmente aos restantes elementos do grupo, sendo que a parte escrita esteve presente através do registo no guião orientador. No que respeita ao PASEO esteve em ênfase a área de competência de “Raciocínio e resolução de problemas” (Martins et al., 2017, p. 23), visto que em grupo deveriam interpretar a informação matemática apresentada, planeando a resolução e registo da tarefa apresentada nesta estação (Martins et al., 2017). Outra área presente foi a Educação Física, no momento da realização dos diferentes deslocamentos nos arcos, promovendo, assim, por parte de cada criança um maior controlo sobre o seu corpo (DGE, 2018b).

Neste seguimento, “A escrever e a separar, todos vamos acentuar!” (Figura 3) era o nome da segunda estação, estando relacionada com os acentos e sinal gráficos que tinham aprendido. Os alunos tinham à sua disposição diversas palavras, sendo que cada uma continha um acento ou sinal gráfico distinto. Existia, ainda, quatro arcos no chão com a descrição “Acento agudo”, “Acento circunflexo”, “Acento grave” e “Sinal gráfico til”. Em cada arco os alunos colocavam a palavra adequada e para realizar o registo escreviam as palavras correspondentes às colunas no guião orientador. No momento, os mestrandos aperceberam-se que alguns grupos não estavam a conseguir tão facilmente separar as palavras por cada acento, uma vez que no grupo existiam alunos com mais necessidades. Portanto, optou-se por retirar duas até três palavras para que os alunos conseguissem realizar a tarefa. Para além deste fator, considerou-se que esta estação foi uma das que envolveu mais agitação porque os alunos não estavam a colaborar para trabalhar em grupo, visto que pegavam numa palavra e sozinhos colocavam-na no arco que consideravam correto. O par pedagógico ao verificar tal situação, deslocava-se até à estação de forma a sensibilizar os alunos a trabalhar em conjunto e, através do diálogo foi possível colmatar este entrave recorrente em vários grupos. Tendo em conta às aprendizagens específicas desta estação foram desenvolvidas a área de competência de “Linguagens e textos” (Martins et al., 2017, p. 21) referente ao PASEO e aprendizagens presentes nas AE de Português. Por sua vez, os alunos foram capazes de identificar todos os acentos e sinal gráficos, apesar de alguns grupos demorarem mais tempo nesta tarefa, todavia no que respeita à escrita das palavras, todos o faziam corretamente, promovendo assim a reflexão sobre os acentos e, ainda, a cópia (DGE, 2018d).

A terceira estação “A criar e a inventar, todos vamos respeitar!” (Figura 3) relacionava-se com o Estudo do Meio, onde os alunos deveriam inventar um sinal de trânsito, no entanto respeitando o que a sua forma e cor indicavam, tendo em conta às aprendizagens desenvolvidas ao longo da UA. No que respeita ao registo desta estação, os alunos apenas tinham uma folha para realizar o desenho, sendo que o par pedagógico optou por fazê-lo para que o trabalho em grupo fosse, ainda, mais desenvolvido. Alguns grupos nesta estação ficaram bastante agitados porque não dividiram tarefas e, então, estava apenas um membro do grupo a desenhar e os outros ficavam incomodados por tal acontecimento. Partindo da observação deste momento, optou-se por sensibilizar através do diálogo à partilha de tarefas para que todos pudessem contribuir na criação do sinal de trânsito. Numa ação futura, a mestrandia considerou que o guião orientador poderia ter um espaço destinado à escrita da tarefa de cada membro, ou seja, inicialmente delineavam o que cada elemento do grupo faria e escreveriam a sua função. Desta forma, todos os elementos teriam o contributo na atividade. Com a criação dos sinais de trânsito foi possível consolidar os conteúdos de Estudo do Meio referentes à segurança rodoviária, onde se refletiu sobre a sua importância (DGE, 2018c). Ademais, esta tarefa foi realizada com recurso às Artes Visuais, no qual os alunos recorreram a esta área para através do desenho expressarem o que era pretendido (DGE, 2018a).

Por fim, como uma das estações da metodologia ativa deve ter recurso à tecnologia, apresentou-se a estação quatro, “A unir e a teclar, ficamos todos a ganhar!” (Figura 3). Nesta, os alunos tinham à sua disposição um computador para a realização de um *Quizizz*, com várias questões sobre todos os conteúdos da UA, nomeadamente: tabuada do 2, dobro, acentos e sinal gráficos e segurança rodoviária. No guião orientador estavam presentes todas as perguntas apresentadas no *Quizizz* onde os alunos apenas tinham de registar as respostas. Nesta estação, os alunos geriram bem o grupo e conseguiram responder às perguntas propostas, sem nenhum entrave. No final, os professores estagiários refletiram que poderiam ter apresentado mais perguntas sobre cada tema ou, então, perguntas que interligassem mais os temas. De realçar, que os grupos nesta estação se mostraram responsáveis pelo uso do computador, atitude esta que é desenvolvida no próprio uso do computador na sala em diversos momentos (cf. Capítulo II). Neste sentido, foi possível promover competências específicas referentes à tecnologia, tais como o uso responsável e partilhado de uma ferramenta tecnológica e, ainda, a manipulação e funcionamento da mesma (DGE, 2018e). Ademais, com esta atividade foi possível desenvolver e dar resposta aos

objetivos mencionados nas estações anteriores, uma vez que as questões relacionavam-se com todos os conteúdos desenvolvidos ao longo de toda a UA.

### Figura 3

#### *Estações Metodologia Ativa*



No final de todos os grupos passarem pelas quatro estações, os professores estagiários tinham planificado que a reflexão final e correção do guião orientador seria na sala de aula. A reflexão final permitiu alcançar os objetivos de aprendizagem delineados na UA, uma vez que os alunos refletiram sobre o trabalho desenvolvido em grupo, em relação às interações e funcionamento do grupo, desenvolvendo competências do PASEO como o “Relacionamento interpessoal” (Martins et al., 2017, p. 25), visto que partilharam ideias entre os vários intervenientes do grupo, interagindo e aceitando pontos de vista diferentes. Ademais, com estes momentos ocorre também o desenvolvimento pessoal e a autonomia de cada criança. Foram igualmente refletidas as tarefas de cada estação, onde os grupos expuseram as suas respostas, desenvolvendo competências como “Linguagens e textos” (Martins et al., 2017, p. 21) e “Informação e comunicação” (Martins et al., 2017, p. 22) presentes no PASEO. Por fim, importa mencionar que não foi possível realizar esta reflexão na sala de aula, como previsto na planificação, tendo em conta o tempo que restava para a aula terminar, visto que o regresso à sala e organização da turma na mesma iria acabar por esgotar o tempo da aula. De forma a colmatar esta situação, a díade em formação adaptou-se ao momento e a reflexão final foi feita no local da atividade. Desta forma, a postura adotada pela díade foi ao encontro das competências de um professor reflexivo (cf. Capítulo II), uma vez que assumiram uma postura de constante observação e reflexão no decorrer da atividade e conseguiram adaptar-se aos imprevistos que ocorreram (Paiva et al., 2006). Assim, no momento da atividade o par de pedagógico solicitou que os alunos permanecessem nas mesas de cada

estação para que fosse possível corrigir o guião orientador. No final da correção, a díade realizou um breve diálogo para perceber quais as maiores necessidades e facilidades da turma na atividade, assim como o momento que consideraram mais relevante para cada um. Desta forma, através deste diálogo o par pedagógico conseguiu avaliar o seu papel e a atividade apresentada.

De um modo geral, os alunos corresponderam a todas as tarefas e regras com facilidade, sem nenhum entrave. Apesar de a turma nunca ter experienciado nenhuma atividade com esta metodologia ativa, o seu comportamento foi bastante positivo, sendo que os professores estagiários mostraram algum receio na preparação da atividade, tendo em conta as características da turma (cf. Capítulo II). Assim, esta atividade promoveu a interligação entre as diversas áreas do saber, promovendo, mais uma vez, a articulação curricular, consolidando os conhecimentos construídos, tendo por base o respeito pelo outro, através das discussões e diálogos entre os elementos dos grupos para a participação nas diferentes tarefas.

Neste sentido, importa destacar uma outra atividade que promoveu a envolvimento da turma de 2.º ano com outros intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente, com um grupo do Jardim de Infância. Este tipo de parcerias com a restante comunidade educativa permite aproximar os diversos intervenientes da mesma, contribuindo fortemente para o desenvolvimento a nível social das crianças. Estas ações dão importância ao tema da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB (cf. Capítulo I), na medida que o par pedagógico tirou partido de possuírem colegas a realizar a PES no contexto de Jardim de Infância para promover esta transição. Assumida como uma grande mudança para a vida das crianças, as ações promovidas pretenderam dar resposta às dúvidas e aos receios das crianças da EPE e ao desenvolvimento de diversas competências nas crianças do 1.º CEB. Segundo González et al. (2011), um dos pontos fulcrais da transição são os relacionamentos que as crianças possuem com outros atores e os novos que irão criar, preocupando as crianças que transitam as amizades que vão manter e aquelas que podem vir a ter no novo contexto. Esta situação pode representar um fator de medo ou receio para algumas crianças. De forma a colmatar estas questões podem desenvolver-se ações que promovam a interação das crianças dos dois contextos, para que, no caso das crianças do 1.º CEB, possam assumir um papel de orientador e promover o acolhimento nestes momentos, desenvolvendo o espírito de partilha e cidadania (Dockett & Peery, 1999; Silva et al., 2016).

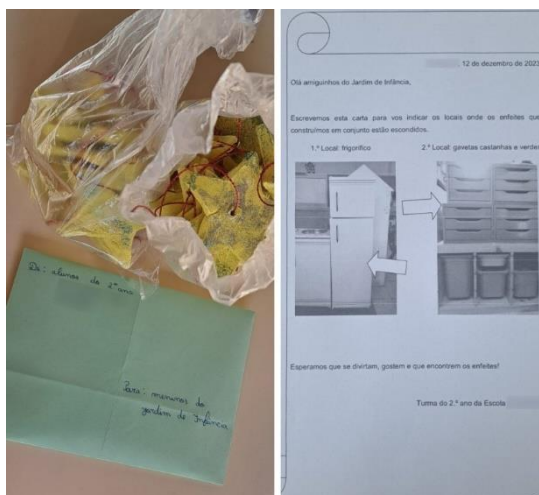
Assim, apesar de ao longo da PES a díade em formação desenvolver mais do que uma atividade em parceria com os colegas estagiários no grupo da EPE, a mestranda destaca as ações desenvolvidas na última semana de intervenção na UA, “A arte de colmatar o respeito: por ti e por tudo o que nos rodeia!”. De forma muito breve e tendo em conta o projeto de intervenção, esta última UA vai ao encontro de um somatório de todos os respetos que foram trabalhados e desenvolvidos ao longo das seis semanas anteriores. O par pedagógico considerou que fazia sentido na última semana para além de visitar todos os respetos, avaliar também de que forma é que estes prevaleceram ao longo do tempo e de que forma os alunos ficaram sensibilizados para os mesmos.

Nesta semana, as atividades que envolveram as crianças do grupo da EPE foram repartidas ao longo dos quatro dias da UA. Num primeiro momento, os alunos do 2.º ano pintaram enfeites de Natal que tinham construído com as crianças da EPE na sua visita à escola do 1.º CEB. Estes enfeites foram decorados para que cada aluno levasse como prenda de Natal para casa, mas também para oferecer às crianças do Jardim de Infância. Para trocarem esta prenda, os professores estagiários desafiaram a turma a fazer uma brincadeira, que passava pela escolha de locais secretos na sala de atividades da EPE para que depois as crianças tivessem de os procurar seguindo pistas. Assim, realizaram a atividade “Escolhe o local secreto”, onde entre algumas imagens da sala de atividades os alunos escolherem onde os enfeites iriam estar escondidos. De forma a transmitir a mensagem dos locais secretos, a díade em formação incentivou a escrita de uma carta. Desta forma, os alunos do 2.º ano mediante diálogo refletiram sobre as regras de escrita de uma carta que permitiu dar resposta a um dos objetivos desta atividade, nomeadamente, a identificação de partes importantes na escrita de uma carta. Por conseguinte, redigiu-se a carta no computador onde um dos professores estagiários escrevia aquilo que os alunos diziam sobre o texto. Neste momento, o objetivo principal era a escrita de um texto curto em grande grupo e, por isso, os alunos mobilizaram adequadamente as regras de ortografia e procederam à revisão de texto, objetivos que vão ao encontro das AE e que promovem o desenvolvimento nos alunos da área de competência do PASEO referente a “Linguagens e textos” (Martins et al., 2017, p. 21). Assim sendo, foi possível em grupo chegarem a um consenso, respeitando a opinião dos colegas, do que queriam que fosse escrito e de como é que queriam que o professor em formação colocasse as imagens e alterasse a estrutura da carta, desenvolvendo a autonomia de cada aluno, assim como a resolução de problemas. No final, a carta foi impressa e

enviada pelos professores estagiários aos seus colegas que estavam a realizar a PES na EPE (Figura 4).

#### Figura 4

*Carta enviada pelo 1.º CEB ao grupo da EPE*



O grupo da EPE recebeu a carta com muito entusiasmo, procurou os enfeites escondidos e decidiu enviar uma nova carta. Assim, denotamos que para além das competências desenvolvidas pelo 2.º ano referidas anteriormente, estes incentivaram e fizeram com que as crianças mais novas contactassem com a escrita e o envio de cartas. A carta da EPE além de no seu interior conter um desenho, vinha acompanhada de uma caixa de bolo, todavia esta vinha apenas com um prato e uma faca. A turma de 2.º ano reagiu de forma entusiasmada porque pensavam que iriam naquele momento comer um bolo, porém depois de refletirem ficaram com a ideia de que o grupo da EPE lhes fosse fazer uma visita. E foi mesmo isso que aconteceu, no último dia da PES, os professores estagiários promoveram um lanche partilhado, com a troca de conversas, presentes e música a acompanhar. É importante que este tipo de atividades se desenvolva acima de tudo pela partilha de saberes e experiências que as crianças mais velhas transmitem às mais novas e vice-versa. Ademais, as crianças mais novas contactaram com o meio para o qual irão ingressar, ambientando-se não só ao meio físico como social, nomeadamente através das interações com as crianças que já integram o 1.º CEB, assim como com os diversos profissionais da instituição. Nestas interações, as crianças do 1.º CEB são vistas como um exemplo pelas mais novas, permitindo o desenvolvimento da autonomia e comunicação, competências privilegiadas no PASEO.

A última fase da MTP diz respeito à divulgação e avaliação e, para isto, os alunos realizaram o telejornal da turma para que este fosse apresentado às famílias. Para este telejornal, os alunos apresentaram as atividades que desenvolveram com os professores em formação, selecionando algumas, nomeadamente as que consideravam ser mais relevantes para divulgar. Assim, os alunos colocaram-se no papel de mini jornalistas e gravaram vídeos, nos quais explicavam o que tinham feito e aprendido, apresentando os materiais construídos. Além disto, cada aluno mencionou o momento que mais gostou, explicando aos professores estagiários a razão da escolha. No final dos vídeos gravados, os mestrandos fizeram a devida edição, acrescentando algumas fotos e vídeos dos momentos mencionados. É de realçar que por falta de tempo, uma vez que já se encontravam perto do término do estágio, a edição foi da exclusiva responsabilidade dos mestrandos. Refletiram sobre esta questão, visto que poderia ser uma oportunidade fantástica para que a turma pudesse experimentar esta vertente de edição. Todavia, na apresentação, os alunos estavam entusiasmados porque não sabiam o que esperar, uma vez que não tinham observado o resultado final e, por isso, a sua reação foi de espanto e admiração. Apesar disto, os alunos sentiram-se incluídos no processo e ficaram satisfeitos ao mostrar às suas famílias o que aprenderam, ouvindo-se várias vezes durante a apresentação por parte das crianças “Olha, sou eu ali”. No que concerne à reação das famílias, estas mostraram-se bastante agradadas por ver a envolvência das crianças e pela alegria que elas manifestavam, quer no momento presente, quer na gravação do telejornal (Figura 5).

## Figura 5

*Divulgação às famílias do Projeto "Semear o Respeito"*



Este projeto permitiu desenvolver a Cidadania e o Desenvolvimento como área principal, todavia e como defendido anteriormente (cf. Capítulo I), a articulação curricular é fundamental para o

desenvolvimento integral dos indivíduos. Desta forma, as restantes áreas curriculares como Educação Artística, Educação Física, Estudo do Meio, Matemática, Português e TIC foram também exploradas. Esta articulação, assim como toda a envolvência do projeto de intervenção possibilitou desenvolver diversas competências e aprendizagens às crianças e, por esta razão, o par pedagógico considerou que o projeto obteve resultados positivos. No que respeita à necessidade evidenciada e que a díade em formação tentou colmatar, consideraram que os vários conceitos de respeito trabalhos (diferenças, meio ambiente, seres vivos, entre outros) foram compreendidos pelos alunos, assim como a sua consciencialização para a sensibilização, refletindo-se em comportamentos dos alunos que manifestavam isso mesmo. Alguns exemplos desse tipo de manifestações foram: os alunos lembravam-se frequentemente que tinham de regar as sementes que plantaram; no recreio tinham em atenção ao lixo no chão, apanhando-o; quando algum colega estava triste pediam para retirar uma das frases motivadores que escreveram numa atividade; e outros. No entanto, relativamente ao respeito pelo outro em momentos de sala de aula, verificou-se uma grande melhoria, contudo existiam, ainda, algumas fragilidades por parte de alguns alunos e não da turma em geral. Assim, é importante dar continuidade a este projeto, quer nesta turma quer em outras em que haja esta necessidade, uma vez que a cidadania é muito importante para a vivência em sociedade e vai ao encontro do que é preconizado pelo PASEO, ENEC e AE de Cidadania e Desenvolvimento.

É certo que ao longo do percurso pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico vivenciado pela mestranda, foram inúmeros os desafios enfrentados, mas também muitas foram as aprendizagens que esta desenvolveu e, por isso, serão analisadas criticamente na metarreflexão presente no término deste documento. No que diz respeito à sua experiência como professora do 1.º CEB escutou sempre as crianças de forma a estas terem voz no seu desenvolvimento, a refletirem sobre as suas experiências e aprendizagens e, acima de tudo, a pensarem sobre os conhecimentos que iam construindo e como estes os ajudavam a observar e compreender a realidade envolvente. Em todo o seu percurso pedagógico a mestranda esteve ciente que “os bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, os professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas o seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (Cury, 2003, p. 70).

## 3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES

Este subcapítulo apresenta e reflete o percurso pedagógico desenvolvido na EPE. Neste sentido, importa ressaltar que a construção das planificações semanais teve em consideração os pressupostos teóricos (cf. Capítulo I) e a reflexão sobre a planificação assente na metodologia de I-A (cf. Capítulo II), bem como as especificidades do contexto educativo (cf. Capítulo II). Assim, as planificações semanais, tais como as unidades de aprendizagens referentes ao 1.º CEB, são construídas previamente à ação e possuem um caráter flexível de forma a responder aos imprevistos que possam ocorrer no desenvolvimento das ações (Paiva et al., 2006). Deste modo, para cada planificação semanal o par identificou as necessidades de aprendizagem, os interesses e as aprendizagens evidenciadas pelo grupo, delineou os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, apresentou a planificação semanal das atividades, quer dos educadores em formação quer da orientadora cooperante, identificando os responsáveis pela dinamização das mesmas. Ademais, apresenta-se, ainda, as decisões pedagógicas onde são expostas uma breve explicação da atividade, o seu enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo consoante o documento basilar à EPE, as OCEPE, e a organização do espaço, materiais e grupo.

Deste modo, as planificações semanais permitem o trabalho colaborativo dos educadores estagiários com a orientadora cooperante. Ao longo da PES foram vários os momentos que a tríade organizou atividades interligadas durante as semanas, sendo isto uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças. Ademais, as planificações elaboradas tinham também os contributos das crianças, uma vez que a díade em formação as questionava sobre o que queriam explorar nas semanas seguintes. Mediante isto, as planificações semanais assumiram uma relação muito próxima com a observação e avaliação constantes das necessidades do grupo, tal como preconiza as OCEPE, visto que defende que a “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p. 13).

Assim sendo, igualmente ao percurso pedagógico no 1.º CEB, as práticas educativas da EPE estiveram alinhadas com um projeto de intervenção, que seguiu as quatro fases da MTP

defendidas por Vasconcelos et al. (2012) (cf. Capítulo I). Numa primeira fase para definição do problema do projeto a díade em formação promoveu o diálogo “O que queremos?” e “O que sabemos?”. Este assumiu especial importância, visto que através dele foram desenvolvidas por parte das crianças competências comunicativas. Ademais, o grupo recordou o percurso desenvolvido com os colegas estagiários que estiveram a realizar a PES no primeiro semestre. O projeto de intervenção desenvolvido no semestre anterior relacionou-se com os sonhos de cada criança e, lembrando isto, as crianças começaram a partilhar o que sonhavam ser quando crescessem, tendo em conta a profissão. Desta forma, através da escuta das crianças e do levantamento dos seus interesses, o projeto focou-se nas profissões que cada criança gostaria de ser quando crescesse, dando origem ao projeto “Sonhamos (ser)...”. Portanto, o objetivo principal diz respeito à experimentação e vivência de várias profissões. Aliada a esta exploração a díade em formação teve em conta quais as competências a serem desenvolvidas consoante as OCEPE para, assim, dar resposta e promover o desenvolvimento holístico de cada criança.

Numa segunda fase do projeto de intervenção e da MTP planificou-se e desenvolveu-se as planificações semanais de forma a dar resposta às necessidades de aprendizagem, interesses do grupo e objetivos mencionados pelo projeto. Assim, como o projeto se desenvolveu ao longo de oito semanas foram exploradas diversas profissões, nomeadamente: pintores; músicos, compositores e dançarinos; veterinários; arquitetos; construtores; atores; agricultores e jardineiros; e, por último, polícias. Ademais, as crianças tiveram a oportunidade de explorar uma outra profissão, locutores de rádio, aquando da elaboração da “Mega Rádio 3”. Esta foi criada, não só para a exploração de uma nova profissão e benefícios para o desenvolvimento das crianças, mas também para comunicação constante com as famílias. Assim, na rádio as crianças gravavam episódios a relatar o que tinham feito sobre cada profissão e os educadores em formação editavam e exportavam o episódio para o *padlet* onde foi partilhada a rádio. Juntamente a isto eram adicionadas imagens referentes aos momentos das atividades pedagógicas descritas pelas crianças.

Importa refletir sobre todo o processo da rádio. Inicialmente, as crianças em grupo discutiram e elegeram um nome, neste caso “Mega Rádio 3”. Posteriormente, eram selecionadas crianças para a gravação, sendo que a díade em formação tentou que todas as crianças gravassem um episódio. Todavia, uma das crianças que iria gravar o episódio final da rádio, no último dia dos docentes

estagiários em contexto, não compareceu ao Jardim de Infância e, por essa razão, foi a única criança que não gravou nenhum momento. Tendo em conta a seleção das crianças para gravação foram os educadores em formação que os selecionaram e escolheram quando estes gravavam. Apesar de esta decisão ter partido dos estagiários, estes respeitaram sempre que alguma criança pedia para gravar algum episódio específico. Além disto, a escolha partiu de duas considerações. Primeiro, escolheram as crianças que queriam ser uma profissão específica para gravar o episódio aquando da exploração dessa profissão. A outra consideração foi juntar crianças que se pudessem auxiliar mutuamente. Através da observação constante do dia a dia do grupo, a d'íade refletiu que existiam algumas crianças mais tímidas e que poderiam ter um pouco mais de dificuldade em gravar. Desta forma, o par pedagógico juntou estas crianças com aquelas que apresentavam maior facilidade em comunicar e a expressar as suas intenções. A mestranda considera que esta decisão foi uma mais-valia para todo o processo da rádio, uma vez que tal como tinham considerado, as crianças mais tímidas foram incentivadas pelo colega que gravava com elas. Este tipo de organização do grupo vai ao encontro do preconizado por Vygotsky, no que respeita à ZDP (cf. Capítulo I). Este pressuposto foi tido em conta em vários momentos da PES em que os docentes estagiários organizaram atividades pedagógicas em pequenos grupos.

Ademais, além da gravação dos episódios, para dar forma à rádio foi criado um instrumental para a mesma num momento posterior do projeto de intervenção, aquando da exploração da profissão de músicos. Partindo desta profissão as crianças conheceram, manipularam e utilizaram diversos instrumentos musicais. No momento de criação os educadores estagiários assumiram uma postura de mediação, onde foram auxiliando e organizando o grupo consoante as indicações que as crianças davam. Esta criação permitiu que as crianças explorassem, principalmente, a Área de Expressão e Comunicação, no âmbito do Domínio da Educação Artística, Subdomínio da Música, onde foram promovidas a criatividade e sentido estético, visto que o grupo teve de criar sons com os instrumentos musicais que se interligassem e que resultasse numa produção final (Silva et al., 2016).

Importa, ainda, referir a vantagem da criação da "Mega Rádio 3" para a comunicação constante com as famílias. Este pressuposto está fortemente associado à abordagem pedagógica do MEM (cf. Capítulo I), visto que com a partilha dos episódios da rádio as famílias conseguiram acompanhar de perto o que as crianças faziam todas as semanas. Este tipo de ações promove um

“ambiente inclusivo” (Silva et al., 2016, p. 10) quer do ponto de vista das famílias, que acompanhada a criança, quer do ponto de vista das crianças, que são escutadas para que em casa possam ouvir com a família todo o trabalho desenvolvido. Todavia, como forma de melhoria para que “pais/famílias sejam considerados como parceiros” (Silva et al., 2016, p. 10) das instituições, o par pedagógico poderia ter promovido no *padlet* momentos específicos para que as famílias participassem. De ressaltar que a participação das mesmas era livre, uma vez que na organização do *padlet* a díade em formação permitiu a interação por gostos e por comentários. Apesar de esta última opção não ser utilizada, a primeira opção foi revelando que as famílias acompanharam o desenvolvimento da “Mega Rádio 3”. Além da participação das famílias através dos gostos no *padlet*, no decorrer das semanas da PES a díade em formação ia consultando com as crianças os novos episódios. Assim, todas as semanas a “Mega Rádio 3” era visitada através da sala de atividades, onde a maioria das crianças mencionava que também o faziam em casa. Aquelas crianças que por norma não revelavam que acompanhavam a rádio com as famílias, o par pedagógico sensibilizava-as para esse acompanhamento.

No que respeita ao desenvolvimento do trabalho e à sua execução referente à terceira fase da MTP, irão ser descritas e refletidas atividades pedagógicas promovidas. As referidas, em seguida, integraram-se na planificação semanal onde foram exploradas as profissões de músicos, compositores e, ainda, dançarinos. A exploração destas profissões surgiu, acima de tudo, pelo grande interesse demonstrado pelo grupo para com a música (cf. Capítulo II). O desenvolvimento destas profissões ocorreu, essencialmente, partindo de cinco atividades pedagógicas ao longo de dois dias. De forma a dar início desenvolveu-se a atividade “Observa e Escuta” que foi acompanhada da elaboração da primeira narrativa colaborativa dos educadores em formação. Por esta razão, esta atividade será descrita de forma sucinta para que se compreenda a exploração da profissão de músicos, uma vez que foi já um momento de especial atenção e reflexão por parte da díade ao elaborar a narrativa. Assim sendo, as crianças exploraram livremente diversos instrumentos musicais para que, em seguida, juntamente com o grupo identificassem os nomes de cada um. Partindo disto, cada criança escolheu um instrumento para a realização de ritmos musicais consoante algumas orientações do educador estagiário.

Para iniciar o momento da tarde, desenvolveu-se a atividade pedagógica “Viajar pelas tradições”. Esta permitiu aprofundar, especialmente, a Área do Conhecimento do Mundo, no que respeita ao

Conhecimento do mundo social, na medida em que as crianças conheceram algumas tradições ligadas à música e dança de determinadas culturas. Ademais, permitiu à criança compreender tradições referentes ao passado, mas que atualmente são recriadas. Deste modo, foi promovido junto do grupo “o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva et al., 2016, p. 89). No que respeita à organização do espaço, a atividade desenvolveu-se no tapete de atividades, visto ser o espaço mais amplo para que as crianças estivessem confortáveis, aquando da exploração livre que a atividade necessitou. Assim, o grupo organizou-se em roda no espaço para que todas as crianças estivessem envolvidas e participativas com todo o grupo.

Assim sendo, as tradições exploradas na sala de atividades foram as músicas tradicionais de Portugal, Brasil e Cuba. Estes foram os países escolhidos, uma vez que se pretendeu transportar para a sala de atividades culturas das diferentes nacionalidades existentes no grupo de crianças (cf. Capítulo II). Tal como preconizado nas OCEPE é importante que as crianças reconheçam as suas culturas, mas também culturas próximas delas. Explorar estes elementos faz com que se promova o “processo de construção de identidade e da autoestima” (Silva et al., 2016, p. 34) de cada criança, na medida em que reconhecem e identificam aquilo que caracteriza o meio de cada uma. Desta forma, para apresentar os países pelos quais iriam viajar foram apresentadas as respetivas bandeiras. As crianças foram questionadas sobre de que país era cada bandeira, sendo que apenas a bandeira de Cuba o grupo não conseguiu identificar. Para que as crianças chegassem à resposta a educadora estagiária foi dando pistas para que conseguissem entender que seria o país de nacionalidade de uma das crianças do grupo e, assim, conseguiram identificar o país correto. Após a identificação do país e da bandeira respetiva, exploraram-se as cores, formas e as quantidades das formas existentes em cada uma das bandeiras. Desta forma, o grupo explorou o Domínio da Matemática através de elementos significativos para as crianças e contextualizados para o desenvolvimento da atividade (Silva et al., 2016). No final desta exploração através de um globo as crianças foram desafiadas a identificar a localização geográfica dos países (Figura 6).

De forma a dar continuidade à atividade, foram apresentados vídeos de cada música tradicional, no caso de Portugal, o Folclore, de Cuba, a Salsa Cubana, e do Brasil, o Samba. De mencionar, que o vídeo a representar Portugal era do Grupo Folclórico da freguesia do local da PES. Isto permitiu que as crianças contactassem com as tradições da comunidade local, conhecendo as associações

envolventes à instituição. Após visualização de cada vídeo, as crianças comentaram cada dança, os trajes utilizados e, ainda, experimentaram as danças com os colegas recriando o que observavam nos vídeos (Figura 6). Neste momento o grupo mostrou-se bastante interessado e entusiasmado pela recriação, compartilhando o que estavam a sentir com os colegas. Com isto, desenvolveu-se a Área de Expressão e Comunicação, no que refere ao Domínio da Educação Artística, quer o Subdomínio da Música, quer o Subdomínio da Dança, visto que as crianças contactaram com diferentes estilos musicais e danças, constituindo “um meio de expressarem o que sentem” (Silva et. al., 2016, p. 56), tanto através do corpo, como das verbalizações.

### Figura 6

*Atividade pedagógica "Viajar pelas tradições"*



A atividade “Viajar pelas tradições”, na sua generalidade, para além das competências desenvolvidas mencionadas anteriormente, permitiu que as crianças promovessem o conhecimento das diversas culturas, contribuindo para a construção da sua identidade (Silva et al., 2016).

Assim, entende-se que num momento inicial da planificação semanal explorou-se as tradições de forma mais superficial, no caso concreto, três músicas tradicionais para que, posteriormente, fosse explorada de forma mais aprofundada uma delas, neste caso a música tradicional portuguesa. Assim, no dia seguinte da parte da manhã desenvolveu-se a atividade “Uma música vamos (re)criar”. Para este momento adotou-se a organização do espaço e do grupo, tal como na atividade anterior, ou seja, o grupo reuniu-se em roda no tapete de atividades para que todos pudessem partilhar as suas ideias e estivessem envolvidos em todo o processo de criação. Através de uma música tradicional portuguesa, “O Malhão, Malhão”, as crianças foram desafiadas

a criar uma nova letra tendo como base o projeto de intervenção a ser desenvolvido. Assim, o grupo criou a música "As Profissões". De notar que o processo criativo que necessitava a atividade, aquando da planificação deixou um pouco de receio à díade em formação, visto que foi o primeiro momento que realizaram uma atividade deste género com o grupo. Todavia, as crianças possuíram bastantes ideias e como a música era conhecida pelo grupo, este foi um processo simples. Desta forma, no momento da criação a díade teve em atenção dois aspetos importantes. O primeiro diz respeito à participação de todas as crianças, principalmente daquelas que por norma não demonstram tanta iniciativa nas participações. De forma a colmatar esta situação o docente estagiário responsável pela dinamização da atividade questionava essas crianças para que estas pudessem intervir. O outro aspeto importante diz respeito a uma das áreas de conteúdo das OCEPE, a Área de Expressão e Comunicação, no que corresponde ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo em conta a questões de concordância das frases escolhidas para representar a letra da música (Silva et al., 2016). No final da criação, as crianças demonstraram bastante entusiasmado pelo trabalho elaborado por elas e, por esta razão, foi feita a gravação da música para acrescentar à "Mega Rádio 3".

No momento da tarde desenvolveram-se duas atividades pedagógicas, sendo que neste momento foi, também, a primeira aula supervisionada do par pedagógico pela supervisora institucional. Este momento, tal como na PES do 1.º CEB, foi acompanhado da realização de um guião de pré-observação. De forma a completar a música "As Profissões", desafiou-se as crianças a criarem uma dança, porém, antes desta criação desenvolveu-se a atividade "As nossas tradições" (Figura 7) com o intuito de explorar peças de vestuário que representam o folclore português. Assim, para despoletar mistério e trazer elementos surpresa para a sala de atividades os educadores estagiários estavam trajados com roupas típicas das tradições portuguesas. Para que causasse mais impacto, apenas o Samuel vestiu um traje completo, enquanto a Marisa vestiu apenas peças na parte superior do corpo. Isto porque, no momento de entrada na sala de atividades, as crianças foram recebidas como habitualmente em roda e realizou-se um breve acolhimento para compreender como é que as crianças se sentiam após o almoço. Posteriormente ao diálogo a educadora estagiária revelou ao grupo que tinha uma surpresa e tirou a sua bata, sendo que apareceu vestida com camisa, colete e lenço aos ombros. Estes elementos causaram surpresa e curiosidade no grupo, o que despertou o interesse do mesmo para os momentos seguintes. Mediante isto, foi feito um diálogo sobre a roupa que a mestrande tinha e

relembrou a tradição que aquelas peças faziam parte. As crianças conseguiram identificar logo que fazia parte da tradição portuguesa e de forma a dar continuidade à atividade foram questionadas se não faltava nada ao traje, ao que as crianças mencionaram a saia. O momento em seguida despoletou nas crianças, ainda, mais interesse e admiração, uma vez que os trajes típicos não são compostos apenas por uma saia, mas sim por três. De realçar que as crianças estavam muito atentas a todo o momento, vendo a educadora estagiária vestir as três saias, fazendo essa contagem, e vestindo as restantes peças do traje (aventil e soques). Após ser apresentado todo o traje feminino, analisou-se o traje que o colega estagiário possuía, explorando todos os detalhes do mesmo.

Em seguida, foram dispostos para o grupo diferentes elementos que compõem trajes tradicionais portugueses, de forma que as crianças explorassem livremente os mesmos, tendo em conta as suas características. Neste momento o grupo partilhou com os colegas algumas questões que tinham sobre as peças e consoante as intervenções das crianças, a educadora estagiária explicou alguns detalhes, tendo em conta as tradições e a história dos nossos antepassados. Na exploração, as crianças foram desafiadas a estimularem as suas capacidades sensoriais, nomeadamente a visão e o tato, de forma, a identificar o tipo de tecidos distintos e, ainda, bordados ou outros pormenores. Esta exploração livre e sensorial permitiu que, para além de aprimorarem os seus sentidos, desenvolveram o sentido crítico e estético. Este tipo de exploração permite que a criança aprenda ativamente, uma vez que escolhe as peças que observa e que sente, tem há sua disposição diversos e em número suficiente elementos dos trajes, manuseia livremente os materiais, descreve aquilo que sente e observa e possui um apoio, quer por parte do par pedagógico, quer por parte das outras crianças, através das interações (Brickman & Taylor, 1991). De realçar, que apesar de ser uma exploração livre em que as crianças andaram pela sala de atividades com as peças e puderam trocá-las com os colegas e experimentá-las, o grupo mostrou um grande cuidado nesta exploração. No início deste momento a educadora estagiária explicou de quem eram aquelas roupas, neste caso, foram emprestadas pelo Grupo Folclórico que a mestrandia integra, e, por essa razão, são roupas antigas com significado e que são usadas para representar as nossas tradições. Por esta sensibilização, no momento da exploração muitas crianças alertavam os colegas para os cuidados a ter na manipulação. Para além deste momento se manifestar no grupo como prazeroso, para os docentes estagiários foi, também, uma grande

oportunidade de transportar para a sala de atividades as tradições e o gosto pelas mesmas, promovendo o contacto com a cultura portuguesa (Silva et al., 2016).

## Figura 7

### *Atividade pedagógica "As nossas tradições"*



Após a exploração livre, cada criança escolheu e vestiu uma ou mais peças dos trajes para dar seguimento à atividade posterior, "Para completar, uma dança vamos criar". Partindo da música, "As profissões", criada durante a manhã e com os trajes vestidos criou-se uma dança. Este momento desenvolveu, essencialmente, a Área de Expressão e Comunicação, no que respeita o Domínio da Educação Artística, Subdomínio da Dança, visto que o grupo criou uma coreografia para a música através do movimento do corpo. Tal como é preconizado nas OCEPE "a dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum" (Silva et al., 2016, p. 57). Portanto, através do contributo e partilhas de todas as crianças, todas participaram de forma ativa na criação da dança.

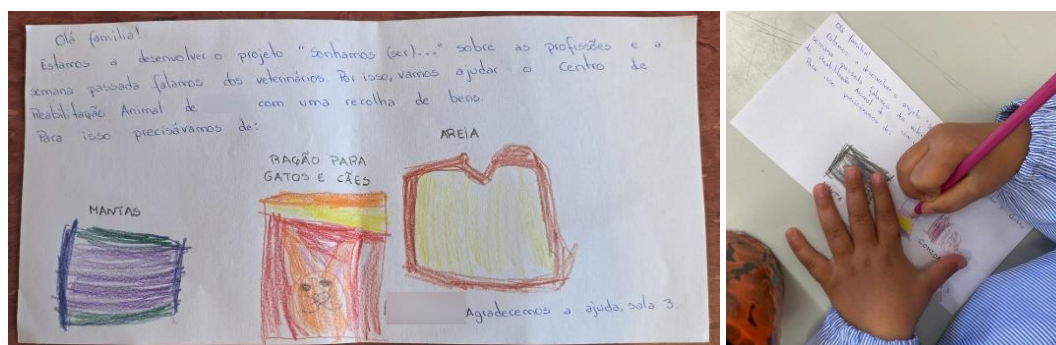
De um modo geral, a planificação semanal explorada e as atividades pedagógicas que a integravam corresponderam aos objetivos delineados aquando da construção da planificação. Ademais, foi ao encontro de um forte interesse do grupo, a música, considerando, desta forma, que os momentos vivenciados em grupo foram ricos, no que se refere ao desenvolvimento de cada criança, como mencionado ao longo das atividades refletidas.

O momento que se pretende refletir em seguida tem uma forte envolvência da comunidade. É essencial que, tal como mencionado no Capítulo I, os docentes adotem ações que estabeleçam

“uma ligação próxima com a comunidade” (Silva et al., 2016, p. 10), de forma a valorizá-la e permitindo que cada criança a conheça. Deste modo, com a exploração da profissão de veterinários, analisou-se a importância dos cuidados aos animais, destacando na comunidade o Centro de Reabilitação Animal, que acolhe animais abandonados. Neste momento, na impossibilidade da deslocação ao local para conhecer as instalações, foi realizada a exploração das mesmas através do *website* da Plataforma de Acolhimento e Tratamento Animal (PATA) da cidade. Após conhecerem as instalações que acolhem os animais, o grupo foi sensibilizado para estas questões, sendo promovida uma recolha de bens para entregar ao centro de reabilitação. Para isto, cada criança realizou um pequeno bilhete (Figura 8) para enviar para as famílias.

## Figura 8

### *Bilhete elaborado para a recolha de bens*



Na nota introdutória do bilhete, a díade escreveu qual o intuito da recolha e a quem se destinava e as crianças fizeram o registo, através de desenho, dos bens que o centro de reabilitação necessitava. Após a recolha, os educadores estagiários contactaram a instituição para compreender a disponibilidade da mesma para se deslocar até ao Jardim de Infância com o intuito de levantar a recolha e conversar com o grupo sobre o trabalho desenvolvido pela equipa. Assim, na última semana da PES duas colaboradoras da PATA deslocaram-se à instituição cooperante com uma cadela acolhida pelo centro, a Tita (Figura 9). Este momento foi vivido pelas crianças de forma muito alegre e contagiante pela presença da cadela, principalmente quando entenderam que está na instituição porque foi abandonada. Na visita, as colaboradoras explicaram o trabalho desenvolvido no local para o acolhimento e tratamento de cada animal. Este tipo de ações, para além de ter promovido o contacto com os animais, permitiu desenvolver junto das crianças a consciencialização dos cuidados aos mesmos (Silva et al., 2016).

## Figura 9

### *Bens recolhidos e visita das colaboradoras da PATA*



Mencionada a importância da envolvimento da comunidade, neste caso o acolhimento da mesma na sala de atividades, importa referir uma das profissões exploradas que possibilitou a vinda do pai de uma criança à sala. Através do diálogo com a orientadora cooperante, a diáde em formação tentou compreender que profissões as famílias das crianças possuíam para possibilitar a vinda de um familiar. Assim, após a análise das profissões e dos interesses que as crianças iam demonstrando ao longo da observação constante do par pedagógico, este, juntamente com a orientadora cooperante, compreendeu que as profissões que seriam mais significativas para o grupo seriam médico e polícia. Por esta razão, a orientadora cooperante dispôs-se a comunicar com os familiares em concreto para entender se gostavam e tinham possibilidade de se deslocar à sala de atividades para falar um pouco com o grupo sobre a sua profissão. O familiar que possuía a profissão de médico não conseguiu estar presente, todavia o pai de uma menina que era polícia conseguiu vir à sala de atividades. Nesta visita (Figura 10), partilhou com as crianças um pouco sobre o seu trabalho, falando e sensibilizando o grupo, também, para a importância da segurança rodoviária. A abordagem a esta temática foi bastante importante para a reflexão dos cuidados que as crianças devem ter no carro com as famílias, quando andam de bicicleta, quando passeiam na rua. Isto permitiu que as crianças desenvolvessem a Área de Formação Pessoal e Social, no que respeita à Independência e autonomia, visto que partindo das aprendizagens adquiridas possam assumir responsabilidades no âmbito da sua segurança e bem-estar (Silva et al., 2016). Partindo destas questões os educadores estagiários exploraram na planificação semanal atividades que foram ao encontro da temática, interligando com a profissão de polícias. Os momentos dinamizados pelos educadores de infância que possibilitam o contacto

e a envolvimento das famílias na sala de atividades são benéficos para o desenvolvimento de cada criança, como mencionado neste subcapítulo e, ainda, no Capítulo I.

### Figura 10

*Visita de um familiar para conversa sobre a sua profissão*



A última planificação semanal a ser destacada diz respeito à exploração da profissão de atores, no caso concreto esta reflexão debruça-se sobre um momento desenvolvido com a turma de 2.º ano do 1.º CEB. Esta turma e o grupo da EPE em questão, na PES anterior, já colaboraram como foi perceptível no subcapítulo anterior relacionado com o percurso pedagógico no 1.º CEB. Mais uma vez, os educadores estagiários tiraram partido de possuírem colegas a realizar a sua PES no contexto de 1.º CEB para dar continuidade às questões da transição educativa. Assim, e de forma a interligar as atividades com temáticas pertinentes desta transição, desenvolveu-se o “Resolve com Drama!” em volta da resolução de conflitos. A transição educativa (cf. Capítulo I) é um momento de grande mudança para a vida das crianças e, por esta razão, é fundamental que os educadores de infância e professores do 1.º CEB adotem uma postura de especial atenção nesta transição. Como mencionado no subcapítulo anterior um dos pontos fulcrais da transição são os relacionamentos que as crianças possuem com outros atores, na medida em que são considerados momentos de preocupação (González et al., 2011). Dockett e Peery (1999) referem que o medo das crianças mais velhas é um dos receios daquelas que transitam para o 1.º CEB e, por esta razão, associam-se a estes, questões de conflitos com as crianças de diferentes idades. Assente neste pressuposto, os docentes estagiários fundamentaram a sua ação pedagógica desenvolvendo a atividade apresentada em seguida com o objetivo de sensibilizar para a resolução de conflitos de forma positiva.

De mencionar, que a atividade surgiu no âmbito de uma UC a decorrer no 2.º semestre, Música e Drama nas Práticas Educativas, focando o drama. Nestas aulas partilhou-se acontecimentos observados nos contextos da prática relacionados com os conflitos e os educadores estagiários juntamente com as colegas compreenderam que esta situação era comum a ambos os contextos educativos. Mediante isto e perante a pertinência do tema desenvolveram o “Resolve com Drama!” durante uma tarde, no polivalente do edifício do 1.º CEB. Este foi o espaço escolhido visto ser o local mais amplo para o desenvolvimento das atividades. Além disto, o número de crianças para a atividade foi bastante elevado, uma vez que juntou os dois grupos e, dessa forma, era o único local da instituição cooperante que possibilitava a junção dos mesmos.

Deste modo, de forma a preparar as crianças para a sua intervenção no meio da expressão dramática e para que os grupos estabelecessem os primeiros contactos e se colocassem à vontade, desenvolveu-se a atividade “Faz e sente isto...” que correspondia a um momento de faz de conta. De forma geral, um dos docentes estagiários pronunciou ao grupo determinadas personagens e ações que estas faziam, para que espalhados pelo espaço interpretassem esse papel, exemplo disso: “Como anda um astronauta?”, “Como anda um elefante magoado numa perna?”. Neste momento as crianças assumiram os diversos papéis de forma empenhada, revelando bastante curiosidade sempre que era pronunciado um novo papel, permitindo a criação de um bom ambiente para a atividade seguinte que se desenvolveu em pequenos grupos.

Assim, para o momento seguinte, “Por entre os conflitos de cada habitat”, as crianças foram divididas em três grupos, sendo que nestes eram incluídas crianças dos dois níveis educativos para promover as interações com os mesmos. Cada grupo ficou responsável por um habitat distinto e interpretou animais em cada um, sendo assim exploradas competências da Área do Conhecimento do Mundo, tendo em conta ao Conhecimento do mundo físico e natural (Silva et al., 2016). Em cada habitat o docente estagiário responsável pelo grupo apresentava uma situação em que os respetivos animais estavam em conflito. A tarefa das crianças era dialogarem, de forma a chegarem a um consenso para uma solução viável do conflito. Mediante esta exploração, cada grupo apresentou a sua solução para todos e foi discutido no final de que forma é que as crianças chegaram às soluções apresentadas. Foi assim que no momento final da atividade os docentes estagiários refletiram com as crianças que quando estamos perante algum conflito e situação com que não estejamos confortáveis, o diálogo e partilha de opiniões é considerada a melhor

solução. Esta atividade para além de focar e privilegiar considerações importantes referentes à transição educativa, permitiu o desenvolvimento da comunicação de cada criança, quer através do diálogo, quer através da interpretação de vários papéis. Foi através de exemplos concretos do meio animal, relacionando o momento com a Área do Conhecimento do Mundo, que se enfatizou a importância e o desenvolvimento da Área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016).

Refletidas criticamente algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES, destaca-se a última fase da MTP que diz respeito à divulgação e avaliação do projeto de intervenção. Esta divulgação como mencionada no início deste subcapítulo foi realizada, essencialmente, ao longo de todo o percurso da PES. Com a partilha dos episódios da "Mega Rádio 3" as famílias puderam acompanhar de perto o que as crianças faziam todas as semanas, trazendo benefícios para ambas as partes, crianças e famílias, tal como referido. Todavia, perto do final da PES o par pedagógico solicitou que em casa as crianças conversassem com as famílias sobre as várias semanas do projeto, com o intuito de realizar algum tipo de registo sobre o que mais gostaram. Assim, os registos produzidos passaram pela gravação de vídeos, áudios e, ainda, a realização de desenhos. Nos dois primeiros exemplos, as crianças mencionavam qual o seu momento preferido e explicavam a razão da sua escolha. No caso dos desenhos, o par pedagógico quando os recebia por parte das crianças realizava um pequeno diálogo com o intuito de compreender as decisões de cada criança. No caso concreto da figura apresentada (Figura 11), a criança em específico revelou à díade em formação que a profissão que mais gostou de explorar foi a profissão de veterinário e, dessa forma, optou por realizar o registo de diversos animais. Após o desenho, com maior auxílio por parte da família colocou carimbos de forma a legendar o nome de cada animal.

### Figura 11

*Registo elaborado por uma criança juntamente com a sua família*



Esta ação possibilitou que as crianças e as famílias conversassem sobre o ambiente vivido com os educadores em formação, possibilitando que cada criança expressasse e relembresse as diversas experiências vividas no período da PES. Ademais, permitiu mais uma vez a envolvimento das famílias no ambiente educativo das crianças, dado que para além de ser promovida a comunicação sobre aquilo que as crianças viveram no Jardim de Infância, as famílias tiveram a oportunidade de elaborar produções com o intuito de serem apresentadas no meio educativo.

Quase no término deste subcapítulo, importa refletir de forma global sobre o projeto de intervenção desenvolvido. A mestranda considera que o desenvolvimento deste projeto possibilitou inúmeras aprendizagens ao grupo como foi mencionando ao longo da reflexão das atividades. Um dos principais elementos que a díade em formação pretendeu adotar na PES foi possibilitar a cada criança o papel ativo no desenvolvimento de todo o projeto e, acima de tudo, no desenvolvimento das suas aprendizagens. Assim, para que a díade respeitasse os interesses e necessidades do grupo aquando da elaboração das planificações semanais, as crianças foram escutadas de forma constante e observadas em momentos diversos, quer nas brincadeiras livres, quer nos momentos orientados, ora pela orientadora cooperante, ora pelo par pedagógico. Por esta razão, ao longo do projeto envolveram as famílias em vários momentos, como foi evidenciado, tendo em conta a importância da mesma no meio educativo. Ademais, considera-se uma mais-valia o desenvolvimento das atividades com a comunidade exterior à escola e com a comunidade educativa. A díade em formação pretendeu ter em conta todos estes fatores devido à sua importância, tal como preconizado ao longo de todo o documento, principalmente, na apresentação dos pressupostos teóricos e legais.

É de constatar que ao longo do percurso pedagógico na EPE foram ultrapassados desafios e desenvolvidas aprendizagens pela mestranda e que serão aprofundadas na metarreflexão no término deste documento. No que respeita à experiência como educadora de infância, pretendeu-se desenvolver juntamente com as crianças experiências relacionadas com as vivências e conhecimentos de cada uma, sendo que isto só foi possível, pois, o par pedagógico assumiu uma postura de escuta, observação constante e sistemática da criança e das suas interações. Por esta razão, a mestranda acredita que a “aprendizagem é um processo de crescimento sustentado e apoiado, mútuo e bidireccional, em que quem aprende também ensina e quem ensina também aprende” (Mário Cordeiro).

## METARREFLEXÃO

Com o aproximar da conclusão deste documento apresenta-se, também, o final da formação inicial, tendo a certeza de que este será apenas o início da formação contínua. Com a conclusão do mestrado que habilita para a docência de perfil duplo, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge a necessidade de refletir sobre o percurso pedagógico da PES, mediante as aprendizagens obtidas durante todo o percurso.

Ser docente no século XXI exige uma constante reflexão, para que se consiga dar resposta aos inúmeros questionamentos das crianças. Estas são o centro da educação e da ação pedagógica e, por esta razão, é pertinente que os docentes sejam capazes de promover práticas educativas significativas para as crianças. Para que isto aconteça, é essencial que um docente compreenda quais as influências da sua identidade profissional para que possam refletir sobre que profissional querem ser e que postura pretendem adotar nas suas práticas (Flores, 2015; Resende et al., 2014). Para a docente em formação, antes do mestrado em questão, o curso técnico de Animadora Sociocultural e a Licenciatura em Educação Básica possibilitaram-lhe adquirir diversas competências, habilidades e experiências na área. Estas foram positivas e relevantes para o decurso do atual mestrado que agora termina.

O mestrado, por sua vez, foi o culminar das aprendizagens teóricas e legais com uma forte relação com a prática. É assente na metodologia de Investigação-Ação que esta relação também se apresenta de forma intensificada. Esta permite o desenvolvimento a nível profissional e pessoal, visto que um docente que baseia o seu trabalho consoante esta metodologia, observa criticamente o ambiente que o rodeia. Para além destas observações intencionais, o docente deve possuir a reflexão sobre essas questões à luz do quadro concetual (Ferreira & Ferraz, 2021; Moreira et al., 2006). Foi ao longo da PES tido em conta estes pressupostos, na medida em que a mestranda observou os grupos, tendo em vista ao levantamento das suas necessidades, interesses, rotinas, características. Mediante estas informações delineou percursos pedagógicos contextualizados e significativos através da construção das unidades de aprendizagem, no caso do 1.º CEB, e das planificações semanais, no caso da EPE. Foi neste momento que o quadro concetual em ênfase no Capítulo I e o Diário de Formação construído pela docente em formação se mostraram valiosos, uma vez que neste último, para além de ser apresentado a descrição das

rotinas dos grupos, eram também redigidos momentos considerados pertinentes tendo em conta as características dos mesmos.

No que refere ao desenvolvimento dos percursos pedagógicos, a mestranda considera que, por vezes, o desenvolvimento das planificações foram processos desafiantes, na medida em que era necessário considerar os interesses e necessidades dos grupos e as competências referidas nos documentos orientadores da prática educativa. Aliar estes fatores exige que o docente adote uma postura de observação constante e reflexiva e, ainda, a formação contínua perante as competências nas diversas áreas disciplinares para que promovam ações articuladas e significativas. De forma a ultrapassar este desafio revelou-se pertinente o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo do percurso. No caso concreto da PES a organização em par pedagógico, permitiu que estabelecessem, recorrentemente, reflexões críticas sobre as observações de cada um. Partindo disto, foram construídas planificações através dos diferentes pontos de vista dos mestrandos. Ademais, as orientadores cooperantes e supervisoras institucionais foram elementos essenciais neste processo, visto que apoiaram a mestranda à luz dos pressupostos pelos quais se regem, estabelecendo diálogos frequentes, não só para as reflexões prévias das ações desenvolvidas, como também das reflexões pós-ação. Portanto, todo o trabalho colaborativo permitiu desenvolver na docente em formação a capacidade de comunicação, de observação crítica e de reflexão das práticas com vista a melhoria das mesmas. Neste processo a mestranda considera pertinente e essencial a escuta dos conselhos de melhorias das orientadoras, no que concerne quer às práticas em contexto quer à concessão deste documento (Moreira, 2006; Paiva et al., 2006; Ribeiro, 2020).

Destaca-se, ainda, o trabalho colaborativo que deve estar presente em toda a educação, independentemente, do nível educativo, no que concerne à envolvência da equipa educativa, famílias e comunidade. No caso concreto da PES, relativamente à equipa educativa, em ambas as valências, a docente em formação estabeleceu uma relação positiva com vista aos benefícios da sua aprendizagem, mediante as interações que possuía com os vários elementos. As famílias assumiram especial destaque neste percurso. Compreende-se pelos pressupostos apresentados a pertinência da sua inclusão e, por essa razão, o par pedagógico promoveu ao longo da PES contacto com as mesmas. A mestranda considera que num primeiro momento da PES, aquando da sua intervenção no 1.º CEB, a díade em formação poderia ter promovido mais a envolvência das

famílias, por exemplo, em ações dentro da sala de aula ou através de uma comunicação mais recorrente. Contudo, perante a reflexão deste tópico na reunião final de avaliação com a orientadora cooperante e a supervisora institucional, o par pedagógico assumiu uma postura distinta na PES referente à EPE. Assim, promoveram contacto com as famílias ao longo de todas as semanas do projeto de intervenção desenvolvido, como descrito no Capítulo III. Por último, referindo a relevância do trabalho colaborativo com a comunidade, principalmente na PES da EPE foi possível adotar várias ações para que as crianças conhecessem e interagissem com o meio que as rodeia. De considerar, que a envolvimento da família e comunidade apresentou-se mais positiva no segundo momento da PES, visto que os docentes em formação puderam refletir sobre todo o processo vivenciado e delinear novas intenções para a PES seguinte, revelando-se uma evolução no trabalho do par pedagógico.

Ao longo das ações pedagógicas foram adotadas metodologias, abordagens e estratégias diversificadas. Apresentam-se alguns aspetos que podem ser inclusos nos dois contextos, como a abordagem socioconstrutivista e a MTP, e, ainda, aspetos específicos a cada valência, mas que podem ser tidos em consideração nos dois contextos. No caso do 1.º CEB focou-se, essencialmente, o quadro concetual nas metodologias ativas e tecnologias digitais. Já no caso da EPE foram apresentadas abordagens pedagógicas que sustentam a prática neste contexto, como High-Scope, Reggio Emilia e o MEM. Todos estes elementos vão ao encontro de perspetivas convergentes, na medida em que são abordagens diversificadas e diferenciadoras que enriquecem o processo de aprendizagem e potenciam a construção de conhecimento através da participação ativa da criança, tendo em vista o desenvolvimento holístico da mesma (Jonnaert, 2009; Rangel & Gonçalves 2010; Resende et al., 2014). Tendo por base os elementos referidos a mestranda espelhou-os nas suas práticas e pretende adoptá-los em práticas futuras, uma vez que acredita serem pontos favoráveis para o desenvolvimento das crianças, não só mediante os pressupostos teóricos explorados no Capítulo I, mas também pelas observações e experiências vivenciadas ao longo da PES. Desta forma, no âmbito da ação a mestranda considera que o desenvolvimento destas práticas motivou os grupos da PES, criando um relacionamento positivo entre docente em formação e cada criança. Assim, ao longo do percurso a mestranda destaca que o que se apresentou mais desafiante foram os conflitos entre crianças, quer em momentos de brincadeiras livres quer em momentos de atividades pedagógicas orientadas. Todavia, adotou sempre uma postura calma perante estas situações, dirigindo-se às crianças de forma a escutá-

las para que em diálogo fosse possível solucionar os conflitos, indo ao encontro da individualidade de cada criança.

Assim, destacou-se diversos pontos importantes que os docentes devem ter em conta, nomeadamente, assumir uma postura de observação constante da criança e do meio envolvente à mesma, refletir criticamente sobre a sua prática educativa à luz do quadro concetual, colaborar com os diversos intervenientes da comunidade educativa e estar em formação contínua para que possam ter competências devidamente atualizadas. A mestranda pretendeu respeitar estas características no percurso pedagógico da PES, visto que acredita que os docentes que as respeitam “sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional” (Alarcão, 2007, p. 46) adequando-a aos ambientes educativos.

Em jeito de conclusão, a mestranda considera que todos os pontos mencionados e todo o percurso vivenciado ao longo da PES foram momentos ricos para a construção da sua identidade profissional em constante atualização. Pretende, no seu futuro como docente de perfil duplo, promover a sua capacidade criativa, dinâmica, reflexiva e investigadora, assumindo uma postura de mediadora no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando cada criança a construir os seus próprios conhecimentos, bem como despertar nelas o sentido crítico de explorar, experienciar e querer aprender mais sobre aquilo que as rodeia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5.ª ed.). Cortez Editora.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: a descoberta do ambiente natural e social, comunicação e expressão*. Marina Editores.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/13764>
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie3872605>
- Brito, A., Matos, A., Barreira, C., Pessoa, T., & Tavares, C. (2009). *Caça ao tesouro: uma aprendizagem pela descoberta*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga.
- Bruner, J. (1973). *O Processo da Educação*. Nova Biblioteca 70.
- Bulcão, A., Ribeiro, M., & Soares, M. (2014). Cantinho de Leitura: construindo a competência leitora. *Revista FIPED*.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *Revista Estreia Diálogos*, 7(1), 14-26.

- Carvalho, A. (2022). Metodologias Ativas: Introdução. In A. Carvalho (Org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* (pp. 26–27). FAPEMA.
- Carvalho, G., & Freitas M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.
- Cunha, F., Barroso, R., & Olinda, E. (2018). Piaget, Vygotsky e Bruner: contribuições para a educação. In L. Ribeiro, M. Guimarães, A. Rodrigues & J. Neto (Orgs.), *Educação Brasileira em Pesquisa* (pp. 53–62). Editora CRV.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213–230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Declaração dos Direitos da Criança (1959). Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In I. Teixeira & F. Diogo (Orgs.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019–2021* (pp. 13–33). Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?. *Early Child Development and Care*, 159(1), 107–119. <https://doi.org/10.1080/0300443991590109>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso Editora.

- Fernandes, D. (2019). Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares. In M. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139–164). Editora CRV.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), 563–572. <http://hdl.handle.net/10400.13/5001>
- Fernandes, S. (2023). *A Mediação Socioeducativa como um processo promotor do bom funcionamento das Equipas Educativas das Casas de Acolhimento*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/84035>
- Ferreira, L., & Ferraz, R. (2021). Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. *Revista Hipótese*, 7, 301–320. <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v7.2021.ID52>
- Flores, M. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138–146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Martinez-Figueira & A. Aires (Coords.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323–342). Andavira Editora.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (3.ª ed.). Fundação Clouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. (2021). *Da Valorização do Espaço Exterior à Inovação das Práticas Pedagógicas: a aprendizagem fora da sala em Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de

Estágio de Mestrado, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo]. Repositório Comum.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/39396>

Fosnot, C. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In C. Fosnot (Org.), *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica* (pp. 25–47). Artmed.

Freschi, M., & Ramos, M. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156–170.

Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALJIBE.

González, J., Muñoz, M., & Zubizarreta, A. (2011). Ouvir a voz das crianças nos processos de mudança educativa e de investigação. Abordagem ao estudo das transições entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 54(5), 1–18.

Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho.  
<https://hdl.handle.net/1822/89807>

Graça, V., Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M., & Ramos, M. (2021). Las TIC en la formación inicial de educadores y profesores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>

Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

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

- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Horizontes Pedagógicos.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Planeta Manuscrito.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora.
- Machado, F., & Gonçalves, M. (1991). *Currículo – problemas e prespectivas* (2.ª ed.). Edições ASA.
- Matos, A. (2021). *Abordagens pedagógicas Reggio Emilia e Montessori: Interseções, singularidades e visões sobre o desenvolvimento da criança*. [Trabalho de conclusão de Licenciatura, Universidade de Brasília]. Biblioteca digital da produção intelectual discente da Universidade de Brasília. <https://bdm.unb.br/handle/10483/30232>
- Monteiro, D. (2022). Os espaços para as crianças e as grandes ideias infantis. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-12.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33). Ponta Grossa.
- Moreira, M. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Viera, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes

(Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (pp. 109–128). Edições Pedagogo.

Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista Autêntica*, 5(5), 11–29. <https://hdl.handle.net/1822/23576>

Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação–acção na formação reflexiva de professores–estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Viera, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (pp. 45–76). Edições Pedagogo.

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

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré–Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira–Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 141–160). Porto Editora.

Oliveira–Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular *High–Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira–Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 61–108). Porto Editora.

Oliveira–Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira–Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55–74). Porto Editora.

Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Viera, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (pp. 77–108). Edições Pedagogo.

Plano 21|23 Escola+ (s.d.). *Escola a ler*. <https://escolamais.dge.mec.pt/acoes-especificas/111-escola-ler>

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDInE.

Präss, A. (2012). *Teorias de aprendizagem*. Scrinia Libris.

Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. <http://hdl.handle.net/10400.22/12486>

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>

Rede de Bibliotecas Escolares (s.d.). *Projetos: Escola a ler*. <https://www.rbe.mec.pt/np4/escola-a-ler.html>

Reis, M., & Lima, A. (2011). *A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental*. XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Editora FADEUP.

Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreia Diálogos*, 1, 35-46.

Ribeiro, R., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3115- 3127. <http://hdl.handle.net/10400.22/12239>

- Rodrigues, R., Silva, J., & Silva, M. (2021). Aprofundando o Conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 6(1), 2-15. <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1>
- Sales, A., & Chamon, E. (2011). Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista*, 27(3), 183-210.
- Sandahl, I. D. (2021). *Brincar à maneira dinamarquesa*. Arena.
- Santos, A. (2017). A monodocência e as dificuldades dos professores no domínio das diferentes áreas curriculares: reflexão sobre as Escolas do Ensino Primário em Angola. *Revista UDZIWI*, 28, 102-112.
- Santos, I. (2022). Modelo de Rotação por Estações. In A. Carvalho (Org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* (pp. 52-53). FAPEMA.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Org.), F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Schlemmer, E., Trein, D., & Oliveira, C. (2008). *Metaverso: a telepresença em Mundos Digitais Virtuais 3D por meio do uso de avatares*. XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, pp. 441-450. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2008.441-450>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, I., & Tavares, O. (2005). Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da física. *Holos*, 1, 4-12. <https://doi.org/10.15628/holos.2005.52>

- Silva, P. (2009). Crianças e Comunidade como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica. *Exedra: revista científica*, 1, 111-118. <http://hdl.handle.net/10400.26/29281>
- Sousa, A. (1997). *Programação e Avaliação Desenvolvimental: na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Horizontes Pedagógicos.
- Souza, P., Torre, O., & Peixoto, G. (2020). Rotação por estações: experimentação de uma proposta didáctica a alunos do ensino médio, no estudo de progressões por meio dos fractais. *Research, Society and Development*, 9(10), 1-26.
- Teixeira, I., Diogo, F., & Duarte, P. (2018). *Gestão curricular como prestação de serviço educativo*. Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 17/2016 de Educação (2016). *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65/2016, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

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

Decreto-Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418>

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

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

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Diário da República n.º 90/2016, 2.ª Série de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021). *Referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa*. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 06/07/2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação (2016). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Artes Visuais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

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

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

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

Direção-Geral da Educação (2018e). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

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

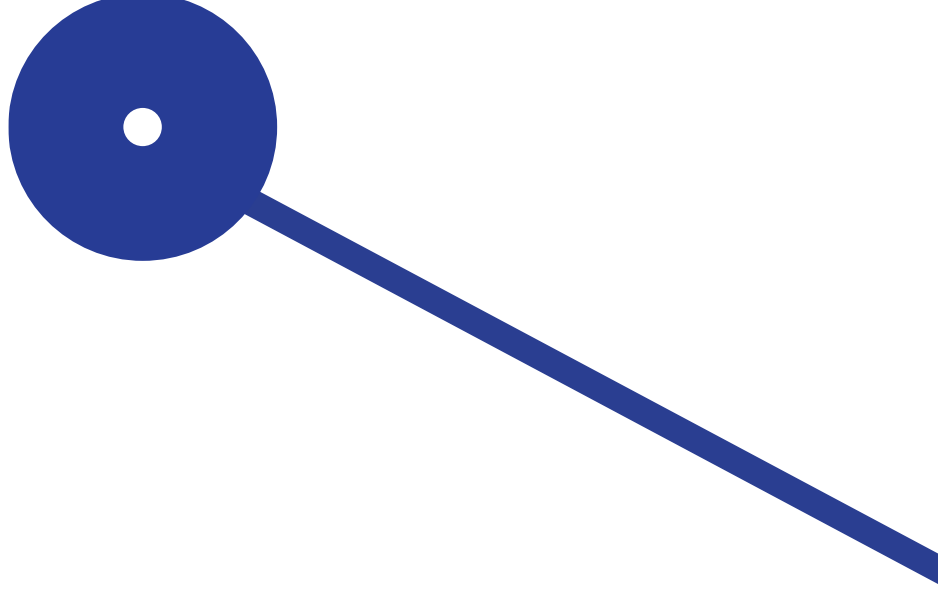
Escola Superior de Educação (2022). *Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico do Porto.

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.

Projeto Educativo do Agrupamento (2018–2021). *Projeto Educativo*.

Ribeiro, D. (2023). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

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



**M**

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

EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO

**Relatório de Estágio**  
Marisa Cruz Torres