

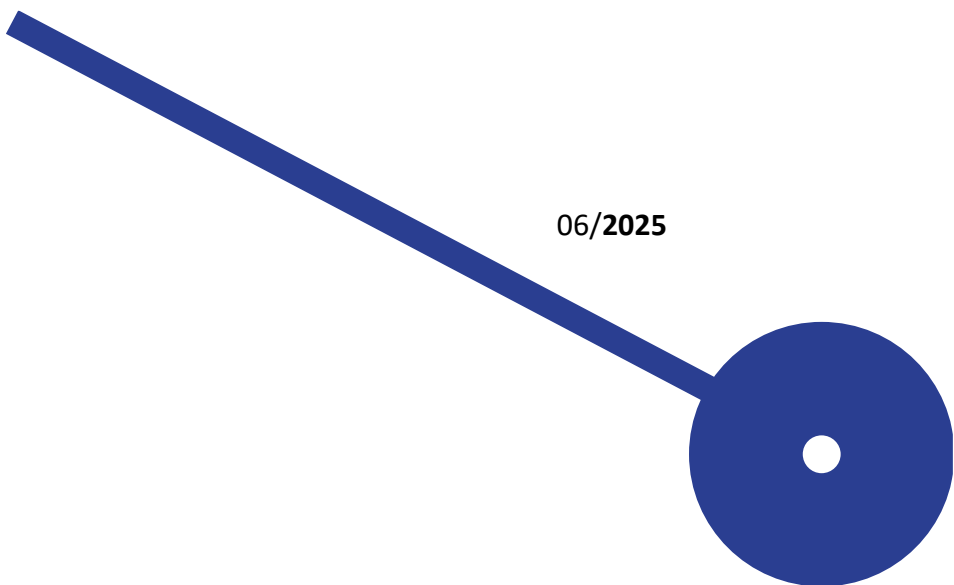
M

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

Relatório de Estágio

Ana Catarina Francisco Gonçalves

06/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Francisco Gonçalves

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, junho de 2025

A ti, mãe, que vives em cada passo que dou.

A ti, pai, que com o teu exemplo de força e coragem me mostraste o caminho.

A ti, mana, por seres abrigo e inspiração ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram ao meu lado ao longo deste percurso.

Aos que acreditaram em mim nos momentos de dúvida, aos que me ofereceram apoio nos dias difíceis e aos que, silenciosamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

Cada gesto de carinho, cada palavra de incentivo e cada momento partilhado foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Expresso também a minha profunda gratidão às minhas orientadoras, Doutora Vânia Graça e Mestre Cristina Alves, pelo acompanhamento rigoroso, pela sensibilidade e pela partilha generosa de saberes e práticas. A sua orientação foi fundamental para a concretização deste trabalho e para o meu crescimento enquanto profissional.

À professora e educadora cooperantes, agradeço o acolhimento caloroso e a disponibilidade constante. Guardarei com apreço a oportunidade de ter aprendido ao lado de profissionais tão inspiradoras, cuja dedicação deixou uma marca significativa no meu percurso.

Este trabalho é, em grande parte, fruto do apoio incondicional e da confiança daqueles que me acompanharam ao longo desta etapa desafiante, mas transformadora.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um requisito fundamental para a profissionalização docente, com foco no desenvolvimento de competências para um perfil duplo. A experiência formativa desenvolvida abrangeu os dois níveis de ensino, promovendo a construção da identidade profissional através da reflexão contínua, do trabalho colaborativo e da articulação entre a teoria e a prática. A prática educativa desenvolvida baseou-se na metodologia de investigação-ação, assente num paradigma socioconstrutivista que privilegia aprendizagens significativas, contextualizadas e centradas na criança. As atividades pedagógicas planificadas e implementadas foram orientadas por ciclos de observação, ação e reflexão, atendendo às necessidades e interesses dos grupos, assegurando a concretização dos princípios estabelecidos nos documentos curriculares orientadores. Destaca-se que as práticas educativas se basearam na utilização de metodologias ativas e de abordagens pedagógicas, destacando a Metodologia de Trabalho de Projeto. Por sua vez, o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos, designadamente, crianças, famílias, docentes cooperantes, supervisoras institucionais e o par pedagógico, revelou-se fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas intencionais, participativas e inclusivas. A articulação com a comunidade educativa e familiar permitiu a construção de ambientes de aprendizagem ricos e significantes, potenciando o envolvimento ativo de todos no processo educativo. Este relatório reflete, assim, uma experiência educativa intencional, crítica e transformadora, que contribuiu para a formação de uma profissional consciente, participativa e comprometida com a qualidade da educação.

Palavras-chave: criança; investigação-ação; metodologias ativas; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This internship report was elaborated within the Supervised Educational Practice Curriculum Unit of the 2nd year of the Master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, and it is a fundamental requirement for teacher professionalisation, with a focus on developing competences for a dual profile. The training experience covered both levels of education, promoting the construction of professional identity through continuous reflection, collaborative work and the articulation of theory and practice. The educational practice was based on the action research methodology, rooted in a social constructivist paradigm, favouring meaningful, contextualised and child-centred learning. The pedagogical activities that were planned and implemented in the teaching process were guided by cycles of observation, action and reflection, taking into account the needs and interests of the groups and ensuring the accomplishment of the principles set out in the guiding curricular documents. It should be emphasized that the educational practices were based on the use of active methodologies and pedagogical approaches, highlighting the Project Work Methodology. In turn, the collaborative work between the different educational agents, namely children, families, co-operating teachers, institutional supervisors and the teaching pair, proved to be fundamental to the development of intentional, participatory and inclusive educational practices. The liaison with the educational and family communities made it possible to build rich and meaningful learning environments, fostering the active involvement of everyone in the educational process. This report reflects, therefore, an intentional, critical and transformative educational experience that has contributed to the development of a professional who is aware, participative and committed to the quality of education.

Keywords: action research; active methodologies; child; Supervised Educational Practice.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	4
1.1. ASPETOS FUNDAMENTAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA E DA IDENTIDADE DOCENTE ...	4
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	13
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	22
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO....	30
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	30
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	34
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....	39
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	48
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	48
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	65
METARREFLEXÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	98

Índice de figuras

Figura 1 – Realização das atividades propostas utilizando a metodologia de Rotação por Estações	53
Figura 2 – Momento de apresentação dos cartazes construídos	61
Figura 3 – Convites criados para a divulgação do projeto	63
Figura 4 – Apresentação do livro digital no momento de divulgação do projeto	64
Figura 5 – Atividades realizadas na visita-pavão.....	67
Figura 6 – Elaboração de produções artísticas recorrendo à metodologia de Rotação por Estações	71
Figura 7 – Produções das crianças nas diversas estações.....	72
Figura 8 – Organização do ambiente educativo.....	75
Figura 9 – Produções das crianças	78
Figura 10 – Momentos da divulgação do projeto	80

Lista de abreviações

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC - Aprendizagem Cooperativa

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CD - Cidadania e Desenvolvimento

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE - Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Projeto Educativo

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UA - Unidade de Aprendizagem

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), parte integrante do plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este relatório constitui um dos elementos essenciais para a profissionalização de um docente de perfil duplo, habilitando para a docência tanto na EPE como no 1º CEB, conforme previsto na legislação em vigor.

O estágio, realizado no ano letivo 2024/2025, permitiu à mestranda observar, colaborar e intervir em dois contextos educativos com a possibilidade de aplicar, em contextos reais de prática profissional, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. Esta experiência promove um contacto direto com a realidade educativa, favorecendo a compreensão dos contextos e desafios da profissão docente. Os principais objetivos da PES passam pela mobilização de saberes teórico-práticos, pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa, pela intervenção pedagógica inclusiva e equitativa, pela planificação e avaliação adequadas à ação educativa, pela construção colaborativa de conhecimento profissional e pela consolidação de competências pessoais e profissionais, em consonância com o princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Considerando que este ciclo de estudos confere habilitação profissional para o exercício da docência tanto na EPE como no 1º CEB, a PES decorreu, num primeiro momento, numa turma do 3º ano do 1º CEB, composta por 24 alunos e, posteriormente, num grupo de EPE com 20 crianças entre os quatro e os seis anos de idade. Esta formação com perfil duplo possibilita ao futuro docente desenvolver uma visão mais abrangente e integrada do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reforçando a importância da continuidade pedagógica e da articulação curricular entre os dois níveis de ensino.

Neste sentido, a presente produção escrita resulta da análise das experiências vivenciadas nos dois contextos educativos abrangidos pelo mestrado, sendo estas articuladas com

fundamentos teóricos pertinentes e credíveis. Entre os referenciais que sustentam esta prática destacam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), os vários documentos que integram o currículo nacional e os princípios definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, 1986; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017). Estes documentos constituem, assim, os pilares orientadores das práticas pedagógicas descritas, aliando-se a abordagens sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Importa destacar que, tanto neste relatório como ao longo de toda a PES, foram assegurados todos os princípios éticos e deontológicos exigidos na prática educativa e na investigação em contexto educativo. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados e das informações recolhidas, bem como o respeito por todas as crianças, famílias e profissionais envolvidos. As decisões pedagógicas foram sempre orientadas por uma postura de responsabilidade, respeito e integridade.

Neste âmbito, este relatório está estruturado em três capítulos principais, organizados de forma interligada, com o objetivo de refletir o percurso formativo da mestranda ao longo da prática. O primeiro capítulo, designado “Enquadramento teórico e legal”, apresenta os referenciais teóricos, legais e normativos que sustentaram as práticas pedagógicas desenvolvidas pela díade. Inicialmente, abordam-se os princípios comuns aos dois níveis educativos, seguindo-se dois subcapítulos onde se exploram as especificidades de cada, incluindo as metodologias e abordagens pedagógicas adotadas.

O segundo capítulo, “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, descreve os contextos onde decorreram as práticas, evidenciando as características dos grupos de crianças, nomeadamente, as suas necessidades, interesses, motivações e dificuldades, a partir da observação contínua e sistemática realizada pela díade. Este capítulo também apresenta a metodologia de investigação que orientou todo o percurso da PES: a Investigação-Ação (I-A), assumida como abordagem metodológica que promove a reflexão contínua sobre a prática e a sua melhoria sustentada.

O terceiro capítulo, “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, detalha as práticas pedagógicas implementadas tanto no 1º CEB como na EPE. Estas práticas foram organizadas em torno de projetos pedagógicos, nomeadamente “Origens do mar: entre marés e memórias”, desenvolvido no 1º CEB, e “Traçando sonhos: uma viagem pela arte”, realizado no âmbito da EPE, fundamentadas em evidências recolhidas ao longo da intervenção.

Por fim, o relatório encerra com uma “Metarreflexão”, que reúne as reflexões feitas antes, durante e após a prática pedagógica, destacando o impacto desta formação na construção da identidade profissional da mestranda. Esta reflexão final sublinha, igualmente, o contributo da formação com perfil duplo para o desenvolvimento de uma prática fundamentada, crítica e responsiva face aos desafios emergentes ao longo da PES. Contempla, também, as referências bibliográficas, a documentação legal e outros documentos normativos utilizados na estruturação e redação do presente relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

As práticas educativas desenvolvidas na EPE e no 1º CEB basearam-se num conjunto de pressupostos teóricos e legais, procurando colocar a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem com vista ao seu desenvolvimento holístico. Este capítulo encontra-se, por isso, dividido em três subcapítulos. O primeiro relativo procura mostrar as similitudes entre a EPE e o 1º CEB. Já, no segundo e terceiro subpontos serão expostas as especificidades de cada nível educativo, bem como determinados aspetos que fundamentam as práticas pedagógicas pela ordem em que a PES iniciou: 1º CEB e EPE.

1.1. ASPETOS FUNDAMENTAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA E DA IDENTIDADE DOCENTE

A UNICEF (2019) considera que a educação diz respeito a um direito comum a todas as crianças do mundo, representando um processo que se encontra num contínuo desenvolvimento e transformação, dada a constante evolução da sociedade. Ademais Delors (1996), considerava que é através da educação que se constrói a liberdade, a justiça social e os ideais de paz, necessários para se viver numa sociedade democrática e pluralista.

É, deste modo, importante refletir acerca dos diferentes paradigmas pedagógicos que reconhecem a importância de um processo de aprendizagem ativo e integrado, como a pedagogia construtivista e socioconstrutivista. Estas abordagens, guiaram a PES, pois a criança não foi vista como uma tábua rasa, mas considerada o centro do seu processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel ativo, na procura e construção do seu conhecimento através das interações estabelecidas (Papalia et al., 2001).

No que se refere à pedagogia construtivista de Piaget, esta incide no desenvolvimento cognitivo das crianças, dado que procuram constantemente, além de absorver novas experiências, ajustar as estruturas cognitivas a essas experiências e reorganizar o que sabem em novos esquemas (Shaffer, 2005). Esta teoria considera, portanto, que todo o conhecimento advém das interações com o mundo, o que possibilita por parte da criança a

gestão das suas próprias concepções da realidade e a partilha com os seus pares (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, as aprendizagens são significativas, quando a criança adquire capacidades que vão ao encontro dos seus interesses ou são mobilizados conhecimentos prévios (Coll et al., 2001).

No que se refere à visão socioconstrutivista de Vygotsky, este considera que o desenvolvimento humano ocorre no contexto escolar, fundamental para atender às necessidades das crianças, onde estas têm contacto com diferentes dimensões e estabelecem relações sociais (Ivic, 2010). O processo de ensino e aprendizagem, como referencia Pascal et al. (2000), deve ser encarado como uma construção partilhada, sendo que o docente orienta e oferece o suporte necessário para que as crianças desenvolvam os seus conhecimentos e habilidades. Vygotsky contribuiu, também, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que distingue o que a criança pode fazer sozinha do que seria capaz de fazer com o auxílio de um adulto (Coll et al., 2001). Assim, ao identificar a ZDP das crianças, o docente pode adaptar as suas estratégias e agir de forma direcionada e eficaz, promovendo a autonomia destas e estimulando o desenvolvimento independente. Este papel é fundamental, tanto na EPE como no 1º CEB, pois exige que o docente possua habilidades e conhecimentos não só dos diferentes estágios do desenvolvimento infantil, como das individualidades de cada criança, para adaptar as suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada faixa etária.

Neste sentido, o perfil duplo docente é fundamental dado que permite que o educador/professor encare as similitudes entre os dois níveis educativos e conheça as suas características, mantendo uma “perspectiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 49/2005, 2005, p. 5127). Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) privilegia a articulação entre educadores de infância e professores do 1º CEB, referindo uma formação rigorosa, articulada e fundamentada, dado que ambos podem colaborar na construção das aprendizagens das crianças, pois ao possuírem as mesmas competências, asseguram uma visão holística da educação, estabelecem pontes entre as diferentes etapas e auxiliam as crianças durante todo o processo de aprendizagem (Serra, 2004). Além disso, a ação do docente não deve realizar-se de forma individual, mas de forma colaborativa, já que a

educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (Abreu, 2004, p. 290).

O perfil do educador/professor encontra-se diretamente relacionado com a construção da identidade profissional, dado que ao desempenhar diversas funções e práticas no contexto educacional, este desenvolve uma identidade multifacetada e dinâmica, enquanto atende às necessidades de todas as crianças. Desta forma, o docente deve proporcionar oportunidades pedagógicas, que permitam um desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, deve assumir práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas, através de ações de observação, reflexão e reformulação, com base nos interesses e necessidades do grupo, mas com vista, também, ao seu desenvolvimento profissional docente (Gomes et al., 2013).

A construção da identidade profissional que advém do desenvolvimento profissional docente, constitui um processo individual, movido pelo contexto de cada sujeito, podendo ser influenciado por acontecimentos passados ou por expectativas futuras. É, pois, necessário refletir continuamente acerca das práticas pedagógicas, baseada em pressupostos teóricos e na investigação, para que o docente se mantenha atualizado, desenvolva conhecimento e uma identidade profissional, ao longo da docência. O profissional da educação, deve comprometer-se com a sua formação e perceber que a identidade profissional não é estanque, requerendo um pensamento crítico e reflexivo que permita a sua (re) construção constante e contínua (Cardoso et al., 2016).

Neste âmbito, um docente com duplo perfil pode identificar de forma mais eficaz as dificuldades e potencialidades das crianças no processo de transição, através dos conhecimentos que detém, promovendo um acompanhamento adequado às necessidades de cada uma e uma sequencialidade no processo educativo (Pacheco et al., 2009). Na entrada para a escolaridade obrigatória, depois da transição educativa entre a EPE e o 1º CEB, a criança cria novas rotinas, podendo experienciar diversos desafios e descobertas (Sim-Sim, 2010). Vários autores afirmam que a transição educativa envolve mudanças, quer a nível de espaço, quer a nível de currículo, com objetivos distintos, representando um dos pontos críticos do

sistema educativo, comprovada pela descontinuidade na aprendizagem que pode causar entraves significativos no sucesso dos alunos (Ferreira, 2013). Saliencia-se a importância da colaboração entre educadores de infância e professores do 1º CEB, de modo a preparar uma transição educativa articulada, evolutiva e contínua, focando no desenvolvimento global da criança, dadas as diferenças entre estes dois níveis educativos. Estes devem trabalhar em conjunto, definindo estratégias que permitam “uma continuidade metodológica que promova mais atividades/projetos comuns, com a participação das famílias, proporcionando assim uma passagem natural, não disruptiva, do modo de aprender e de se desenvolver” (Ribeiro et al., 2018, p. 324). Também os profissionais da educação e as famílias devem observar e escutar as crianças relativamente à visão que possuem sobre esta transição, dando resposta às necessidades, anseios e esclarecendo que avançar para uma nova etapa revela-se uma oportunidade para crescer (Ferreira, 2013). Assim, a transição educativa deve ser encarada como um processo natural, de calma e segurança para a criança e, por isso, contribui o papel da família e dos restantes elementos da comunidade educativa. Por tudo isto, a existência de um docente com o perfil duplo pode contribuir para transições mais tranquilas e adequadas que potenciem o gosto por aprender.

No que concerne à relação adulto-criança, o docente deve relacionar-se com as crianças com o propósito de fomentar a segurança e desenvolver a autonomia nas mesmas, promovendo o seu envolvimento nas atividades propostas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Deve, por isso, instigar o desenvolvimento da criança a vários níveis, enquanto fortalece a sua autoestima, resiliência e autonomia (Mata & Pedro, 2021). Além disso, o docente deve desenvolver estratégias que promovam o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo, dado que estes desempenham um papel crucial no suporte aos desafios que o contexto educativo propõe para a criança se sentir integrada, num clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre criança e adulto (Mata & Pedro, 2021; Vasconcelos et al., 2011). Considera-se que quando ocorre a transição educativa, as crianças enfrentam diversos desafios, tais como a adaptação a um novo contexto físico e social, a reformulação das suas rotinas diárias, o estabelecimento de novas relações com adultos e pares e a resposta a maiores níveis de exigência cognitiva e comportamental. Esta etapa implica uma reconfiguração significativa no quotidiano das crianças, que passam de um

ambiente educativo mais flexível, centrado no brincar e na exploração, como é característico da EPE, para um contexto mais formal, com horários definidos, maior ênfase nas aprendizagens académicas e uma estrutura organizacional distinta. Além disso, a relação com os adultos sofre alterações: a figura do educador, geralmente mais próxima e afetiva, é substituída pela do professor, cuja função tende a estar mais centrada na instrução e na gestão curricular. Paralelamente, as crianças enfrentam também novas exigências sociais, ao integrarem um novo grupo de pares, o que implica competências de adaptação, cooperação e gestão emocional. Esta multiplicidade de mudanças pode gerar sentimentos de insegurança, ansiedade e desconforto, especialmente se o processo de transição não for planeado e acompanhado de forma sensível e gradual (Ribeiro et al., 2018).

Neste processo, a monodocência, que só sucede na EPE e no 1º CEB, referindo-se à responsabilidade de um só docente que pode ser coadjuvado noutras áreas pode ser benéfica (Lei n.º 46/86, 1986). Esta permite que se estabeleçam laços afetivos, assim como um conhecimento mútuo entre o docente e as crianças, o que é essencial numa etapa em que estas precisam de estabelecer vínculos com as pessoas com quem interagem no quotidiano (Leite, 2012). A monodocência proporciona um acompanhamento próximo, que possibilita uma adequação das estratégias de ensino (Silva, 2005). Por um lado, a monodocência auxilia a execução de projetos interdisciplinares, pois o docente é responsável por todos os conteúdos mas, por outro lado, pode negar a existência destes (Santos & Leite, 2019).

A reflexão que o docente realiza constantemente acerca da ação, faz emergir a necessidade de aplicar a diferenciação pedagógica na sua prática, a fim de favorecer o sucesso escolar (Clérigo et al., 2017). O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) considera que as escolas devem respeitar, valorizar e reconhecer a diversidade, ou seja, devem ser capazes de lidar com as diferenças individuais, adotando processos de ensino que atendem às características e condições específicas de cada criança. Por sua vez, o docente, como conjectura o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) deve desenvolver um currículo, que promova uma escola inclusiva, envolvendo e incorporando conhecimentos científicos das áreas que o sustentam de modo a promover aprendizagens. Assim, sempre que necessário, pode considerar a diferenciação pedagógica, que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto

processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2919), através de uma maior participação e envolvimento dos mesmos. Por sua vez, prevê uma ação pedagógica em que todos os alunos participem nas tarefas que podem ter diferentes finalidades, conteúdos, tempo ou modo de realizar, bem como recursos, condições e apoios oferecidos (Pereira et al., 2018). Assim, a diferenciação pedagógica pretende garantir o acesso a um currículo abrangente, que tenha em consideração diversas medidas/adaptações fundamentais para o sucesso educativo de todos os alunos, encarando as diferenças de cada um como uma mais-valia para a educação (Pereira et al., 2018; Tomlinson, 2008).

Quando procura adequar as práticas, o docente deve ter em conta a evolução social e tecnológica que acompanha os alunos, dado que, atualmente, estes pertencem a uma geração onde as tecnologias estão presentes (Quadros-Flores et al., 2009). No que se refere às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estas revelam-se uma ferramenta fundamental no desenvolvimento curricular dos alunos, dado que se centram na realidade em que estes se encontram inseridos e permitem que o ensino se posicione com um olhar sobre o futuro e a mudança (Lima, 2017). Neste sentido, permitem promover a aprendizagem de forma lúdica, dinâmica e significativa, além de que através da exploração e do contacto com estratégias enriquecedoras, diversificadas e do atual interesse das crianças, estas sentem-se mais motivadas e reconhecem a potencialidade educativa das mesmas. Assim, os docentes devem incluir as TIC nas práticas pedagógicas, de forma a potenciar a mudança, a equidade e a igualdade de oportunidades no ensino, enquanto ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo do aluno (Jonassen, 2007; Quadros-Flores et al., 2013). Mas, a utilização destas no contexto educativo, só se revela vantajosa e relevante se o docente for capaz de refletir e selecionar criticamente os recursos tecnológicos (Graça, 2023).

O jogo representa uma ferramenta pedagógica, assume um papel fundamental no processo educativo e contribui de forma significativa para o desenvolvimento global da criança. Para além de ser uma atividade naturalmente motivadora e prazerosa, a sua utilização favorece a aprendizagem ativa, permitindo à criança experimentar, explorar e resolver problemas de forma autónoma, criativa e crítica (Alves & Bianchin, 2010). Nesta perspetiva, constitui-se

como um meio eficaz de promover competências cognitivas, sociais e emocionais, representando um espaço de liberdade, interação e construção de saberes (Brougère, 1998; Silva, 2017). Através do brincar, a criança envolve-se em dinâmicas que incentivam a cooperação, a tomada de decisões, a resolução de conflitos e a expressão de emoções, em consonância com as OCEPE e com os princípios do PASEO, que valorizam a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017).

Considera-se que o contexto educativo deve proporcionar oportunidades às crianças que lhes permitam desenvolver experiências de aprendizagem diversas e significativas. O docente deve, assim, valorar metodologias ativas de modo a proporcionar a participação efetiva e o envolvimento das crianças, atribuindo-lhes um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Moran, 2015). Estas metodologias procuram, também, desenvolver diversas competências como a autonomia, a autorreflexão, o pensamento crítico e a resolução de problemas (Carvalho, 2022). Ao longo da PES, as metodologias ativas utilizadas foram a Rotação por Estações (Carvalho, 2022; Silva & Graça, 2023), a Aprendizagem Cooperativa (AC) (Moreira, 2019; Nascimento & Pinto, 2022; Vasconcelos et al., 2007) e o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Folque, 2018; Niza, 1998) (cf. Capítulo III).

No que concerne à metodologia de Rotação por Estações, esta consiste na definição de diversas áreas pelo docente, apelidadas de estações, que proporcionam atividades variadas, realizadas em grupos nos locais correspondentes. As estações não seguem uma ordem específica, sendo cada uma delas independente e com objetivos próprios, embora todas estejam focadas no objetivo principal da unidade didática. Ademais, possuem um tempo previamente definido e um guião orientador que acompanha a sua realização. De ressaltar, igualmente, que uma das estações deve envolver as TIC, para que se promovam ambientes digitais que desafiem cognitivamente os alunos. Depois de todos os grupos passarem por todas as estações, deve existir correção e diálogo em grupo turma, relativamente aos vários desafios propostos (Carvalho, 2022). Esta metodologia revela-se o ponto de partida para o desenvolvimento de processos complexos de reflexão e cognição, onde os alunos pela sua

participação e ação contribuem ativamente para o seu conhecimento de forma mais flexível e interligada (Silva & Graça, 2023).

No que diz respeito à AC, esta suscita a motivação e o interesse das crianças, tornando-as autônomas e participativas no processo de aprendizagem, pois são guiadas para trabalhar em pequenos grupos determinado tema, com o objetivo de alcançar um resultado comum, sob a orientação do docente (Nascimento & Pinto, 2022). Segundo Moreira (2019), esta metodologia oferece experiências pedagógicas nas quais os professores/educadores, acompanhados pelos alunos/crianças, são desafiados a superar-se e reinventar-se, procurando o sucesso de todos. Desta forma, a AC consente liberdade para expressar opiniões e debater, promovendo o aprimoramento das habilidades sociais, o desenvolvimento da criatividade e o equilíbrio pessoal dos indivíduos (Vasconcelos et al., 2007).

No que diz respeito ao modelo pedagógico do MEM, este valoriza a comunicação como um pilar essencial da prática pedagógica, promovendo simultaneamente o desenvolvimento mental e a formação social das crianças. Assente em princípios democráticos, este modelo defende a participação direta das mesmas na organização e gestão do currículo, favorecendo a construção de atitudes, valores e competências sociais e éticas através da vivência concreta da democracia escolar (Niza, 1998). E, por isso, a relação entre docente e crianças baseia-se num contrato democrático, enraizado no convívio, no trabalho conjunto e na cooperação. A planificação e a avaliação das aprendizagens são realizadas de forma colaborativa, respeitando os seus saberes e culturas, promovendo o envolvimento ativo no seu percurso educativo. Neste sentido, o MEM propõe uma aprendizagem consciente e responsável, em que as crianças participam ativamente na monitorização das suas decisões e assumem responsabilidades no seu processo formativo (Folque, 2018). A avaliação, contínua e partilhada, contempla não apenas os progressos individuais, mas também a socialização democrática, permitindo identificar conflitos, refletir sobre intenções, reconhecer consequências, desenvolver empatia e propor soluções construtivas. Além disso, este modelo aposta em projetos cooperativos de produção, que potenciam a aprendizagem em grupo, o debate de ideias, a formulação de hipóteses, a investigação e a partilha de conhecimentos, promovendo uma educação simultaneamente formadora e transformadora (Folque, 2018).

A utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) durante a realização da PES teve como propósito a construção de práticas educativas inclusivas e criativas, que levaram os alunos a tomar decisões e a avaliar os seus resultados (Bacich & Moran, 2017). Trata-se de uma metodologia que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, incentivando a sua participação ativa e atribuindo significado às suas pesquisas, descobertas e experiências diversificadas. A adoção da MTP pode desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (Vasconcelos et al., 2011). E, por isso, os objetivos vão surgindo ao longo do projeto, de acordo com as intenções e prioridades que o grupo vai delineando (Leite et al., 2001).

Deste modo, a MTP encontra-se dividida em diversas fases, não sequenciais e sem tempo predefinido, devido à sua flexibilidade (Many & Guimarães, 2006). A primeira fase corresponde à definição do problema, em que se definem as questões a investigar ou as dificuldades a resolver, podendo partilhar os saberes relativos à temática, através de esquemas ou desenhos. A fase seguinte consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho, em que se faz uma previsão das atividades a desenvolver tendo em consideração as metas a atingir, define-se o que vai fazer e como ou quem irá ajudar a fazer. Já a terceira fase é relativa à execução do projeto, em que se efetuam pesquisas e aprofundam-se conhecimentos. Por fim, a divulgação/avaliação corresponde à última etapa, em que se expõem os trabalhos, avaliando-os, bem como a intervenção dos participantes e as competências adquiridas. Podem-se formular novas hipóteses de trabalho de modo que, eventualmente, nasçam novos projetos (Vasconcelos et al., 2011).

Neste sentido, considera-se que esta metodologia promove o desenvolvimento intelectual das crianças, no qual procura um sentido para o mundo que a rodeia, colocando questões e hipóteses, fazendo previsões, tomando iniciativas e resolvendo problemas (Vasconcelos et al., 2011). Por sua vez, o docente orienta para a construção de saberes, observando, encorajando e ajudando a criança, criando, assim, condições para que resolva os problemas, avaliando-a ao nível das aprendizagens e identificando as suas dificuldades, ajudando-a a ultrapassá-las (Ferreira, 2013; Katz & Chard, 1997).

Esta pedagogia revela-se interdisciplinar, pois engloba percursos individuais e de grupo, onde a criança partilha as suas ideias e desenvolve diversas competências, nomeadamente, a resolução de problemas, a autonomia, o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da colaboração de uma forma articulada e contextualizada (Vasconcelos et al., 2011). Há, portanto, respostas aos problemas definidos na MTP que envolvem a articulação de saberes, ou sejam a integração das áreas curriculares (Leite, 2012; Velasco et al., 2020). Deste modo, as práticas dos docentes devem proporcionar uma aprendizagem abrangente e interdisciplinar, interligando e relacionando variados conteúdos curriculares e, por isso, ao longo da PES, procurou-se ir ao encontro desses pressupostos teóricos (cf. Capítulo III). Estas devem potenciar momentos de aprendizagem inovadores e transformadores, para que as crianças estabeleçam conexões significativas. Na linha de pensamento de Serra (2004), a articulação curricular deve encontrar-se interligada a uma reflexão anterior relativamente à ação pedagógica, identificando e analisando os seus objetivos. No que se refere aos documentos legais, destaca-se a importância da articulação como um princípio orientador do currículo, promovendo a construção integrada do conhecimento através da interligação entre diferentes áreas e a integração de novos conteúdos com os anteriores, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas (Leite & Relvas, 2022).

Para concluir, é importante que o docente adote uma postura reflexiva e crítica da sua prática educativa, tendo em consideração os pressupostos teóricos basilares de cada uma das valências de ensino, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. Assim, deve ser capaz de avaliar as necessidades, dificuldades e características individuais de cada uma delas.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo a LBSE, o ensino básico possui um carácter universal, obrigatório e gratuito, com a duração de nove anos. De um modo geral, tem como principais objetivos “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, propiciando a descoberta e o desenvolvimento, garantindo uma formação equilibrada entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática”, articulando a “cultura escolar com a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86,

1986, p. 3069). Ademais, deve promover o desenvolvimento físico e motor, bem como atividades manuais e a educação artística, sensibilizando “para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3069). Compreende, por isso, “três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos”, sendo que estes apresentam variações e características distintas (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). Assim, é essencial que haja uma transição suave e uma sequencialidade progressiva, atribuindo a cada uma função específica que diz respeito a “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global de ensino básico” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070).

No que se refere ao 1º CEB, este corresponde aos anos iniciais de escolaridade, correspondendo à primeira etapa do ensino formal, considerada como “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, permitindo a aquisição de conhecimentos fulcrais e que abrange todas as crianças compreendidas entre os seis e os dez anos (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). Neste sentido, pretende-se “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 e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/86, 1986, p. 3070). Além disso, os interesses e necessidades individuais dos alunos são tidos em consideração, para que se promova o seu crescimento enquanto cidadãos ativos e participativos na sociedade que os rodeia, enquanto se desenvolve o seu espírito crítico, autonomia e responsabilidade (Lei n.º 49/86, 1986).

Neste nível de ensino é dado enfoque ao processo de construção de conhecimento, no qual o professor é o mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem, enquanto o aluno exerce um papel ativo e crítico. Assim, o docente deve desenvolver experiências estruturadas e estimulantes para que o aluno aprenda pela descoberta, estimulando a sua curiosidade, autonomia e fomentando aprendizagens significativas (Roldão, 2003). Assim, torna-se relevante refletir acerca das necessidades, potencialidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem, sendo que o professor deve reconhecer e valorizar as particularidades de cada um, oferecendo respostas para a diversidade e adotando práticas

inclusivas e equitativas. O docente deve, então, orientar a sua prática educativa, recorrendo aos documentos curriculares orientadores vigentes. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), os documentos curriculares referem-se a um “conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (p. 2930).

Neste âmbito, destacam-se o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral de Educação, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g), as Novas AE de Matemática (Direção-Geral de Educação, 2021) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Despacho n.º 6173/2016, 2016). Estes documentos defendem que todos os alunos devem ser capazes de dominar os valores e competências essenciais no quotidiano pessoal e social (Roldão & Almeida, 2018).

No que se refere ao PASEO, este documento estruturante de apoio à prática apresenta-se como um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 15484). Constitui-se como a “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular”, no que se refere à planificação, ação e avaliação, quer do ensino, quer da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 15484). Este documento encontra-se organizado de forma a adotar uma abordagem “abrangente, transversal e recursiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). Contempla, por isso, a) Princípios, que pretendem justificar e dar sentido às práticas educativas e à gestão do currículo; b) Visão do aluno, salientando o que se espera dos jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória; c) Valores, vistos como orientações nas quais comportamentos e ações são estabelecidos e d) Áreas de Competência, que unem conhecimentos, capacidades e atitudes, garantindo uma ação fundamentada em contextos diversificados, a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo (Oliveira-Martins et al., 2017). Na preparação deste referencial procurou-se “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza” conceber “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5). Assim, o seu intuito é preparar os alunos para a

vida na sociedade, compreendendo as singularidades de cada um, por meio da promoção de valores como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Oliveira- Martins et al., 2017, p. 5).

Tendo em conta as áreas de competência, descritas no PASEO, foram desenvolvidas as AE, isto é, documentos que apresentam os conteúdos específicos de cada disciplina, bem como as “ações estratégicas de ensino, orientadas para o Perfil dos Alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930). Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) estas correspondem ao “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos” (p. 2930). Caracterizam-se como “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”, dando liberdade para que as escolas e os próprios professores tenham flexibilidade na gestão curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Despacho n.º 6605-A/2021, 2021, p. 241-(3)). Estas servem como base para a planificação, implementação e avaliação do ensino e das aprendizagens, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências presentes no PASEO. Estão idealizadas para cada ano e disciplina específica, salientando conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem adquirir no decorrer da escolaridade obrigatória, de modo a promover a transição e articulação entre ciclos. Ademais, estes documentos são fulcrais para os docentes, uma vez que é a partir destes que podem e devem melhorar a sua forma de ensinar e avaliar o progresso dos seus alunos em relação aos objetivos propostos. Além disso, as AE pretendem que os alunos construam conhecimentos significativos e contextualizados através da articulação de saberes, reforçando a autonomia e o trabalho em equipa e demonstrando ações estratégicas para guiar um processo significativo (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

No que concerne à ENEC, esta representa um documento estruturante que sustenta uma das áreas de integração curricular transversal, a Cidadania e Desenvolvimento (CD). Esta visa desenvolver nas crianças diversas literacias e conhecimentos de cidadania, fundamentais na sua formação cidadã, através de elementos essenciais para que, no futuro, se tornem adultos

com um comportamento cívico que valorize a igualdade nas interações pessoais, a aceitação das diferenças, o respeito pelos Direitos Humanos e a promoção de valores de cidadania democrática, dentro do contexto do sistema educativo (Despacho n.º 6173/2016, 2016). De salientar que este documento refere que a escola precisa de se reconfigurar para dar resposta à exigência do mundo e da sociedade, em constante evolução, pelo que não devem descartar questões relevantes “relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade” (Monteiro et al., 2017, p. 1).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, mencionando os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Segundo o mesmo, o currículo corresponde a uma ferramenta que as escolas têm a capacidade de gerir e adaptar, de modo a “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no [PASEO]” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2931). O Despacho n.º 5908/2017 (2017), considera que o currículo é o “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares” (p. 13882). Este é autenticado como veículo da ação pedagógica, constituindo o “cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e de aprendizagem para a geração que percorre esse sistema” (Ribeiro, 1992, p. 89), dado que assume um plano de orientação e permite uma aprendizagem evolutiva e gradual. Na sua elaboração devem constar os diferentes agentes educativos, ser tidos em consideração os interesses e as necessidades dos alunos, para que estes sejam satisfeitos e ocorra o desenvolvimento de conhecimentos (Chagas et al., 2021; Leite, 2012). Considerando que as turmas são heterogéneas, o currículo deve ser flexível e o professor deve adaptar a sua prática pedagógica, de modo a potenciar o desenvolvimento de capacidades e atitudes de relacionamento pessoal e social (Diogo, 2008). Correspondendo o currículo a um instrumento de ação, os agentes educativos dispõem de liberdade na sua gestão, de modo que esta seja mais significativa, através da variação dos contextos de aprendizagem, da flexibilidade dos espaços e tempos escolares (Despacho n.º 5908/2017, 2017; Diogo, 2010). No que se refere ao currículo nacional, este foi delineado pela Direção-Geral da Educação, articula as AE e o PASEO e tem como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda,

para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8).

No que se refere à Matriz Curricular-Base, esta encontra-se contemplada nos Decretos-Lei n.º 54/2018 (2018) e n.º 55/2018 (2018) e corresponde ao “conjunto de componentes de currículo”, sendo que estas se encontram organizadas por “ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2932), indicando o número de horas semanais. Cada escola deve gerir a carga horária de modo a “encontrar respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2932). No 1º CEB, a matriz curricular abrange cinco disciplinas obrigatórias, sendo estas a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), a Educação Física, o Estudo do Meio, a Matemática e o Português. Esta integra, também, áreas não disciplinares, como é o caso do Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). No que se refere ao 1º e 2º anos de escolaridade, as disciplinas de Matemática e Português possuem uma carga horária semanal de pelo menos sete horas cada e as restantes disciplinas obrigatórias de pelo menos três horas cada. No que se refere ao 3º e 4º anos de escolaridade, as cargas horárias persistem em todas as disciplinas, mas são adicionadas duas horas semanais à disciplina de Inglês que integra, também o currículo (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Inicialmente, foi dada às instituições a liberdade para introduzir ou não esta língua na matriz curricular, contudo esta foi homologada a partir do 3º ano dada a sua importância na atualidade, pretendendo elevar, não só os conhecimentos, como as capacidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). O Apoio ao Estudo, bem como a Oferta Complementar integram, também, a carga horária sendo-lhes destinada, respetivamente, uma hora e meia e uma hora semanal. Existem ainda duas áreas transversais a todos os níveis de ensino sendo estas as TIC e a CD, presente não só nas AE, mas também na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Para além do mencionado, todas as instituições de ensino devem oferecer Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Educação Moral e Religiosa, sendo estas de carácter facultativo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) defende a autonomia e a flexibilidade curricular, correspondendo à “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências” que se encontram expressas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930). Em 2017, foi implementado o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular que visa a promoção de aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento de diversas competências, através da gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, admitindo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (Despacho n.º 5908/2017, 2017). A procura pela igualdade de oportunidades requer a implementação de processos de igualização e diversificação, fundamentados na autonomia e flexibilidade curricular, atendendo às necessidades de cada aluno. E, por isso, o papel do professor também se transforma, correspondendo, então, a um gestor do currículo que cria oportunidades de aprendizagem assente na articulação de saberes e na contextualização das atividades pedagógicas da sua responsabilidade. Assim, o mesmo deve ter em conta a matriz curricular, podendo gerir 25% da carga horária semanal, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Neste seguimento, para que o docente saiba gerir o currículo e consiga selecionar as metodologias adequadas ao contexto e aos conteúdos a abordar, é fundamental que este esteja consciente do papel que desempenha. Deste modo, deve adotar uma postura investigativa, procurando soluções que garantam aprendizagens significativas e o sucesso educativo de todos os alunos, respeitando-os individualmente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Pereira et al., 2018). Este processo envolve ainda o ajuste de conteúdos, métodos e produtos de avaliação, incorporando metodologias e recursos, bem como estratégias didáticas e um processo de avaliação pensado (Zabalza, 2000).

No que diz respeito à dimensão da avaliação e, tendo em consideração diversos pressupostos educativos, revela-se uma componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem, assumindo relevância, não só para o professor, mas também para o aluno. O professor, por

um lado, deve refletir sobre as suas práticas de modo a melhorá-las e alcançar um ensino inclusivo. O aluno, por outro lado, consegue perceber o seu progresso e o desenvolvimento das suas aprendizagens (Fernandes, 2020). Neste âmbito, destaca-se o Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016) que refere que o processo de avaliação deve ser contínuo, tendo como propósito garantir uma melhoria das aprendizagens desenvolvidas e o sucesso escolar. Ademais, a “avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016, p. 1124). Assim, o principal objetivo da avaliação é a melhoria do ensino e da aprendizagem destes, tendo por base um processo contínuo de intervenção pedagógica. Segundo este decreto, a avaliação pode assumir diversas modalidades, destacando-se a avaliação formativa e a sumativa (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016).

No que diz respeito à avaliação formativa, é “parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Esta “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016, p. 1125). Por sua vez, é sistemática e engloba o processo de desenvolvimento curricular, procurando que todos os agentes educativos, particularmente os alunos, participem e informem-se não só sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, mas também sobre o estado do cumprimento dos objetivos do currículo (Diogo, 2010). Abrange, também, o processo de aprendizagem em diversos domínios curriculares e dimensões pessoais, para além de que possibilita a troca de *feedback* sobre o desenvolvimento do trabalho e a qualidade das aprendizagens, considerando o erro como um processo natural (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016; Portaria n.º 223A/2018, 2018). Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016), esta modalidade da avaliação potencia um olhar contínuo no desenvolvimento das atividades e possibilita que professores, alunos, pais/encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo, legalmente autorizados, obtenham informações sobre o progresso do ensino-aprendizagem, procurando ajustar processos e estratégias, com o objetivo de melhorar o processo educativo.

No que diz respeito à avaliação sumativa, esta realiza-se no término do processo de ensino e aprendizagem, originando “uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016, p. 1125), procurando classificar as aprendizagens realizadas pelos alunos (Diogo, 2010). Esta dá resposta às expectativas sociais através de uma análise global do processo, que resulta na classificação e na certificação. Traduz-se na elaboração de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, com o intuito de atribuir uma classificação e certificação (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Como é referido no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), esta modalidade da avaliação revela-se um processo que supervisiona o ensino e a aprendizagem, orientando o trajeto escolar dos alunos e validando as aprendizagens feitas, incluindo os conhecimentos adquiridos, assim como as habilidades e atitudes desenvolvidas.

Ao longo da PES no 1º CEB, foram integradas diversas metodologias e estratégias pedagógicas com vista à promoção de aprendizagens significativas, contextualizadas e motivadoras para os alunos. Neste sentido, recorreu-se à utilização das TIC como ferramentas cognitivas, bem como ao jogo, enquanto recurso essencial ao desenvolvimento global da criança. Paralelamente, foram adotadas metodologias ativas, nomeadamente a MTP, que permitiu uma abordagem centrada nos interesses e decisões dos alunos, e a Rotação por Estações, que fomentou a sua autonomia e envolvimento. Também se destaca a implementação da AC, que incentivou o trabalho em grupo e o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, além da integração de princípios do MEM que valorizam a participação ativa dos alunos. Estas abordagens, articuladas entre si, permitem criar um ambiente dinâmico, inclusivo, participativo e centrado nas crianças, potenciador de aprendizagens.

Em jeito de conclusão, a apresentação e análise dos referentes teóricos e legais do 1º CEB foram relevantes para a construção de práticas educativas que criassem oportunidades de aprendizagem significativa por parte dos alunos.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a LBSE, a EPE é parte integrante do quadro geral do sistema educativo, que “compreende a educação pré escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3068). A Lei n.º 5/97 (1997) considera que diz respeito à “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), constituindo um contexto essencial para o desenvolvimento global das crianças. Ademais, é “complementar da acção educativa da família” (p. 670), portanto é essencial que exista uma colaboração próxima entre estas duas entidades, promovendo o desenvolvimento harmonioso da criança e incentivando-a a participar na sociedade autonomamente, de forma responsável e solidária. Neste âmbito, Mata e Pedro (2021) reforçam a importância de envolver ativamente as famílias como parte integrante da comunidade educativa, destacando que a qualidade das interações entre ambas influencia diretamente a experiência educativa das crianças. A construção de parcerias exige uma abordagem intencional e sistemática, onde se valorizem os saberes familiares, se promova a escuta ativa e se reconheça o papel das famílias como coeducadoras (Mata & Pedro, 2021).

A EPE “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” mas não apresenta um carácter obrigatório (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670). Pode decorrer em instituições públicas, privadas, cooperativas ou solidárias, sendo regulada por um conjunto de normas legais (Lei n.º 5/97, 1997). Através de contextos lúdicos e estimulantes, favorece-se o desenvolvimento de competências e aprendizagens, assim como a construção de valores e atitudes essenciais ao longo da vida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esses benefícios estão refletidos nos objetivos definidos para a EPE, que incluem: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; estimular a consciência do seu papel na sociedade; incentivar o uso de diferentes formas de linguagem, expressão e comunicação; reforçar a importância da igualdade e da participação ativa; valorizar a cooperação com as famílias e a comunidade; reconhecer as particularidades individuais de cada criança e a sua interação com o ambiente; fomentar a curiosidade e o pensamento crítico (Lei n.º 5/97, 1997).

De modo a ir ao encontro dos objetivos supramencionados, foram criadas e atualizadas em 2016, as OCEPE que “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Este documento considera que a EPE se desenvolve num processo relacional entre o cuidar e o educar, assente em quatro fundamentos: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas elas e a construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016). Embora não constituam um currículo prescritivo, possuem um caráter orientador, promovendo uma prática pedagógica coerente, intencional e adaptada aos contextos educativos. Ademais, partem de uma conceção da criança como sujeito ativo de direitos, capaz de construir conhecimento a partir das interações com o meio e com os outros. Nas OCEPE são apresentadas três áreas de conteúdo, sendo que o educador de infância as deve desenvolver de forma articulada, de modo integrante e global, numa perspetiva holística. Contudo, incorporam princípios próprios da pedagogia da infância, sublinhando a importância de uma ação educativa intencional e de uma organização cuidada do ambiente educativo. Esta organização deve assentar em pilares essenciais, como a organização do estabelecimento educativo, do ambiente educativo na sala de atividades (nomeadamente a dinâmica do grupo, a disposição do espaço e a gestão do tempo) e a promoção de interações e relações significativas entre todos os intervenientes (crianças, adultos, famílias, profissionais e comunidade) (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do ambiente educativo impacta diretamente a prática pedagógica e, por isso, deve ser cuidadosamente pensada pelo educador. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), devem-se considerar diversos elementos, como o espaço físico e os materiais disponíveis, as características do grupo de crianças, a rotina diária e as interações entre todos os envolvidos no processo educativo (crianças, educador de infância, outros profissionais e famílias). A forma como a sala está organizada reflete as intenções pedagógicas tanto do educador de infância como das próprias crianças, uma vez que deve resultar de um trabalho conjunto que promova a participação ativa e a expressão destas (Lopes da Silva et al., 2016). Nesse sentido, é fundamental que se incentive a negociação, criando oportunidades para que as crianças discutam e cheguem a decisões partilhadas sobre a gestão do espaço. Segundo Folque (2018), é precisamente através da participação que o ambiente educativo

pode oferecer condições que favorecem o conforto, o bem-estar, a autonomia e a segurança emocional das crianças. Além disso, é essencial que o espaço seja constantemente observado e revisto de forma crítica, reconhecendo a sua natureza dinâmica e a possibilidade de ser ajustado sempre que necessário (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente aos materiais disponíveis na sala de atividades, é fundamental que sejam escolhidos tendo por base diversos critérios, de forma a possibilitar experiências culturais genuínas. Para isso, devem obedecer a princípios de qualidade e diversidade (Folque, 2018; Hohmann & Weikart, 1997). Cabe ao educador de infância selecionar uma ampla gama de materiais adequados à faixa etária das crianças, que estimulem a imaginação, a criatividade e proporcionem múltiplas possibilidades de brincadeira. De acordo com Folque (2018), é importante evitar materiais que carecem de significado social ou que limitem as experiências infantis. Além disso, este deve garantir que as crianças tenham oportunidades reais para fazer escolhas e tomar decisões, uma vez que manipular objetos, descobrir relações entre eles, modificá-los, combiná-los de diferentes formas, aprender a utilizar ferramentas e equipamentos, bem como movimentar o corpo são experiências fundamentais no desenvolvimento infantil. É através dessas vivências diárias que as crianças desenvolvem uma compreensão sobre o funcionamento do mundo físico que as rodeia (Hohmann & Weikart, 1997).

A organização dos materiais na sala de atividades é essencial para estimular o interesse das crianças por eles. Portanto, devem encontrar-se acessíveis, permitindo que estas os utilizem nas diversas brincadeiras e projetos (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), as interações pedagógicas constituem o principal instrumento para efetivar uma abordagem educativa baseada na participação, sendo, por isso, importante planeá-las, refletir sobre elas e, muitas vezes, ajustá-las. Assim, o educador de infância deve envolver-se ativamente com as crianças, promovendo um ambiente seguro e favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia, além de incentivar a sua participação nas atividades e projetos do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Através de uma relação positiva entre o adulto e a criança, os educadores de infância conseguem apoiar e estimular o desenvolvimento desta em diversas áreas, como afetiva, emocional e social (Mata & Pedro, 2021). Contudo, é crucial que adote estratégias que envolvam as famílias e a

comunidade no processo educativo, criando um ciclo contínuo de desenvolvimento, reflexão e construção colaborativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Para ir ao encontro do que foi mencionado, o educador de infância assume um papel fundamental, pois “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5572). Segundo Cardona et al. (2021), a planificação e a avaliação na EPE são práticas fundamentais e articuladas entre si, que não se apresentam como tarefas técnicas e isoladas, mas como dimensões integradas da ação educativa. Referem-se a observar atentamente, escutar, interpretar e tomar decisões pedagógicas com base em evidências do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, num processo contínuo e colaborativo. Assim, durante a sua prática, é essencial que o educador de infância realize uma observação contínua, atenta e sistemática de cada criança e do grupo, bem como recolha dados significativos dos contextos familiares. Esta observação deve ocorrer ao longo de todo o processo educativo e é crucial que seja registada e documentada, utilizando instrumentos que favoreçam a reflexão e o distanciamento da prática (Lopes da Silva et al., 2016). Através deste processo, o educador de infância pode planificar projetos e atividades alinhados com os interesses, necessidades e capacidades das crianças, bem como os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem definidos (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). No entanto, é importante que a planificação seja entendida como um processo flexível e integrado, incorporando as informações recolhidas através da observação e da avaliação. Para além disso, é essencial que envolva as crianças na construção da planificação, valorizando as suas ideias, propostas e situações que surjam no quotidiano.

Como preconizam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a documentação pedagógica desempenha um papel essencial nos processos de observação, planificação e avaliação, pois contribui tanto para o acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças, como para a construção de práticas pedagógicas relevantes e eficazes. Esta documentação deve ser construída em conjunto, permitindo que as crianças assumam um papel ativo, exercendo as suas capacidades de descrição, análise, interpretação e compreensão sobre o que é documentado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Portanto, documentar possibilita à

criança uma participação consciente na avaliação do seu próprio percurso, promovendo momentos de reflexão sobre o que aprendeu, a identificação de erros e formas de os superar, o reconhecimento de conquistas e das dificuldades, bem como a compreensão dos seus próprios desafios (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Assim, a principal finalidade da recolha de dados e da avaliação em contextos da EPE diz respeito a analisar e registar de forma fundamentada a qualidade e eficácia das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Entre os instrumentos utilizados para esse fim, destacam-se a análise de documentos, as conversas reflexivas, os diários, os registos fotográficos e as gravações de áudio, que permitem uma avaliação centrada nos contextos, nos processos e nos resultados das experiências pedagógicas. Além disso, esses instrumentos procuram promover uma abordagem democrática, inclusiva e participativa, respeitando a voz de todas as crianças (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

A avaliação na EPE, alicerçada nas pedagogias participativas, não se destina a preparar a criança para a escolaridade obrigatória, mas antes a apoiar o seu desenvolvimento global, através de práticas pedagógicas criativas que promovam competências essenciais ao longo da vida, como as dimensões social, cognitiva e emocional (Lopes da Silva et al., 2016; Moss, 2011). Trata-se de uma avaliação qualitativa e formativa, realizada de forma contínua e interpretativa, com base na observação, no registo e na documentação pedagógica, permitindo recolher informação significativa sobre os processos vivenciados pelas crianças em diferentes momentos do quotidiano educativo (Cardona et al., 2021). Esta abordagem respeita os princípios da equidade, da inclusão e da individualização, reconhecendo a singularidade de cada percurso infantil e valorizando a participação ativa das crianças e das famílias (Lopes da Silva et al., 2016). O papel do educador, neste contexto, implica realizar uma avaliação permanente que oriente a ação pedagógica, sustentada nos referenciais teóricos em vigor, atendendo às necessidades específicas de cada criança e promovendo o seu direito à escuta e à participação (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, conforme apontado nas OCEPE, a avaliação deve ser entendida como “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), funcionando como instrumento de apoio à planificação e à tomada de decisões educativas (Cardona et al., 2021).

Além das OCEPE e dos documentos legais orientadores da prática, o educador de infância deve basear-se também em abordagens pedagógicas que valorizam as pedagogias participativas. No entanto, é essencial manter uma postura reflexiva e crítica face às abordagens, adaptando-as à sua identidade profissional e à sua forma de pensar e agir. Neste sentido, salienta-se a importância dos modelos pedagógicos que sustentaram as práticas da díade ao longo da PES, além das abordadas no primeiro subcapítulo, destaca-se a abordagem de *Reggio Emilia* (Edwards et al., 2015) e o modelo *Hightscope* (Hohmann & Weikart, 1997) (ver Capítulo III).

Relativamente à abordagem de *Reggio Emilia*, destaca a importância de uma planificação intencional e de uma organização cuidadosa dos espaços educativos, concebidos de forma a despertar a curiosidade, promover a exploração e incentivar a criatividade das crianças (Edwards et al., 2015). Os espaços são intitulados de terceiros educadores e devem proporcionar múltiplas oportunidades de interação e aprendizagem significativa. Um dos pilares desta abordagem é a diversidade de materiais disponíveis, considerados como formas de expressão que permitem às crianças comunicar, explorar e manipular de forma autónoma e livre. Outro aspeto central é a valorização do espaço exterior, que é entendido como tão pedagógico quanto o interior. A natureza, o ar livre e a relação com o ambiente envolvente são considerados elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a abertura do espaço interior ao exterior é incentivada, reforçando-se a ideia de que o contacto com a natureza favorece o bem-estar, o prazer, o conforto e a sensação de segurança (Edwards et al., 2015).

Já o modelo *Hightscope* assenta numa aprendizagem ativa, em que a criança é vista como um agente consciente e protagonista do seu próprio desenvolvimento, aprendendo a partir dos seus interesses e motivações (Hohmann & Weikart, 1997). Neste modelo, as experiências vividas pelas crianças são o motor das aprendizagens, sendo essencial uma organização cuidada do espaço, dos materiais, dos grupos e das rotinas. A estrutura do tempo é também valorizada, através da criação de uma rotina diária estável, mas flexível, que permita o contacto com diferentes contextos, pessoas e materiais. São privilegiadas dinâmicas em pequenos e grande grupos, bem como o momento planear-fazer-rever, que promove a reflexão e o envolvimento das crianças nas suas próprias ações (Hohmann & Weikart, 1997).

Quanto ao espaço, este deve estar organizado por áreas de interesse de modo a estimular a autonomia e favorecer diferentes tipos de experiências (cf. Capítulo II).

Verifica-se que as abordagens pedagógicas referidas atribuem um papel central à criança no seu próprio processo de aprendizagem, enquanto reconhecem o educador de infância como alguém que orienta e facilita esse percurso. Paralelamente, sublinham a importância do brincar na EPE, considerando-o um instrumento essencial para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento global. A centralidade do brincar nesta etapa educativa, bem como a sua associação intrínseca à infância, é claramente evidenciada tanto nos documentos orientadores como nos diversos modelos pedagógicos. No entanto, como destaca Neto (2020b), as práticas educativas tendem a privilegiar atividades muito estruturadas e conduzidas pelos adultos, os quais as veem como indispensáveis para alcançar metas previamente estabelecidas.

Brincar, além de constituir um direito e de representar uma expressão de cultura infantil (Sarmiento, 2003), é uma atividade exigente e significativa para as crianças. Através dela, realizam-se aprendizagens únicas que lhes permitem atribuir sentido ao mundo, aos objetos e às suas próprias ações (Neto, 2020a). Segundo este autor, durante o brincar livre, as crianças experimentam sentimentos de felicidade e têm a possibilidade de investigar tanto o ambiente que as envolve quanto a sua dimensão interior. Mas, Wood (2014) alerta que o brincar livre, característico da infância, tem sido cada vez mais condicionado e estruturado pela intervenção do adulto. É o educador de infância que define os materiais disponíveis, as opções acessíveis, os limites da liberdade e as regras do jogo. Rosa (1998), citado por Silva e Sarmiento (2017), reforça a ideia de que o brincar deve ser valorizado não como um meio para ensinar ou facilitar aprendizagens, mas como uma prática humana essencial ao desenvolvimento pessoal.

Portanto, torna-se essencial que tanto os educadores de infância como as famílias proporcionem às crianças oportunidades de brincar de forma livre, sentindo-se ativas e felizes, sem que haja um controlo ou proteção excessiva por parte destes (Neto, 2020b). É igualmente relevante valorizar o contacto das crianças com situações que envolvam algum grau de risco ou desafio, pois contribuem para manter a sua curiosidade natural, além de promover o desenvolvimento da sua autonomia, mobilidade e capacidade de resolver problemas. Neste

sentido, é necessário reconhecer a estreita relação entre o ato de brincar, o sentimento de prazer, a liberdade e a motivação intrínseca da criança. Destaca-se, portanto, que o facto de as crianças aprenderem através do brincar deve, antes de mais, reforçar o seu valor fundamental, sem desvirtuar a sua essência e as características que o definem (Pinto, 2022).

Para concluir este subcapítulo, sublinha-se a importância do enquadramento teórico e legal apresentado, pois é este que fundamenta as intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES. Neste sentido, ao longo do Capítulo III serão abordados os projetos e as experiências educativas que emergiram da prática, baseados na observação atenta das especificidades de cada grupo, conforme será detalhado no capítulo seguinte.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Considerando que as práticas educativas têm como propósito o desenvolvimento integral da criança, o docente deve observar e possuir um conhecimento aprofundado das mesmas, de modo a promover uma aprendizagem contextualizada (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta corresponde a um processo ativo e participativo, em que a criança descobre e constrói conhecimento a partir da observação e da participação em experiências significativas (Festas, 2015; Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, o presente capítulo é constituído por dois subcapítulos. No primeiro será feita a caracterização do agrupamento de escolas e da instituição cooperante onde se realizou a PES nas duas valências de ensino. Além disso, apresenta-se uma caracterização de ambos os níveis e ambientes educativos, mencionando necessidades, interesses e capacidades. Neste sentido, recorreu-se à observação sistemática e participante, fundamental para uma reflexão da prática educativa. Já no que se refere ao segundo subcapítulo, este descreve a metodologia de investigação selecionada, a metodologia de I-A, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento profissional docente.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES realizou-se num estabelecimento educativo de cariz público situado na Área Metropolitana do Porto, representando um local favorável à fixação de população, uma vez que se referia a um meio privilegiado em termos de acessos. Ademais, esta área possibilitava o contacto com diferentes espaços, com entidades diversas, como a PSP, os Bombeiros Voluntários, a Junta de Freguesia e com associações de cariz cultural, social, desportivo e recreativo. O agrupamento de escolas foi criado no ano letivo de 2003-2004 e incluía uma estrutura sólida dotada pelos órgãos de direção, administração e gestão, que trabalhavam com um Projeto Educativo (PE) comum. Segundo este, considerava-se a escola um local de convívio, que promovia experiências e vida. Neste âmbito, pretendia oferecer a cada criança um ambiente educativo acolhedor, criando condições para o seu crescimento, promovendo a

sua inclusão, o desenvolvimento de competências e aprendizagens que a prepare para os desafios da sociedade do século XXI. Além da aquisição dos conhecimentos das diferentes áreas curriculares, estavam presentes um conjunto de valores e competências essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Assim, a missão da mesma consistia em preparar cidadãos, fornecendo-lhes competências, conhecimentos e valores, com o objetivo de garantir a sua integração na sociedade. Este estabelecimento abrangia diversas unidades educativas, desde a EPE até ao 3º CEB (Projeto Educativo, 2021-2025).

Nesta instituição eram desenvolvidos diversos projetos nos vários níveis de ensino, destacando-se o “Projeto COLINC – Erasmus+ eTwinning”, o “Projeto Academia de Líderes UBUNT”, “Projeto Envolver para Incluir”, “Projeto A brincar e a ler vamos aprender”, “Projeto Promoção e Educação para a Saúde” e, por fim, o projeto “Educar para a sustentabilidade do oceano”. Estes projetos focavam na interdependência e solidariedade, procurando desenvolver variadas competências nos alunos, transformando-os em agentes de mudança para a comunidade. Envolviam, também, a criação de estratégias de mediação socioeducativa, atividades participativas e multidisciplinares para diligenciar o sucesso escolar enquanto promoviam sua a autonomia e capacidade.

A instituição onde decorreu a PES possuía a valência de 1º CEB num edifício de plano centenário, bem como de Jardim de Infância num edifício específico (Projeto Educativo, 2021-2025). Embora de pequenas dimensões, com espaços bem definidos e organizados, esta escola possuía todas as condições propícias ao desenvolvimento e educação das crianças. O espaço exterior, embora abrangendo um espaço comum, estava dividido em duas zonas, uma para a EPE e outra para o 1º CEB, onde existia um campo de jogos, diversos equipamentos lúdicos, jogos tradicionais gravados no chão e vários elementos naturais, como canteiros e uma horta, sendo cuidados predominantemente pelas crianças da EPE. Contudo, este espaço apresentava um constrangimento, dado que não possuía locais cobertos onde as crianças pudessem brincar. Em dias de chuva e/ou de mais frio, estas passavam os intervalos no polivalente e/ou nos espaços comuns interiores, o que limitava as suas brincadeiras e atividades livres e, conseqüentemente, promovia a inquietação e agitação em períodos letivos. Ademais, considera-se que o espaço exterior representa um ambiente ideal para as

crianças, uma vez que lhes proporciona liberdade para explorar (Hohmann & Weikart, 1997). Tendo em consideração as potencialidades e as oportunidades educativas que este espaço oferece, deve ser aproveitado pelo educador, conferindo-lhe a mesma atenção que o espaço interior (Lopes da Silva et al., 2016).

Quanto ao edifício de plano centenário, este sofreu obras de remodelação e possuía dois andares com duas entradas distintas (Projeto Educativo, 2021-2025). No piso térreo localizava-se o polivalente, a cantina, o elevador, duas casas de banho (uma masculina e uma feminina) e duas salas de aula. Já, no andar superior, existia a biblioteca, a sala dos professores, o elevador, duas casas de banho (uma masculina e uma feminina) e quatro salas de aula. Nos diferentes espaços comuns, encontravam-se cabides enquadrados com a altura das crianças, promovendo a autonomia destas nas tarefas básicas do dia a dia. Quanto ao polivalente, este espaço era partilhado por todas as crianças da instituição, local onde ocorriam momentos de atividade física, atividades livres das turmas ou algumas atividades referentes ao Plano Anual de Atividades (PAA) e contemplava armários com diversos materiais propícios à realização de atividades físicas. A cantina também era partilhada por todas as crianças nos diversos momentos de refeição. Embora estes espaços fossem partilhados, os horários estavam organizados para não ocorrer uma sobrelotação da sua capacidade.

Quanto ao edifício destinado à EPE, possuía uma sala polivalente na entrada, com diversos materiais e brinquedos à disposição, bem como cabides onde cada uma das crianças guardava os seus pertences. Este espaço era também utilizado durante as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Existiam, ainda, duas salas de atividades destinadas a cada uma das turmas, duas casas de banho (uma comum a todas as crianças e outra para a equipa educativa), uma copa, uma arrecadação e uma sala de arrumos. Nesta existiam materiais diversificados para a realização de atividades diversas e um computador com acesso à *Internet*, que era utilizado pelas crianças.

No que se refere à biblioteca, esta representava um espaço acolhedor e confortável com bastante oferta literária. Neste espaço, além de ser realizado o apoio educativo também eram expostos trabalhos das crianças, assim como eram contadas histórias em diversos momentos.

Contudo, estas não circulavam livremente neste local, ou seja, sempre que queriam procurar um livro deveriam fazê-lo acompanhadas por um adulto. Reconhece-se, por isso, a importância da biblioteca escolar, no que concerne a materiais e procura de informação, despertando a construção de hábitos e gosto pela leitura através do contacto com vários livros. Ademais, este local enriquece o desenvolvimento cognitivo, pois permite a aquisição de habilidades e procedimentos (Ribeiro et al., 2017).

Relativamente ao PAA este destinava-se a todas as turmas da escola, ou seja, era comum a ambas as valências e pretendia abranger um carácter interdisciplinar no desenvolvimento de atividades. Este incluía temas e comemorações como o Dia da Água, a Semana da alimentação, a Terra treme, o São Martinho, o Dia do Pijama, o Dia da Ciência, o Carnaval, o Dia da Poesia, o Dia da Escola Azul, o Dia da Família, o *Olympic Blue School* e diversos outros momentos, nomeadamente o Dia do Pai, o Dia da Mãe, a “Hora do Conto”, “Atividades de reciclagem”, “As profissões”, uma “Ação de sensibilização sobre o suporte básico de vida”, entre outros. As atividades realizadas nestas datas eram discutidas, analisadas e refletidas ao longo do ano letivo pela equipa escolar, de modo que as dinâmicas articulassem as diferentes áreas curriculares. Ademais, a associação de pais preparava a celebração de diversas festividades, o que revelava um envolvimento das famílias no processo educativo. Segundo Mata e Pedro (2021), os pais desempenham um papel crucial de suporte aos desafios que o contexto educativo propunha às crianças, na interação com a comunidade educativa e em novas tarefas.

A instituição cooperante representava-se como uma “Escola Azul”, fazendo do mar o mote para a ação pedagógica, o que dava continuidade ao projeto “Educar para a Sustentabilidade”, cujo foco era beneficiar de vantagens e de recursos da rede, em proveito da Literacia do Oceano. Este projeto tinha objetivos meticulosamente estipulados e pretendia educar tendo em conta comportamentos mais sustentáveis, através da permanente sensibilização e dinamização de ações do tema que pretendiam criar comportamentos conscientes na preservação dos oceanos, incentivando a adoção de atitudes cívicas por parte dos alunos. Pretendia-se, portanto, envolver ativamente a comunidade escolar e integrar a local na compreensão do impacto e influência do oceano na vida.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo Estrela (1994), a observação sistemática e participante do docente permite compreender interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança, bem como do contexto educativo, refletindo sobre estratégias a adotar na prática educativa, de modo a superá-las com sucesso. No 1º CEB, o par pedagógico observou e desenvolveu a PES numa turma do 3º ano de escolaridade, composta por 24 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Salienta-se que nenhum dos alunos possuía Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e todos tinham nacionalidade portuguesa. No geral, os alunos eram extrovertidos, comunicativos e participativos, partilhavam bastantes ideias, conhecimentos, curiosidades e experiências, demonstrando bastante entusiasmo às propostas feitas pela docente. Ademais, manifestavam uma atitude cooperativa e de ajuda perante os colegas que apresentavam dificuldades, criando um ambiente positivo e favorável à aprendizagem.

No que se refere às necessidades e dificuldades do grupo, alguns alunos tinham dificuldades em respeitar as regras de sala de aula, de conduta e em manter a sua atenção e concentração ao longo da realização das atividades propostas, na resolução de conflitos com os outros e na gestão de tempos na realização das tarefas. Evidenciavam, também, alguns entraves na participação, uma vez que não eram capazes de esperar pela sua vez nem de respeitar a vez do outro. Neste âmbito, ressalva-se a área do Português sendo que, de uma forma geral, os alunos não mostravam interesse por escrever, observando-se uma caligrafia muitas vezes ilegível e na produção escrita demonstravam alguma resistência, apesar de revelarem aptidões e serem criativos. Também se verificava uma falta de maturidade e autonomia por parte de alguns alunos. É de se destacar que dois dos alunos frequentavam Apoio Educativo nas Áreas Curriculares de Português e Matemática, totalizando 4 horas semanais, uma vez que apresentavam dificuldades significativas na compreensão dos conteúdos.

Ademais, a turma encontrava-se envolvida em projetos em sala de aula: “Autonomia e Flexibilidade Curricular”, “Guardiões do Oceano” e “A(mar) a Terra”. Destaca-se o primeiro

projeto mencionado, que pretendia promover aprendizagens eficazes e desenvolver competências avançadas, através de uma gestão flexível e contextualizada do currículo, colocando alunos e professores no centro do projeto educativo (Despacho n.º 5908/2017, 2017). Estes projetos procuravam, essencialmente, promover o desenvolvimento integral dos alunos, através de abordagens multidisciplinares e participativas, ressaltando a autonomia no processo, bem como os seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. De um modo geral, pretendia-se desenvolver diversas competências, através de distintos desafios propostos, trabalhos de campo, de sala de aula e com a comunidade escolar, promovendo uma aprendizagem significativa e personalizada.

As atividades letivas iniciavam às 9 horas e terminavam às 15 horas e 30 minutos. Existia às 11 horas um intervalo de 30 minutos, para o lanche e atividades livres, normalmente, no espaço exterior. A hora de almoço acontecia das 13 horas às 14 horas e 30 minutos, estando incluído o tempo de recreio escolar. Para todas as famílias que não tinham compatibilidade com o horário letivo, existia o prolongamento assegurado pela Componente de Apoio à Família (CAF), possibilitando a frequência nas AEC que decorriam das 16 horas às 17 horas e 30 minutos, quer nas salas de aula habituais, quer no polivalente. Estas atividades incluíam o Laboratório de Criatividade, a Academia da Atividade Física e a Oficina da Música.

No que diz respeito à carga horária semanal, esta foi elaborada tendo em conta o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) e correspondia a sete horas de Português, sete horas de Matemática, quatro horas de Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), três horas de Estudo do Meio, duas horas de Inglês e uma hora de Educação Física. Tinham, também, uma hora de oferta complementar, que incluía a CD e/ou as TIC, que eram desenvolvidas em articulação com as outras disciplinas e com os projetos de turma, de acordo com os domínios definidos para o ano de escolaridade em questão. Apesar desta compartimentação das componentes do currículo e dos horários definidos, a gestão do tempo era flexível, essencial para promover estratégias educativas de articulação curricular e integração das diferentes áreas de conhecimento, de modo a promover momentos de exploração de interesses dos alunos e das propostas que os mesmos sugiram (Leite, 2012).

Nos momentos de observação das aulas, foi possível compreender que os alunos manifestavam interesse e empenho pelas metodologias ativas de trabalho em grupo. Uma das preferências da turma era o uso das TIC, nomeadamente a realização de pesquisas com recurso ao computador e o interesse por conhecer o mundo, particularmente o mar. Ademais, era notável o entusiasmo quando se realizavam trabalhos práticos associados aos conteúdos trabalhados, como cartazes, construções e pinturas, o que pretendia desenvolver competências sociais, a empatia, a criatividade, a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia.

A docente cooperante recorria ao MEM nas suas ações pedagógicas, pois explorava os conteúdos de forma integrada, partindo das curiosidades dos alunos e propiciava “um clima de livre expressão” (Niza, 1998, p. 3). Permitia, por isso, que apresentassem os trabalhos, refletissem sobre o que aprenderam e sugerissem melhorias. Como a comunicação é um dos mecanismos centrais deste modelo pedagógico, sendo um fator de desenvolvimento mental e formação social, o trabalho em grupo era recorrente, pois a cooperação e a interajuda conferem um significado imediato ao desenvolvimento do currículo (Niza, 1998). Ademais, utilizava diversas vezes os materiais escolares, como o manual escolar, mas também acedia, regularmente, à Escola Virtual para que a aprendizagem fosse mais interativa e dinâmica, valorizando os momentos de intervenção dos alunos. Desta forma, nas suas práticas educativas, procurava atender às suas diferentes necessidades e interesses, efetuando ajustes nas mesmas para que todos participassem e aprendessem significativamente através de estratégias e recursos diversificados. Também permitia que os alunos expandissem conteúdos além dos estipulados no currículo, através da construção de projetos diversos e da promoção de práticas saudáveis e sustentáveis. Ademais, orientava-os conferindo-lhes incentivos, através de críticas construtivas e do constante *feedback* que possibilitava uma autorregulação de aprendizagens, recorrendo a vários instrumentos e técnicas: as grelhas de registo, as exposições orais, os trabalhos individuais, de grupo ou pesquisa e a observação direta na avaliação da turma.

Como preconiza Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a organização do espaço da sala de aula deve, também, ser observada e refletida, uma vez que representa o ambiente

educativo e o espaço para novas aprendizagens, no qual a criança deve ter liberdade, sentir-se acolhida, valorizada e confortável, para se envolver nas experiências. E, portanto, a organização do espaço, dos materiais e do tempo, bem como as relações que envolvem as crianças são dimensões sociais que influenciam diretamente a aprendizagem das mesmas (Arends, 2008; Vasconcelos, 1997). Neste âmbito, a sala de aula era ampla, acolhedora e possuía várias janelas que permitiam a entrada da luz natural. Contudo, às vezes, prejudicava a visualização do que estava a ser escrito no quadro interativo. Todos os alunos tinham visibilidade para o quadro e para a mesa da docente. Esta encontrava-se organizada por grupos, no qual as mesas formavam seis quadrados, que contemplavam quatro alunos em cada, o que possibilitava o trabalho colaborativo e cooperativo, tal como defende Arends (2008), que considera que as interações sociais impulsionam o desenvolvimento cognitivo, dado que a cooperação proporciona novas aprendizagens e a construção de novas ideias.

Nas paredes da sala encontravam-se expostos alguns dos trabalhos realizados pela turma, no sentido de os valorizar e reconhecer o produto final, bem como materiais de apoio fornecidos pela editora dos manuais escolares (números até 100, classes dos números, determinantes, entre outros), fotografias da turma e o cartaz semanal do comportamento dos respetivos grupos, incluindo o nome do mesmo e o peixe associado ao comportamento correspondente. Contudo, os trabalhos e/ou recursos expostos iam sendo alterados, ou seja, variavam consoante o tema e os conteúdos abordados. Pretendia-se, assim, promover a construção de novos conhecimentos e a valorização dos mesmos. Consideram-se inúmeras potencialidades no que diz respeito à exposição dos trabalhos dos alunos nas paredes da sala de aula, pois permitem visitar aprendizagens realizadas, os momentos vividos e uma melhor compreensão daquilo que se pretende comunicar (Lino, 2007; Serralha, 2009). Por um lado, os alunos acompanham e valorizam as suas produções, o seu progresso e o dos colegas e, por outro, os docentes documentam e analisam informações para uma avaliação formativa e contínua das aprendizagens (Edwards et al., 2015).

A sala dispunha, ainda, de alguns recursos tecnológicos, constituindo materiais com intencionalidade educativa, tais como o computador com acesso à *Internet*, colunas, quadro interativo, projetor e todos os alunos possuíam um computador que levavam sempre que era

solicitado. Estes recursos eram utilizados pela professora titular em articulação com os manuais escolares, uma vez que a utilização de meios audiovisuais cativava os alunos para o processo de aprendizagem. Sabendo que as tecnologias desempenham, cada vez mais, um papel importante na vida, é crucial que a escola acompanhe a evolução da sociedade digital, através da utilização das tecnologias digitais e de práticas significativas, promovendo, deste modo, o desenvolvimento de uma literacia digital. Assim, na PES pretendeu-se reforçar o papel educativo desses recursos, promovendo o uso das TIC em sala de aula, atribuindo um papel ativo aos alunos na construção da sua própria aprendizagem (Graça, 2023; Quadros-Flores et al., 2012).

A sala era composta, ainda, por um quadro branco e, do lado oposto da mesma, por dois armários, um deles estava destinado ao material escolar disponível e o outro continha as capas que os alunos utilizavam ocasionalmente para guardarem os seus trabalhos. Existia, também, uma mesa de apoio à professora cooperante e às professoras estagiárias, perto do quadro interativo e num dos cantos da sala, onde tinham acesso ao computador e a todo o material necessário para cada dia, local onde era possível observar todos os alunos. Ao fundo da sala existia uma mesa que se encontrava vazia e caixas para arrumação de diversos materiais. Cada aluno possuía uma caixa de material, guardada por baixo da mesa, onde colocavam os seus manuais escolares, dicionário, régua e o restante material de escrita nos estojos, como canetas, marcadores, vários tipos de lápis, compasso e outros, bem como uma capa de elásticos para guardar folhas soltas, que deveriam zelar. Constatou-se que existiam inúmeros recursos pedagógicos à disposição, contudo, sobressaiu a falta de materiais variados direcionados para a Educação Artística, nomeadamente para as Artes Visuais, dado que também não era notória a sua utilização.

No que concerne às interações no contexto educativo, estas caracterizavam-se por serem deveras positivas, sendo notório um clima que propiciava o bem-estar aos alunos e, conseqüentemente, favorecia a aprendizagem. Apesar dos conflitos momentâneos, a relação entre eles era regulada pela empatia, respeito e amizade. Quanto à relação da docente cooperante com os alunos, esta era marcada pela confiança, diálogo, comunicação, segurança, empatia e respeito mútuo, estando sempre atenta às suas necessidades e

interesses. Ainda neste âmbito, a relação da escola com as famílias demonstrou ser positiva, próxima e segura, regendo-se por princípios de confiança e proteção, tendo em conta as dificuldades e necessidades dos alunos. Sempre que necessário, aconteciam reuniões com os encarregados de educação, para que ocorressem progressos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Salienta-se a cooperação e colaboração entre os diferentes docentes, manifestada na constante troca de estratégias, para que melhorassem os métodos de trabalho e diversificassem os recursos utilizados em aula. Por fim, as relações com as auxiliares de ação educativa com os alunos e com os docentes pautavam-se pelo respeito, compreensão, entreaajuda e amizade.

Assim, é possível concluir que a observação revelou-se fundamental para compreender não só as necessidades dos alunos, mas também os seus interesses, motivações e dificuldades, acompanhadas de uma reflexão crítica, de modo a proceder-se à adequação de práticas educativas com vista à construção de aprendizagens significativas, contextualizadas e inovadoras.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Considera-se que o ambiente educativo deve encontrar-se estruturado de forma a promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, respeitando os seus direitos, necessidades e interesses e proporcionando-lhes experiências de aprendizagem significativas (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, neste subcapítulo será descrito o contexto da EPE onde decorreu a PES, mencionando a caracterização do grupo, a organização do espaço, materiais e tempo e referidas as interações.

O par pedagógico observou e desenvolveu atividades num grupo constituído por 20 crianças, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Em relação à faixa etária, o grupo era composto por cinco crianças com 4 anos, onze com 5 anos e quatro com 6 anos. Estas possuíam nacionalidade portuguesa, exceto uma que era chinesa. Existiam sete crianças que frequentavam regularmente sessões de terapia da fala, mas apenas duas participavam em

sessões de terapia ocupacional. Além disso, dois elementos do grupo possuíam NAS, decorrentes de um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Apenas uma criança se expressava verbal e pontualmente, exprimindo-se maioritariamente com sons de conforto ou desconforto, mas ambas estavam habituadas às rotinas da sala e eram incluídas nas atividades propostas. Os restantes elementos demonstravam empatia e interesse em auxiliá-las, evidenciando um ambiente de cooperação e inclusão. Assim, o grupo caracterizava-se por ser heterogéneo, o que tornava enriquecedor o processo educativo, pois as crianças aprendiam umas com as outras e desenvolviam diversas competências (Lopes da Silva et al., 2016).

No geral, tratava-se de um grupo dinâmico, motivado para aprender e descobrir, aderindo com entusiasmo às atividades propostas. As crianças demonstravam capacidade de compreender, ajudar, respeitar, colaborar e partilhar experiências com os colegas. Eram curiosas, bem-dispostas e manifestavam interesse por brincadeiras livres, tanto no exterior quanto no interior, por realizar atividades físicas e brincar ao faz de conta. Expressavam-se por meio de diferentes linguagens, apreciando atividades como a pintura, o desenho, a modelagem, a colagem, o canto e a realização de jogos diversos.

Além dos interesses evidenciados, foram identificadas algumas necessidades e dificuldades, individuais e coletivas, como dificuldades de concentração e no cumprimento das regras da sala, aspeto que era trabalhado diariamente, com progressos observáveis. No domínio da linguagem, as crianças mais velhas possuíam maioritariamente uma expressão verbal estruturada, com vocabulário rico e boa construção frásica, mas algumas das demais ainda apresentavam dificuldades. No que diz respeito ao campo da matemática, o grupo demonstrava um raciocínio lógico desenvolvido, possuindo grande parte o sentido de número, mas manifestavam dificuldades na resolução de problemas e na execução de desafios. Ademais, algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível do recorte e da coordenação motora fina.

No que concerne aos projetos educativos, além dos de escola, o grupo participava ativamente em outros, como o Projeto Bilingue, “Família vem à Escola”, “Sustentabilidade do Oceano” e

“Seeds Will Grow”. Estes promoviam uma abordagem lúdica e dinâmica da aprendizagem, incentivando a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de competências variadas.

A educadora cooperante inspirava-se em alguns aspetos relacionados com algumas abordagens e modelos pedagógicos participativos. Esta referia que utilizava alguns instrumentos de pilotagem e registo, em consonância com o MEM (Niza, 1998). A organização da sala, por sua vez, seguia os princípios do *Highscope*, com espaços bem definidos, materiais acessíveis e uma rotina estruturada, promovendo a autonomia e responsabilidade das crianças (Hohmann & Weikart, 1997). Estas eram encorajadas a explorar e a expressar-se, sendo protagonistas da sua aprendizagem e era priorizada a colaboração comunitária, tal como defende *Reggio Emilia*, valorizando a escuta ativa, a importância do ambiente enquanto terceiro educador e o incentivo à participação ativa das famílias e da comunidade no processo educativo (Edwards et al., 2015). Recorria à AC de forma simplificada, tendo em conta as características do grupo, nomeadamente, as suas idades e níveis de desenvolvimento. Procurava, assim, promover competências, incentivando a autonomia, a participação, a criatividade, o trabalho cooperativo e o diálogo entre pares (Moreira, 2019; Vasconcelos et al., 2007).

A disposição física da sala de atividades assume um papel fundamental na criação do ambiente de aprendizagem, influenciando diretamente a dinâmica de trabalho e o desenvolvimento das crianças nesse local (Zabalza, 1998). Ademais, esta organização não deve ser fixa, podendo ser ajustada sempre que contribuir para a construção de aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016). Esta flexibilidade decorre da observação contínua e do conhecimento que o educador detém sobre o seu grupo. Assim, o espaço da sala encontrava-se dividido em várias áreas de atividade: biblioteca, casinha, jogos de mesa, jogos de construção e encaixe, ciências, recorte, modelagem, pintura, mesa de luz, quadro branco, picotagens e colagens. Esta divisão proporcionava um ambiente estruturado, no qual as crianças possuíam diversas oportunidades de explorar e interagir ativamente. Além disso, oferecia às crianças um maior controlo sobre o ambiente e permitia que assumissem um papel ativo no próprio processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997). Cada área continha materiais cuidadosamente selecionados, para que fossem utilizados de forma adequada. A área dos jogos era também

utilizada nos momentos de grande grupo. De salientar que a área da casinha era a mais frequentada, dado o interesse evidenciado por atividades do faz de conta. Esta área oferecia uma variedade de objetos que estimulavam a criatividade e o envolvimento das crianças, tal como refere o modelo *Hightscope* (Oliveira-Formosinho, 2013).

A sala de atividades dispunha de várias janelas, beneficiando de imensa luz natural permitindo a observação do espaço exterior. Existiam três ecopontos na sala, sendo que cada criança era responsável por fazer a separação do lixo. No que se refere às paredes da sala, refletiam o trabalho pedagógico desenvolvido, dado que continham trabalhos produzidos, o que demonstrava a sua importância e valor (Lopes da Silva et al., 2016). Estas incluíam também vários instrumentos de pilotagem, como o quadro das presenças (semanal), a tabela da meteorologia (mensal) e a árvore dos aniversários. Existiam três mesas de trabalho, uma secretária que continha um computador, com colunas e acesso à *Internet* (sendo maioritariamente utilizado pela educadora cooperante) e um armário com diversos materiais, usados sempre que necessário. No móvel onde se guardavam os jogos, estavam presentes os portefólios das crianças, que continham os trabalhos realizados e encontravam-se alguns livros que não cabiam na biblioteca. Já no móvel onde estavam os materiais de recorte, modelagem, picotagens e colagens, encontravam-se as caixas de cada uma das crianças, onde permaneciam os seus materiais de artes e desenhos.

No que se refere à organização do tempo, este era flexível e verificava-se uma constante adaptação das experiências pedagógicas aos interesses e necessidades do grupo. Ademais, o tempo utilizado pelas crianças, quer na realização de atividades, quer nos momentos de refeição, era respeitado por toda a equipa educativa. Existia, no início de cada semana, uma discussão das atividades a serem realizadas, evidenciando a participação das crianças na organização do tempo (Lopes da Silva et al., 2016).

Algumas das crianças chegavam antes do início das atividades letivas, permanecendo no espaço comum do edifício sob a responsabilidade das assistentes das AAAF. O acolhimento era realizado pela educadora cooperante e pela assistente operacional, a partir das 9h, em grande grupo na sala de atividades, enquanto as crianças marcavam a sua presença. De

seguida, cantava-se a música dos bons dias, elegia-se o responsável e contavam-se as crianças presentes. Depois, a educadora cooperante propunha uma atividade, dava-se continuidade aos projetos já iniciados ou realizavam-se atividades livres nas diversas áreas da sala. Por volta das 10h15min, existia uma pausa para o momento de higiene (que se repetia antes de todas as refeições e depois de as crianças regressarem do exterior), seguindo-se o lanche e o momento de recreio no espaço exterior. Por volta das 11h30, o grupo regressava à sala e voltava a realizar atividades até à hora de almoço, que ocorria às 12h. Ainda nesta pausa, após a refeição, as crianças, muitas vezes, beneficiavam de atividades dinamizadas pela assistente técnica da sala. O período da tarde começava às 13h30min, com a canção das boas tardes. De seguida, ou se finalizavam atividades ou eram realizadas experiências pedagógicas mais curtas. Seguidamente, era privilegiado o momento de escolha e brincadeira livre pelas áreas. Por volta das 15h arrumavam-se os materiais ou brinquedos que estavam a ser utilizados e procedia-se ao lanche. Às 15h30min terminava a componente letiva, seguindo-se das AAAF, que incluíam o Inglês, o Karaté e a Dança, dependendo dos dias da semana. De referir que a maior parte das crianças frequentavam estas atividades.

Considera-se que as relações e interações entre os diversos participantes do processo educativo desempenham um papel fundamental (Lopes da Silva et al., 2016). As interações observadas no grupo demonstraram respeito mútuo e valorização pela perspetiva do outro. Foi possível compreender que a relação entre pares se denotava positiva, sendo observável a cooperação, ajuda, respeito, capacidade de inclusão e espírito de grupo. No que diz respeito à relação da educadora cooperante com o grupo, percebeu-se que priorizava interações positivas e afetuosas, promovendo um ambiente em que as crianças se sentiam ouvidas e motivadas. Quanto à equipa educativa, observava-se uma comunicação eficaz entre todos os membros, acompanhada de uma partilha diária na execução das atividades.

Considera-se que a participação ativa das famílias nas atividades corresponde a um elemento fundamental para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Ademais, a proximidade entre a educadora e a família permite assegurar as necessidades de cada criança e enfrentar as dificuldades (Mata & Pedro, 2021). As famílias das crianças participavam ativamente e empenhadamente nas vivências da sala, demonstrando interesse em acompanhar as

atividades. Procuravam estar informadas, cooperavam na educação e partilhavam recursos materiais. Ademais, a educadora cooperante estabelecia contacto nos momentos de acolhimento e/ou despedida e, quando necessário, recorria ao contacto telefónico ou via *e-mail*.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A observação direta, sistemática e participativa revela-se um ponto fulcral para realizar práticas educativas de sucesso, em que a constante reflexão e investigação estão presentes (Alarcão, 2001; Máximo-Esteves, 2008). A investigação é, também, uma ferramenta essencial que permite que os docentes enfrentem os desafios da sociedade atual, procurando manterem-se atualizados em pedagogias e tecnologias e as mobilizem para a sua prática letiva, tornando as experiências de aprendizagem mais interativas e motivadoras. O vínculo entre “ação” e “investigação” destaca-se como uma das características principais desta metodologia, dado que pretende alcançar ideias a partir da prática, com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre a mesma ou melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem (Coutinho et al., 2009). Intimamente associada à I-A crítica, destaca-se a I-A participativa e colaborativa, que pretende criar situações que as pessoas possam pesquisar, de forma colaborativa, por informações mais compreensíveis, verdadeiras, autênticas, moralmente corretas, apropriadas para compreender e agir no mundo (Caetano, 2019).

A utilização da I-A no processo de investigação da prática educativa permite que o docente atue como indagador da sua própria prática pedagógica, promovendo uma reflexão contínua e transformadora que visa melhorar a qualidade do ensino e atender às necessidades das crianças de forma mais eficaz (Coutinho et al., 2009). E, por isso, esta metodologia foi utilizada no decorrer da PES dado o seu cariz reflexivo e investigativo que permitiu desenvolver práticas educativas conscientes, significativas e fundamentadas a nível teórico, num entrelaçamento entre a teoria e a prática, no qual a reflexão constante constitui um pilar fundamental para o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Desta forma, a articulação entre investigação, ação e formação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos docentes, pois possibilita uma análise crítica das suas práticas educativas, promovendo a reflexão sobre áreas a melhorar e a adoção de estratégias mais eficazes (Coutinho et al., 2009). Este processo valoriza os educadores de infância/professores como atores e autores da investigação, permitindo-lhes questionar as próprias práticas e melhorar as ações pedagógicas (Mesquita-Pires, 2010). Ademais, possibilita a transformação, pois admite intervenções na reconstrução da realidade, sendo esta a metodologia mais adequada a tal fim. O principal enfoque do docente reside na reflexão crítica sobre a sua prática, contribuindo para a resolução de problemas, bem como para o planeamento e implementação de mudanças (Coutinho et al., 2009). A metodologia de I-A não é apenas utilizada pelos educadores de infância/professores para melhorar a sua prática e o ambiente educativo, mas também como meio para expandir os seus conhecimentos e competências profissionais (Máximo-Esteves, 2008; Ribeiro, 2020).

Neste contexto, Amado (2014) considera que a I-A corresponde a uma investigação intencional e orientada que transforma a forma como se ensina, caracterizada por ser um processo cíclico que envolve as seguintes etapas: observação, planificação, ação e reflexão. A observação assume um papel fundamental na construção de uma formação científica mais ampla, devendo, por isso, constituir o ponto de partida para uma intervenção pedagógica fundamentada (Estrela, 1994). Revela-se, por isso, um meio privilegiado para compreender situações e fenómenos do contexto educativo, dos intervenientes e de como estes se relacionam (Máximo-Esteves, 2008). Ao envolver-se de forma mais direta com pessoas e acontecimentos, o investigador adquire um conhecimento mais profundo da realidade que está a observar (Fonseca, 2012).

Posteriormente, sucede-se a planificação, que se pretende que seja flexível e integrada, construída através dos conhecimentos e dados recolhidos, observados e refletidos. Por sua vez, definem-se objetivos de aprendizagem que promovam a construção ativa do conhecimento pela criança, respeitando o seu ritmo e experiências, de forma a favorecer um progresso holístico no seu desenvolvimento (Zabalza, 2000). Esta etapa é essencial para antecipar possíveis dificuldades durante as ações pedagógicas, garantindo que tenham

propósito e significado. Assim, as decisões pedagógicas devem ser adequadas às intenções educativas, tendo em conta o contexto, os interesses e as necessidades das crianças, garantindo simultaneamente a articulação com os conteúdos e com as áreas de competência definidas no PASEO (Diogo, 2010).

De seguida, segue-se a etapa da ação, que corresponde à execução da planificação, com o intuito de promover uma mudança tendo em conta o problema identificado (Coutinho et al., 2009). A reflexão acompanha sempre o processo, dado que deve-se refletir criticamente antes, durante e após, no sentido de melhorar as futuras ações e estratégias (Abreu, 2004). Por sua vez, a gestão do tempo é um elemento importante neste momento e deve espelhar as particularidades de cada uma das crianças, respeitando os seus diferentes ritmos de aprendizagem. No entanto, a ação pode oscilar e seguir trajetórias não planeadas, devendo adaptar-se e responder às interações do grupo (Diogo, 2010; Lopes da Silva et al., 2016).

Já a fase da reflexão permite uma análise crítica sobre as práticas. Considerando que o docente tem competências para observar, planificar, agir, analisar e avaliar as situações que surgem no processo educativo, este deve refletir sobre as suas próprias ações. Esta etapa ocorre ao longo de todo o processo, no antes, no durante e no após aula/atividade, permitindo a revisão das ações realizadas e contribuindo para “o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Assim, ao longo da PES recorreram-se a diversos instrumentos e técnicas de recolhas de dados, nomeadamente, as notas de campo, a construção de um diário de formação, os diversos registos fotográficos, os guiões de pré-observação, as narrativas colaborativas, bem como as conversas com as docentes cooperantes. As notas de campo possibilitaram a construção do diário de formação e revelaram-se uma ferramenta que complementa e sustenta a observação direta (Máximo-Esteves, 2008). Estas abrangem registos detalhados e descritivos do contexto, das pessoas nele inseridas, bem como das ações e das interações que neste ocorrem (Fonseca, 2012). No que se refere ao diário de formação, Máximo-Esteves (2008) afirma que é um recurso indispensável, que permite o registo de notas de campo provenientes da observação, bem como diálogos, situações observadas e estratégias

utilizadas para superar as dificuldades, possibilitando a sistematização de ideias e a reflexão crítica. Este instrumento constitui, por isso, um exercício reflexivo contextualizado, com o objetivo de abordar as particularidades da prática docente e desenvolver habilidades para regulá-las (Ribeiro, 2020). Por sua vez, os guiões de pré-observação revelam-se, igualmente, um instrumento de antecipação, pois possibilitaram a reflexão acerca das estratégias e de possíveis dificuldades nas práticas planificadas, prevendo como se podem superar os obstáculos, pensando antecipadamente em soluções alternativas. Logo, permitem uma reflexão prévia sobre as ações a serem realizadas, incluindo eventuais dúvidas, incertezas e ideias (Alarcão, 2001). Por último, no que concerne às narrativas colaborativas, estas permitem uma análise pormenorizada das ações, através dos dados recolhidos, nomeadamente, os pontos positivos e os que terão de ser melhorados. Trata-se, portanto, de um instrumento que possibilita o desenvolvimento do conhecimento profissional prático, estimulando igualmente a adoção de atitudes e processos reflexivos com enfoque investigativo sobre a prática pedagógica (Ribeiro, 2020). Este instrumento é marcado pelo *feedback* das docentes cooperantes, da supervisora institucional e do par pedagógico, que atestam a criação de um cenário de aprendizagem multidirecional para a construção de saberes profissionais sob várias perspetivas (Ribeiro et al., 2007).

Segundo o *European Early Childhood Education Research Association*, o docente deve reconhecer a criança como sujeito de direitos, incluindo o direito à participação no processo (Bertram et al., 2024). Importa destacar que, tanto neste relatório como ao longo de toda a PES, foram assegurados todos os princípios éticos e deontológicos. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados e das informações recolhidas, bem como o respeito de todos. Durante a prática, foram também assegurados a privacidade e o consentimento informado das crianças, famílias e profissionais envolvidos (Graham et al., 2013).

Em jeito de conclusão, a metodologia utilizada, a I-A, ao articular a teoria e a prática permitiu investigar acerca do contexto educativo para o compreender melhor, através da reflexão constante, contínua e colaborativa, contribuiu para o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

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

As práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES pretenderam o desenvolvimento holístico das crianças. Para que tal fosse possível, a mestranda apoiou-se nos referentes teóricos e legais (cf. Capítulo I) e articulou-os tendo em consideração as características do contexto educativo, no que se refere a suas especificidades, interesses, necessidades e dificuldades (cf. Capítulo II). Ademais, recorreu-se à observação, planificação, reflexão e avaliação das práticas levadas a cabo, de modo a articular os conhecimentos e levando a uma melhoria das mesmas.

Deste modo, ao longo deste capítulo serão apresentadas algumas das ações desenvolvidas ao longo da PES, quer no 1º CEB, quer na EPE, procedendo à sua análise e reflexão, dado que é impossível refletir sobre todas elas neste documento. Assim, encontra-se dividido em dois subcapítulos referentes a cada um dos níveis educativos anteriormente mencionados.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo abrange a descrição e análise das ações desenvolvidas no decorrer da PES no 1º CEB. Considera-se que o ensino diz respeito a uma prática que engloba ações contextualizadas, baseadas nas relações e na resolução de problemas emergentes do quotidiano, de modo a criar momentos significativos que facilitem o processo de aprendizagem (Balancho & Coelho, 1994). A escola, por sua vez, deve alargar os saberes dos alunos, colocando-os em situações novas e desafiantes que valorizem formas diferentes de pensar e agir, expandido o seu conhecimento sobre o mundo (Cosme, 2018). Neste âmbito, partiu-se dos interesses, conhecimentos prévios e necessidades observadas nos alunos (cf. Capítulo II), bem como dos referenciais teóricos e legais que suportam a prática educativa (cf. Capítulo I). Na construção das práticas pedagógicas, a díade procurou, também, promover atividades contextualizadas, relacionadas com o quotidiano das crianças, valorizando o seu papel ativo e a intencionalidade pedagógica.

Desta forma, a PES iniciou-se com duas semanas de observação, onde foi possível identificar, não só as necessidades, como as motivações e as estratégias que se adequavam melhor à turma. Esta possibilitou a elaboração de planificações flexíveis, que foram ajustadas conforme necessário para promover dinâmicas ativas e inovadoras, tendo em conta as sugestões dos alunos e as suas particularidades (Estrela, 1994). Por sua vez, as conversas informais com a professora cooperante, foram de extrema relevância para compreender aspetos que não eram visíveis apenas pela observação, contribuindo para a orientação das práticas. Assim, as planificações que deram origem às Unidades de Aprendizagem (UA) foram construídas em cooperação entre a diáde, os alunos, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, assumindo um caráter colaborativo. A construção destas possibilitou uma estruturação mais clara e direta do conhecimento, dado que se considerou a forma como os conteúdos podiam ser apresentados aos alunos, o que facilitou a ligação entre a realidade e o processo de ensino e aprendizagem (Freschi & Ramos, 2009).

Para a elaboração das UA, a diáde baseou-se em questões-problema, que possuíam um fio condutor na exploração das diferentes atividades propostas. Ademais, estas eram flexíveis e tinham como principal foco a participação ativa dos alunos, dado que são o centro do seu processo educativo (Diogo, 2010; Leite, 2012). Procurou-se, por isso, planificar e implementar atividades variadas, de modo a promover o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo atual e futuro, através da articulação de conteúdos e do uso de metodologias inovadoras e atraentes para os alunos (Moran, 2015).

A diáde constatou nas semanas de observação que a turma apresentava algumas fragilidades no que se refere ao cumprimento de regras e em manter a sua atenção e concentração ao longo da realização das atividades. Ademais, foi possível compreender que manifestavam interesse por metodologias ativas de trabalho e por conhecer o mundo, especialmente o mar (cf. Capítulo II).

A partir da terceira semana, procedeu-se, então, à implementação das UA de forma gradual e alternada, ao longo de sete semanas, que possibilitou o exercício da prática educativa profissional de uma forma autónoma e adequada a cada uma das mestrandas (Ribeiro, 2020).

Deste modo, as práticas educativas estiveram alinhadas com o projeto e seguiram a MTP. Todavia, utilizaram-se diversas abordagens e metodologias ativas, considerando o desenvolvimento holístico dos alunos por meio de aprendizagens globalizantes, contextualizadas e significativas (cf. Capítulo I). De forma a colmatar as fragilidades identificadas e a dar resposta aos interesses, foram adotadas estratégias que serão apresentadas de seguida, baseadas num trabalho colaborativo, cooperativo e na utilização de diversos recursos.

Primeiramente, os alunos foram questionados relativamente ao que já sabiam e o que gostavam de saber sobre o mar, sendo as ideias registadas na plataforma *Bubbl.us*. Este questionamento permitiu compreender os conhecimentos prévios acerca da temática, assim como possíveis atividades que os alunos gostariam de realizar. Como esperado, estes mostraram grande curiosidade, participação e motivação intrínseca ao longo do diálogo. Neste seguimento, foram recolhidas opções de nomes para o projeto e foi efetuada uma votação, recorrendo a uma tabela e respetivas contagens. Assim, surgiu o projeto de intervenção intitulado “Origens do mar”. Estas atividades iniciais pretenderam desenvolver valores de cidadania, como a capacidade de ouvir e respeitar a sua vez, aspetos fundamentais para a convivência em sociedade. Mais tarde, a supervisora institucional sugeriu uma reformulação do nome, de modo a torná-lo mais apelativo e criativo, surgindo o título “Origens do mar: entre marés e memórias”. Este projeto tinha como principais objetivos: i) compreender a importância do mar e oceanos para a vida na Terra; ii) desenvolver habilidades geográficas e ambientais essenciais para a formação de uma consciência crítica e responsável; iii) estimular a curiosidade e o interesse pelo estudo da natureza e da diversidade marinha; iv) consciencializar sobre a preservação do meio ambiente, especialmente do ambiente marinho, assumindo atitudes cívicas perante a realidade. Estava, deste modo, alcançada a primeira fase da MTP, correspondente à definição do problema (cf. Capítulo I).

Considerando que a temática ambiental era o foco do projeto, pode-se afirmar que este se baseava em duas componentes principais: o Estudo do Meio e a CD, com ênfase na Educação Ambiental e no Desenvolvimento Sustentável (Direção-Geral da Educação, 2018a). Ademais, instituiu-se como primordial o desenvolvimento holístico dos alunos e dos seus saberes,

valorizando a sua autonomia, liberdade, integridade, responsabilidade, curiosidade e criatividade, através da promoção de processos de reflexão, participação, cooperação e cidadania (Oliveira-Martins et al., 2017).

No que concerne à execução do projeto, foram realizadas seis UA. Tendo em conta o que os alunos gostariam de saber relativamente ao mar, a díade focou-se, tal como defende o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), em procurar pontos de interseção entre as diversas áreas do currículo, estabelecendo pontes para a interdisciplinaridade. Apesar da temática, pretendia-se romper o carácter demarcado das disciplinas e a desproporção de horas atribuídas à matemática e ao português (Pombo, 2021; Sousa, 2003). Todas as UA pretendiam, assim, uma articulação fluída e consistente entre as várias áreas do saber, tendo em conta a matriz curricular destinada ao 3º ano de escolaridade e a sua flexibilidade, através de metodologias ativas (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). A díade, portanto, decidiu abordar alguns dos diferentes aspetos do tema ao longo das UA, de forma progressiva e interdisciplinar, para que os alunos se envolvessem e se promovesse uma compreensão holística e integrada do tema.

No decorrer das UA foram utilizadas diversas estratégias e recursos, que permitiram motivar os alunos para o processo de aprendizagem não só no desafio inicial, como no seu desenvolvimento e na aplicação dos conhecimentos contruídos. Assim, considerando as diversas ações pedagógicas realizadas durante a PES, torna-se difícil realizar uma análise total de todas, pelo que se optou por realçar de forma mais aprofundada as atividades da terceira e sexta UA. Portanto, nesta análise reflexiva, procura-se destacar a intencionalidade pedagógica e a relevância de algumas das ações pedagógicas desenvolvidas.

Na terceira UA, explorou-se a importância do mar através de atividades interativas e reflexivas, partindo da questão “Qual a importância do mar?”. Considerando que a CD corresponde a “uma área de trabalho transversal” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 3), nesta proposta os domínios desenvolvidos pertenciam ao 1º grupo e correspondiam aos Direitos Humanos, Interculturalidade e Educação Ambiental. A unidade começou com o questionamento sobre a relevância do mar, através de diversas perguntas, registando-se as respostas na plataforma *Bubbl.us*, que revelou ser bastante motivadora para a turma.

Seguidamente, exploraram-se os continentes, refletindo-se sobre como o mar une locais ao redor do mundo. Recorreu-se a um *PowerPoint* interativo, intitulado "Viajar pelos diferentes continentes", que permitiu aos alunos conhecer um pouco de cada um deles. Para acompanhar esta viagem, estes possuíam um guião com algumas questões de natureza diversa, sendo que deveriam reconhecer numa tabela os locais de embarque e de desembarque do navio, a duração da viagem, o número de quilómetros percorridos e identificar o percurso efetuado em cada etapa num planifério. O seu preenchimento ocorria de forma faseada e a viagem só avançava depois de serem corrigidos os desafios, através do suporte apresentado. A construção deste guião foi desafiante, sendo que o auxílio da supervisora institucional foi fundamental. Concluiu-se que o guião deveria incluir questões de natureza diversa e proporcionar um envolvimento dos alunos ao longo de todas as etapas. Assim, as questões deveriam ser simples e facilmente compreendidas, de modo a promover autonomia na sua execução. O recurso construído permitiu uma articulação de conteúdos, dado que os alunos partiram do Estudo do Meio e da localização das principais formas físicas da superfície terrestre, enquanto interpretaram, identificaram e organizaram informação, o que se encontra diretamente relacionado com a área de Português, mas também resolveram problemas matemáticos de diversas naturezas (Direção-Geral da Educação, 2018c, 2018f, 2021). Durante a realização desta atividade, os alunos mostraram-se entusiasmados e curiosos por conhecer mais sobre os continentes e os oceanos, demonstrando interesse por recursos visuais e narrativos.

De seguida, considerando que o mar também traz pessoas e nem sempre pelas melhores razões, abordou-se a questão das migrações, distinguindo-se conceitos de imigrante e refugiado, com a exibição de uma reportagem. Assim, procedeu-se à sua análise e à descoberta de conceitos desconhecidos que ajudariam a compreender melhor a temática estudada. Já no dia seguinte, os alunos reescreveram, em grupo, a reportagem em formato notícia. Para tal, recorreu-se a um jornal que lhes permitiu visualizar exemplos de notícias e compreender não só a sua estrutura, como os elementos a considerar na sua escrita. Construiu-se, em grande grupo, um esquema, que sintetizava os elementos e, depois de concluírem a sua redação, os diversos grupos organizaram-se e procederam à sua apresentação. Esta proposta teve uma abordagem interdisciplinar, dado que permitiu

articular as áreas de CD, pois contribuiu para o “incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 6), Estudo do Meio ao “reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 5) e Português, dado que permitiu “escrever textos géneros variados, adequados a finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p. 11).

Durante a realização das atividades, os alunos mostraram-se bastante motivados e envolvidos, demonstrando curiosidade e interesse pelos conteúdos explorados. Desta forma, a utilização de recursos interativos fomentou a participação ativa da turma, que respondeu com entusiasmo às propostas. Observou-se uma boa cooperação entre grupos, apesar de eventuais e momentâneos conflitos durante a redação da notícia. Apesar da análise da reportagem não ter corrido exatamente como o previsto, a turma mostrou-se participativa, levantando inúmeras questões que demonstraram interesse e vontade de aprofundar a temática.

Finalmente, recorreu-se à metodologia de Rotação por Estações pelos contributos que esta tem para o processo de ensino aprendizagem (cf. Capítulo I) para salientar a importância e singularidade do mar. Ao longo da atividade, os vários grupos de alunos passaram por cada uma das quatro estações, onde foram realizadas atividades variadas, que permitiram envolver as várias áreas curriculares e promover aprendizagens diversas e significativas (Figura 1).

Figura 1

Realização das atividades propostas utilizando a metodologia de Rotação por Estações



Na primeira estação, “Ler para a ambição desvendar”, os alunos tinham de ler e interpretar a lenda “A ambição das luas” presente na obra *Lendas do mar* de José Jorge Letria (2003). Esta permitiu desenvolver a leitura fluída e expressiva, bem como a compreensão e interpretação

textual. Ademais, foi realizado um exercício de enriquecimento lexical, centrado na identificação de sinónimos de palavras presentes na lenda (Direção-Geral da Educação, 2018f).

A estação “Oceano de emoções” continha uma proposta de escuta ativa da música “Canção do mar” de Dulce Pontes. No momento de pré-audição, os alunos realizaram uma reflexão relativamente ao mar, considerando o significado e que sentimentos despertava. Durante a audição, completaram as palavras em falta na letra da música. Já na pós-audição, classificaram as palavras que estavam em falta quanto ao número de sílabas e escreveram uma frase que traduzia os sentimentos despertados pela música, que foi partilhada no *Mentimeter*. A identificação e a estruturação das três fases, que correspondem à pré-audição, audição e pós-audição, são fundamentais para desenvolver a compreensão oral, dado que orientam a atenção dos alunos e promovem a escuta ativa (Sousa, 2006). Nesta estação, existiu uma articulação entre Português, Música e TIC, ao desenvolver-se a compreensão auditiva, enriquecer-se o vocabulário, a consciência fonológica e a expressão escrita, realizar-se um exercício gramatical, desenvolver-se a escuta ativa e apreciativa, utilizar-se de forma autónoma e responsável ferramentas digitais e a comunicar-se colaborativamente num ambiente digital (Direção-Geral da Educação, 2018e, 2018f, 2018g).

A estação “Caravelas à vista”, iniciava com a leitura de um texto que desafiava para a construção e decoração de uma caravela em origami. Para tal, os alunos assistiam a um vídeo, onde estavam presentes questões matemáticas, através da plataforma digital *Edpuzzle*, que permite a colocação de questões abertas, de escolha múltipla, de verdadeiro e falso. Assim, permitiu aliar a resolução de problemas, a aplicação de conhecimentos matemáticos, o desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade e o uso de ferramentas digitais (Direção-Geral da Educação, 2018b, 2018g, 2021).

Finalmente, na “Maré de sensações” cada grupo teve à sua disposição uma *feely box* que continha elementos associados ao mar, nomeadamente conchas, areia, pedras, algas e água. Depois de a explorarem de olhos vendados, descreveram oralmente as características do elemento descoberto, o que promoveu o enriquecimento do vocabulário e a comunicação em

grupo. Posteriormente, escreveram duas quadras com rimas, integrando adjetivos descritivos relacionados com o elemento explorado (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018f).

Exploraram-se, por isso, as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais, Música e TIC, mas também o desenvolvimento de diversas competências presentes no PASEO, que correspondem a “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, [que] são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória”, nomeadamente, as linguagens e textos, a informação e comunicação, o raciocínio e a resolução de problemas, o pensamento crítico e pensamento criativo, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o bem-estar, a saúde e o ambiente, a sensibilidade estética e artística e o saber científico, técnico e tecnológico. (Oliveira-Martins, 2017, p. 19).

A atribuição de nomes distintos a cada uma das estações, acabou por ser um elemento-chave, uma vez que os nomes apelativos motivavam e cativavam os alunos para a aprendizagem. Destaca-se que as estações englobavam atividades distintas e interessantes, que possibilitavam a estimulação dos diferentes sentidos, ampliando a perceção dos alunos sobre o assunto e facilitando uma aprendizagem contextualizada e prática. Foram desenvolvidas habilidades cognitivas, promoveu-se uma empatia ambiental, estimulou-se a curiosidade e os alunos foram preparados para serem cidadãos mais conscientes e responsáveis. Considera-se, também, que os alunos estiveram no centro do processo de aprendizagem, enquanto as professoras estagiárias se revelaram mediadoras (Oliveira-Formosinho, 2016).

No decorrer da primeira estação, refletiu-se e adaptou-se o tempo pré-definido, uma vez que se verificou que dado o número de propostas, seria muito difícil os alunos realizarem a totalidade das atividades, passando a dispor de 25 minutos em cada. Mesmo assim, a atividade prolongou-se, tendo-se estendido pela parte da tarde. Durante o seu decorrer, foi possível observar o entusiasmo e o envolvimento ativo dos alunos em todas as estações propostas. Na estação “Ler para a ambição desvendar”, revelaram interesse pela leitura da lenda e facilidade na interpretação ao discutirem o conteúdo em grupo. Na estação “Oceano de emoções”, a escuta ativa foi bem conseguida, sendo evidenciada atenção e empenho na tarefa de completar as lacunas da música e na classificação das palavras quanto ao número

de sílabas. Na estação “Caravelas à vista”, apesar de nenhum dos grupos ter terminado a tarefa, provavelmente, pela falta de destreza e de experiência na construção de figuras em origami, observou-se autonomia e cooperação entre pares, bem como um bom raciocínio matemático na resolução das questões colocadas. Por fim, na “Maré de sensações”, os alunos demonstraram grande curiosidade ao explorar a *feely box* e utilizaram vocabulário diversificado e apropriado para descrever os elementos.

No que se refere ao trabalho colaborativo que ocorreu na totalidade da atividade, apesar dos diversos benefícios associados a si, a partilha de ideias constantes fomentou algum ruído na sala. Esta estratégia permitiu que todos os alunos interagissem, partilhassem e discutissem, não só ideias, mas também informações, enquanto assimilaram os principais conceitos (Pereira et al., 2015). Relativamente à inclusão da tecnologia nesta metodologia, considerou-se uma forma de motivar os alunos a aprender, enquanto se inova o contexto educativo e se adequa o mesmo à realidade (Rossi et al., 2023).

No final, como já estava perto da hora de toque, conversou-se com os alunos, tendo-se decidido corrigir as propostas e entregá-las posteriormente. Esta estratégia revelou-se fundamental para os alunos compreenderem onde erraram e lhes atribuir um *feedback*, dado que orienta, motiva e contribui para o desenvolvimento de habilidades. De uma forma geral, é fulcral salientar a importância desta atividade para uma aprendizagem mais cativante e apelativa. Além disso, sensibilizou os alunos para a importância do mar, através de estratégias motivadoras e apelativas que potenciaram a construção ativa da sua aprendizagem.

A sexta UA partiu da questão-problema “Como podemos contribuir para reduzir a poluição dos oceanos e preservar o mar?”. Esta ia ao encontro do que é proposto por Câmara et al. (2018), quando referem a importância da promoção de uma educação ambiental para a sustentabilidade nas escolas. Iniciou-se com a exploração de emoções e sensações que o oceano despertava, com recurso ao som das ondas. Seguiu-se com a exploração do poema “O mar” de Luísa Ducla Soares (2008), em que se realizou a sua leitura e análise, permitindo que os alunos trabalhem a informação lida e, conseqüentemente, integrem novos conhecimentos, dado que efetuam uma análise crítica da informação fornecida para progredir na

aprendizagem (Soares, 2010). Ademais, resolveram-se problemas matemáticos, que permitiram compreender e usar “o algoritmo da adição com números naturais até quatro algarismos” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 27). Realizou-se, ainda uma atividade de escrita que consistiu na construção de uma estrofe que continuasse o poema, dado que os alunos devem ser capazes de “escrever textos [de] géneros variados, adequados a finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p. 11), culminando numa ilustração que refletisse a visão dos alunos relativamente ao mar.

Durante a realização da atividade, os alunos manifestaram interesse e participação, foram expressando oralmente emoções variadas, com facilidade e espontaneidade. A leitura e análise do poema revelaram compreensão leitora, dado que conseguiram identificar as ideias principais e relacioná-las com os seus conhecimentos prévios sobre a preservação dos oceanos. Além disso, durante a resolução dos problemas matemáticos, mostraram empenho e raciocínio lógico, apesar de pontuais dificuldades e, já na atividade escrita e nas ilustrações elaboradas, apresentaram criatividade e utilizaram vocabulário adequado e diversificado.

No dia seguinte, recorrendo à apresentação de uma imagem do oceano poluído, os alunos partilharam os seus conhecimentos de modo a conseguir dar resposta à questão “O que é a poluição marinha?”, estimulando a sua reflexão crítica. Ademais, analisou-se a imagem identificando objetos com faces planas ou não planas, associando-os aos sólidos geométricos que os compõem, mobilizando as AE de Matemática, ao “descrever características dos prismas e das pirâmides regulares e distingui-los” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 42). Realizaram-se percursos com estafetas, sendo que depois de concluírem os exercícios propostos com sucesso, os alunos recebiam um cartão que deveria ser, no final, associado a uma causa ou consequência da poluição marinha. O percurso terminava quando todos passassem pelas estafetas. Estas pretendiam promover o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas, como o equilíbrio, a orientação espacial, o ritmo, a agilidade, o controlo de postura e a resistência, além de estimularem a cooperação, o respeito pelas regras e o empenho na sua realização (Direção-Geral da Educação, 2018d). No decorrer das propostas, os alunos mostraram-se atentos e motivados, demonstrando curiosidade e interesse.

Já no dia posterior, os alunos assistiram a um vídeo para despertar para a temática da aula, tendo explorado os conceitos mencionados. Discutiram-se formas de prevenir a poluição, com base em determinadas questões, o que permitiu a construção de um esquema para sintetizar informações, que foi registado no caderno diário. A construção de esquemas conceituais permite-lhes construir conhecimento, tornando-os mais acessíveis e significativos. Estes esquemas são passíveis de ser recordados e mobilizados enquanto ferramenta educativa, acerca das questões abordadas ao longo da aula, podendo ser consultados quando necessário, o que contribui para a construção de novos conhecimentos (Beane, 2003). Os alunos mostraram-se participativos e atentos, envolvendo-se com entusiasmo na discussão e na construção do esquema.

Depois, foi apresentado o jogo a “Glória Azul: A jornada contra a poluição marinha”, que consistia numa adaptação do tradicional “Jogo da Glória”, em que cada uma das casas apresentava cores diferentes correspondendo a problemas, soluções, desafios relacionados à preservação dos oceanos e casas livres (azul, verde, amarelo e cinzento, respetivamente). Se calhassem numa casa com um problema, deveriam em grupo refletir sobre o impacto do mesmo; se calhassem numa casa com uma solução, deveriam identificar que problema está na origem daquela solução; e se calhassem numa casa onde estava presente um desafio, todos os grupos deveriam refletir/efetuar a proposta relacionada com a temática em sete minutos. Este jogo pretendia abordar conteúdos trabalhados anteriormente pelos alunos, de uma forma interessante e envolvente. Encontrava-se alinhado com as competências expressas no PASEO, dado que pretendia que estes fossem capazes de “adotar comportamentos”, diligenciassem “hábitos quotidianos” e “relações com o ambiente”, compreendessem “os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente” e manifestassem “consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27).

Os jogos possibilitam, por isso, a compreensão de conceitos de uma forma cativante, enquanto despertam a motivação e desenvolvem habilidades e atitudes essenciais para a participação social e convivência com os outros. Estes permitem o desenvolvimento de

diversas habilidades, nomeadamente, a tomada de decisões, a cooperação e o respeito pelas regras, bem como promovem a socialização (Zaranki et al., 2020). Ademais, revelam-se uma ferramenta para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante, logo devem ser utilizados na construção de conhecimentos (cf. Capítulo I).

Antes da execução do jogo, procedeu-se à explicação das regras, com recurso a um quadro visual de modo a ser apelativo e visualmente perceptível. Apesar de se dividir a turma em grupos, em cada ronda era selecionado um porta-voz, tendo em conta a sua postura e comportamento. Aquando da execução do jogo, um dos grupos calhou numa casa com um desafio em que teriam de idealizar cinco ações para manter o mar limpo. Portanto, efetuou-se a sua realização e procedeu-se à apresentação e correção do desafio proposto, de modo a fornecer um *feedback*, esclarecer questões que possam ter surgido e identificar dificuldades. A professora estagiária foi questionando todos os grupos se as ações propostas estavam devidamente alinhadas com o desafio e alertou para a clarificação ou reformulação de algumas ideias. Como a explicitação das regras demorou mais tempo que o previsto, impossibilitou a conclusão do jogo, sendo os alunos alertados para que noutra oportunidade teriam oportunidade de o concluir.

Apesar das potencialidades do jogo, estas não foram exploradas no seu expoente máximo, dado que no decorrer da atividade percebeu-se que este acabou por não revelar o entusiasmo e empenho por parte dos alunos que seria esperado. Inicialmente, manifestaram-se recetivos, entusiasmados e interessados em conhecer o recurso e perceber o seu funcionamento, com vontade de trabalhar, tendo mobilizado conhecimentos contruídos anteriormente. Contudo, acabou por haver algum tempo de espera decorrente da participação de cada grupo de forma faseada, surgindo determinadas conversas paralelas e alguma agitação por parte dos alunos. Outra das falhas verificadas neste episódio, diz respeito ao tempo gasto na sua apresentação, funcionamento e regras. Refletindo sobre esta atividade, o jogo deveria ser mais direto e interativo, com questões simples para que fossem respondidas num menor tempo, com desafios acessíveis, de natureza diversa e ser jogado uma equipa contra outra. Assim, os alunos aplicavam conhecimentos de forma prática, estimulavam o seu raciocínio lógico, a resolução de problemas, a tomada de decisões e desenvolviam diversas habilidades sociais

essenciais para o seu crescimento. Aquando da execução do jogo em sala de aula, a díade compreendeu que o deveria ter simplificado, interligando-o com outras áreas do saber e assim iria enriquecê-lo com conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuíam para alcançar as competências previstas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Seguidamente, passou-se a uma breve discussão relativa a formas de divulgação, disseminação de atitudes cívicas e de preservação marinha, através de uma assembleia de turma. No que se refere às assembleias de turma, destaca-se o seu papel na promoção da participação ativa dos alunos na sua vida escolar e no desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais importantes para uma convivência saudável. Estas visam dar-lhes voz, promover a responsabilização, estimular o diálogo e o debate. Os objetivos incluem mobilizar a sua participação, identificar opiniões, reconhecer as suas competências nos processos de tomada de decisão coletivos, criar um espaço aberto para a troca de ideias e discussão de soluções (Niza, 1998; Soares et al., 2024). Nesta atividade, demonstrou-se unanimidade na escolha da construção de um cartaz. Assim, recorrendo aos conhecimentos prévios dos alunos, foram lembrados cartazes construídos anteriormente e colocadas questões de forma intencional, para que identificassem as componentes necessárias à sua construção. Ademais, considerou-se que deviam incluir um *slogan* para tornar o cartaz mais apelativo e impactante, apresentando-se algumas características e exemplos, erradamente.

Noutro momento a realizar esta atividade, primeiramente apresentar-se-iam os *slogans* e, recorrendo a determinadas questões, levar-se-ia os alunos a descobrir as suas características, em conformidade com a teoria construtivista. Esta incide no desenvolvimento cognitivo dos alunos, dado que procuram constantemente, além de absorver novas experiências, ajustar as estruturas cognitivas a essas experiências e reorganizar o que sabem em novos esquemas (Shaffer, 2005). Depois, procedeu-se à construção do cartaz em grupo, onde se promoveu a AC (cf. Capítulo I). Esta suscita a motivação e o interesse dos alunos, tornando-os autónomos e participativos no processo de aprendizagem, pois são guiados para trabalhar em pequenos grupos determinado tema, com o objetivo de alcançar um resultado comum, sob a orientação do docente (Nascimento & Pinto, 2022). Apesar de nem todos os grupos terem concluído a

construção deste, procedeu-se à sua apresentação e salientou-se que noutro momento teriam oportunidade de os concluírem (Figura 2).

Figura 2

Momento de apresentação dos cartazes construídos



Este momento permitiu à díade avaliar a compreensão dos conhecimentos dos alunos, a sua expressão oral e visual, o funcionamento, envolvimento e colaboração dos grupos, bem como a criatividade nos desenhos, nos textos e nos *slogans*. É possível refletir que durante a assembleia, foi notório o entusiasmo na escolha unânime dos cartazes, bem como a sua construção, no qual expressaram as suas ideias com entusiasmo e progressos no trabalho em equipa e comunicação.

De seguida, passou-se à criação de um ritmo, para que originasse o hino da turma sobre a preservação dos oceanos, utilizando instrumentos previamente construídos. Segundo Sousa (2003), os alunos revelam gosto pela arte musical dado que esta encontra-se associada à natureza humana, sendo inegável a sua importância na sua vida e na educação. Ademais, a música é uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento integral do aluno, pois permite atender às suas necessidades, além de contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades (Tennroller & Cunha, 2012; Sousa, 2003). Nesta atividade, os alunos, inicialmente, exploraram “fontes sonoras diversas” e criaram “ambientes sonoros” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 7), tendo depois tocado em grupo as criações, utilizando instrumentos não convencionais. Foi notório o entusiasmo, envolvimento e participação no manuseamento dos instrumentos e na participação na atividade. Além de se sensibilizar para a preservação dos oceanos, estimulou-se a experimentação e desenvolveram-se habilidades musicais.

No penúltimo dia, os alunos selecionaram materiais e recursos para a divulgação, partindo das questões “O que aprendemos com o projeto?” e “O que queremos divulgar?”. Com recurso a um “Jogo da Memória”, cada grupo escolheu a UA que ficaria responsável e elaborou um pequeno texto que a sintetizava, mencionado momentos relevantes e impactantes. Por fim, em grande grupo, escreveram um texto que apresentava o projeto, partilhando as aprendizagens e iniciativas para a preservação marinha. A realização de trabalhos em grupo ao longo de todo o projeto, permitiu aos alunos interagir, partilhar e discutir, não só ideias, como informações, de modo a aprenderem uns com os outros. O trabalho coletivo permitiu-lhes desenvolver a comunicação oral e escrita, além do mais os estudantes que não estavam tão à vontade desinibiram-se e socializaram com os outros elementos (Pereira et al., 2015). O seu envolvimento durante o dia foi visível pela boa comunicação, cooperação e maior segurança na expressão oral e escrita em grupo.

Além de se promoverem aprendizagens contextualizadas, pretendeu-se enriquecer a utilidade e a relação entre os diferentes saberes, sendo que os alunos desempenharam um papel ativo e desenvolveram diversas capacidades (Cosme, 2018; Portaria n.º 223-A/2018, 2018). Favoreceu-se o desenvolvimento das competências descritas no PASEO, essenciais ao desenvolvimento de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões e agir perante a incerteza, o que se encontra em consonância com a “visão e conceção democrática e capacitadora da educação” (Oliveira-Martins et al., 2017; Roldão et al., 2017, p. 5).

No último dia foi pedido aos alunos que escrevessem uma frase relativamente ao que mais os impactou durante o projeto, de modo a avaliá-lo, desenvolver a expressão escrita, refletir sobre as práticas pedagógicas e promover a sua autonomia. Ademais, o processo de avaliação ao longo de todas as etapas do projeto assumiu um carácter formativo. Foi possível observar de forma abrangente e refletir sobre as competências adquiridas, os objetivos alcançados, as dificuldades sentidas e os aspetos a melhorar, o que permitiu a realização de uma ação pertinente e significativa, capaz de garantir o desenvolvimento dos alunos (Cardinet, 1990). O diálogo constante e a troca de ideias entre a díade e a professora cooperante, permitiram não só analisar, como refletir as ações desenvolvidas com o objetivo de as melhorar e proporcionar outras ações significativas e transversais a todas as áreas curriculares. A adoção de uma

prática baseada na metodologia I-A, promoveu uma constante reflexão e permitiu o desenvolvimento de uma postura indagadora, crítica e reflexiva em torno do trabalho desenvolvido.

Neste seguimento, a divulgação e partilha do projeto, que corresponde à fase final da MTP, foi realizada tendo em conta as vontades dos alunos, ou seja, partiu de um diálogo proporcionado pela diáde. Depois de se eleger o dia, elaboraram-se convites por grupos, utilizando o *Canva*, como ferramenta digital que lhes permitiu criar um produto (Direção-Geral da Educação, 2018g) (Figura 3).

Figura 3

Convites criados para a divulgação do projeto



Os convites foram votados pela comunidade docente e não-docente de modo a eleger o que seria partilhado. Este momento ocorreu no polivalente da instituição e consistiu na apresentação do livro digital construído ao longo das semanas com recurso à aplicação *Storyjumper* aos encarregados de educação e às restantes turmas da escola (Figura 4).

Figura 4

Apresentação do livro digital no momento de divulgação do projeto



O livro digital teve por base o diário de bordo elaborado pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto. Ao longo das várias semanas foram sendo registadas reflexões das atividades vivenciadas, que foram reunidas num formato digital acessível e apelativo. O diário de bordo assumiu, assim, um carácter descritivo, interpretativo e reflexivo, dado que este representa uma forma valiosa de registo, que integra interpretações, sentimentos, opiniões e pensamentos, com o objetivo de, não só observar, como refletir sobre as experiências vividas e os próprios processos (Dias et al., 2013; Larcher, 2019). Por sua vez, a sua transformação em livro digital permitiu não só partilhar com a comunidade educativa o percurso realizado, como também valorizar o envolvimento ativo dos alunos na sua construção, promovendo uma abordagem colaborativa e reflexiva (Mendes et al., 2018).

Ademais, foram seleccionados os recursos e atividades mais significantes de cada UA que foram dispostos por mesas e podiam ser observados ou experimentados. Foi notório o entusiasmo, e a motivação, dos alunos que explicaram detalhadamente as atividades, revelando envolvimento e interesse. Todos tiveram a sua família presente neste momento, à exceção de um aluno que não conseguiu comparecer, visto que foi planeado com bastante antecedência e se realizou num horário posterior ao letivo. Este momento de divulgação foi muito significativo para os estudantes, dado que se sentiram valorizados, respeitados, animados e contentes ao verem todo o seu trabalho exposto, considerando que “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte” (Tavares, 1993, p. 54).

Concluindo, investir na promoção da MTP e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas diversas modalidades, destaca o papel dos alunos como criadores e oferece-lhes oportunidades para vivenciarem aprendizagens relevantes e significativas, o que confere sentido ao percurso pedagógico (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). A mestranda considera que as ações pedagógicas se revelaram significativas, contextualizadas, pertinentes e promoveram uma conexão entre as diversas áreas do saber. Importa salientar as potencialidades do projeto desenvolvido no seu desenvolvimento holístico, dado que contactaram com distintas realidades emergentes na atualidade. Assim, a temática do mar e os recursos tecnológicos, além de serem valorizados pelos alunos, desempenharam um papel essencial na motivação e no desenvolvimento de aprendizagens, promovendo um envolvimento e concentração ao longo das atividades propostas. Apesar de este percurso ter exigido uma aprendizagem contínua, foi possível enriquecer o referencial teórico e didático, bem como estar comprometida eticamente com as exigências da profissão docente e consciente de que a aprendizagem ao longo da vida favorece a construção da identidade profissional (Delors, 1996).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante o período da PES, realizado no contexto da EPE, foram desenvolvidas ações pedagógicas baseadas numa observação sistemática e participante. Esta abordagem possibilitou um conhecimento aprofundado tanto das características do grupo como de cada criança individualmente (cf. Capítulo II). Assim, pode-se afirmar que a d'íade valorizou a intencionalidade pedagógica nas suas decisões, com o objetivo de aprofundar os seus saberes prévios. Neste sentido, a integração de conhecimentos de natureza teórica, legal, didática, pedagógica e cultural, bem como a I-A (cf. Capítulo II), teve um papel fundamental, constituindo a base de todo o processo.

Com a intenção de implementar práticas educativas significativas e devidamente fundamentadas, que contribuíssem para o desenvolvimento holístico das crianças, as planificações foram sempre construídas a partir destas. Para tal, revelou-se essencial manter uma escuta ativa e uma observação contínua ao longo da prática (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste subcapítulo serão, deste modo, descritas algumas das ações que surgiram ao longo da intervenção pedagógica e do projeto desenvolvido pelas crianças, de acordo com a MTP (cf. Capítulo I).

Foi priorizado envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem, permitindo-lhes tomar decisões sobre o desenvolvimento do projeto e das atividades a realizar. Na origem deste esteve o facto de quererem descobrir como se fazem as obras de arte, explorar diferentes materiais e técnicas e serem elas próprias artistas. Durante a elaboração do plano da semana, expressavam as suas preferências e desejos, o que acabou por orientar e dar forma ao rumo do projeto, tornando-o mais significativo. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), experiências pedagógicas que se alicerçam nos interesses do grupo promovem aprendizagens mais significativas, favorecendo a igualdade de oportunidades e potenciando o desenvolvimento integral da criança.

O par pedagógico observou um interesse significativo do grupo pelas artes visuais, dado que recorriam frequentemente à pintura, aos desenhos e à modelagem. Assim sendo, surgiu a intenção de iniciar um projeto, denominado pelo grupo como “Traçando sonhos: uma viagem pela arte”, que foi prontamente validado pela educadora cooperante e pela supervisora institucional. De referir que o nome só foi escolhido num dos últimos momentos com o grupo, dado que se pretendia que o mesmo abrangesse todas as atividades realizadas e fosse significativo.

Num momento inicial, foram, delineados alguns recursos e estratégias que se mostravam pertinentes para dar resposta às questões e curiosidades manifestadas pelas crianças. Nesse sentido, foi programada e realizada uma visita-pavão à Galeria Municipal do Porto, com o intuito de ampliar o seu conhecimento e proporcionar-lhes uma imersão na arte. Importa referir que uma visita-pavão se inspira na atitude exploratória e curiosa dos pavões nos jardins. Através de uma proposta dinâmica e interativa, visa criar formas de mediação entre as crianças e as exposições de arte, promovendo a experimentação, o pensamento crítico e a criação artística, recorrendo a materiais visuais e sonoros.

Procedeu-se, então, ao contacto com o espaço com o intuito de averiguar e confirmar a disponibilidade, bem como assegurar a coerência entre os objetivos da visita relacionando-os

com o projeto de intervenção do mesmo. Depois de estipulada a data, a díade necessitou de pedir a autorização dos encarregados de educação, bem como proceder à organização do transporte das crianças. Este processo evidenciou a dimensão organizativa e administrativa associada à realização de atividades fora do contexto escolar, exigindo uma reflexão atenta e uma articulação cuidada entre todos os intervenientes envolvidos. Concluiu-se que estas atividades carecem de uma planificação rigorosa e da aprovação da direção garantindo a segurança, o enquadramento legal e a intencionalidade pedagógica da iniciativa.

Durante a visita, as crianças tiveram a oportunidade de visitar diferentes exposições, sendo que algumas eram de artistas portugueses. Também participaram em oficinas concebida para estimular a observação, o questionamento e a aproximação às obras expostas, através da utilização de diversos materiais e ferramentas (Figura 5).

Figura 5

Atividades realizadas na visita-pavão



A atividade integrou também propostas de exploração corporal, ampliando a sua vivência estética e sensorial. Esta abordagem pedagógica, simultaneamente criativa, lúdica e educativa, proporcionou-lhes oportunidades para descobrirem diferentes formas de expressão artística e aprofundar o contacto com a arte. Valorizou-se a experiência direta e ativa, promovendo uma ligação afetiva e estética com a arte e a cultura, em consonância com os princípios orientadores das OCEPE. Pretendeu-se, assim, despertar a sensibilidade estética e a curiosidade das crianças de forma lúdica e interativa, criando experiências significativas que respeitam a linguagem e o olhar próprios da infância (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois desta visita e verificando o interesse e a curiosidade genuína das crianças, a equipa pedagógica em conjunto com o grupo planificaram diferentes atividades que incentivaram a

descoberta por meio da ação, respeitando o ritmo individual de cada criança e reconhecendo a importância da necessidade de explorar, criar, transformar, manipular e experimentar. Importa, ainda, salientar que, dada a impossibilidade de descrever todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas algumas atividades inseridas no projeto em questão. Estas experiências foram concebidas com base nos seus objetivos gerais, previamente delineados pela díade, que dizem respeito a: i) estimular a criatividade e a expressão individual; ii) desenvolver competências motoras e sensoriais; iii) fomentar a apreciação e o conhecimento artísticos; iv) promover a experimentação de técnicas e materiais variados; v) estimular a comunicação e o trabalho colaborativo; vi) integrar a arte no cotidiano das crianças. Estes objetivos evidenciam a intencionalidade pedagógica integrada, alinhada com os princípios orientadores referidos pelas OCEPE e pelo PASEO, integrando a arte de forma significativa e contextualizada no cotidiano educativo (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017).

Como forma de relembrar a visita, foi apresentado um vídeo, no dia seguinte, previamente construído pela díade, que englobava imagens desta, onde se destacavam elementos-chave das obras observadas. À medida que o vídeo ia sendo apresentado, foram colocadas algumas questões com o intuito de incentivar a reflexão e a expressão das crianças. A possibilidade de revisitarem a experiência e de darem a sua opinião foi um momento muito rico de troca de saberes, de sentimentos e emoções.

Esta estratégia, ainda que bem intencionada, revelou fragilidades na execução, nomeadamente pelo formato vertical do vídeo, que remetia para determinados suportes tecnológicos do quotidiano infantil, como é o caso dos telemóveis; também pela ausência de som, devido à falha técnica na ligação das colunas. Apesar dos constrangimentos, foi notório o entusiasmo das crianças neste momento, mantendo-se atentas e cativadas. Outro aspeto que foi difícil de gerir foi dar oportunidades às crianças mais introvertidas de participarem, uma vez que algumas delas, por serem mais participativas monopolizaram a conversa. Este aspeto levou a mestranda a refletir e a procurar estratégias para gerir os diálogos de grande grupo onde todas tivessem oportunidade de participar equitativamente.

Verificou-se que a apresentação de vídeos relacionados com as vivências das crianças podem ser um instrumento rico e potenciador da sua curiosidade. A introdução de ferramentas digitais de forma intencional permite inovar o contexto educativo, ajustando-o à realidade atual e às suas vivências (Rossi et al., 2023). Neste sentido, o educador contribui para o desenvolvimento de diversas competências, respeitando os princípios de uma educação centrada na criança, ativa e participativa. Tal como defendem as OCEPE, o recurso a diferentes linguagens e meios expressivos no processo educativo enriquece as experiências, promovendo aprendizagens significativas, diversificadas e contextualizadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerou-se fundamental proporcionar momentos de experimentação e expressão, para que as crianças processassem e atribuíssem significado ao que vivenciaram. Assim, partiu-se do pressuposto que é fundamental estimular a criatividade infantil, ampliando a capacidade de representação simbólica e sentido estético através do contacto com diferentes expressões artísticas. Ademais, partindo dos interesses e habilidades do grupo pretendeu-se proporcionar uma experiência que incentivasse a expressão espontânea (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a atividade pedagógica teve como propósito a participação ativa das crianças, através de uma experiência sensorial e interativa, que, ao integrar a experimentação com diversas técnicas e materiais, visava não só estimular a criatividade e o interesse por novas formas de expressão artística, mas também valorizar a arte como parte integrante da cultura e do quotidiano. Para além da produção artística, a atividade pretendia fomentar o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, o desenvolvimento da coordenação motora fina e a expressão pessoal, incentivando simultaneamente a cooperação, o respeito pelas ideias dos outros, a partilha e a interpretação de diferentes mensagens em contextos comunicativos diversos.

Deste modo, no dia posterior à visita ocorreu a atividade “Arte em movimento”, que se encontra relacionada com o projeto, e que a mestrada selecionou para este documento. Por conseguinte, colocou-se o desafio às crianças de serem elas próprias artistas e passou-se, assim, à sua organização por grupos, que tinham sido definidos anteriormente, com base em critérios de equilíbrio e heterogeneidade. Para que pudesse ser facilmente identificável a que grupo pertencia cada criança, foi distribuída e colocada nas batatas uma forma geométrica

(quadrado, triângulo, círculo e pentágono), sendo que as que possuíam a mesma forma pertenciam a um grupo. Embora tenham apresentado limitações na adesão às batatas, este recurso funcionou adequadamente como marcador visual e reforço do sentido de pertença ao grupo.

Depois da organização dos grupos, as crianças deslocaram-se ao espaço exterior onde estavam quatro áreas preparadas com materiais diversificados relacionados com diferentes técnicas de artes visuais. Foi explicitado que ao fim de 10 minutos seria colocada a canção "Chegou a primavera", que era familiar e enquanto esta tocava deveriam concluir a tarefa e preparar-se para mudar de estação. Pretendia-se que, recorrendo à metodologia de Rotação por Estações, as crianças interagissem com diferentes técnicas e materiais, explorando livremente as suas ideias e emoções nas suas produções artísticas. Esta metodologia ativa, centrada nas crianças, que promove a experimentação e a descoberta, enquanto desperta a autonomia, a expressão e a partilha entre pares, encontra-se alinhada com os princípios orientadores definidos pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Ademais, a utilização desta metodologia permite um desenvolvimento dos conhecimentos das crianças de forma mais flexível e integrada, estimulando, assim, a sua participação ativa (Silva & Graça, 2023). Esta foi simplificada e adaptada à EPE, assumindo uma abordagem flexível e centrada, sem recurso a guiões estruturados ou tecnologia, mas organizada em torno de um tema comum.

Sendo assim, estavam organizadas quatro estações com distintos materiais à disposição, com o objetivo de atender a diferentes interesses e técnicas. Por sua vez, a experimentação destes, permitia às crianças descobrir novas formas de expressão de forma ativa e significativa. Na primeira estação, encontrava-se um papel de cenário estendido no chão acompanhado de pastéis de óleo. A intenção passava pela elaboração de uma obra coletiva inspirada pela visita à floresta presente na visita-pavão, estimulando, deste modo, a observação e a expressão artística espontânea. A segunda estação era dedicada à exploração do barro de modo a incentivar a reprodução de elementos das obras observadas ou a criação de representações pessoais que fizessem sentido para cada criança, promovendo a exploração tátil e a criatividade. A terceira estação disponibilizava papel de alumínio, cola branca, fio cortado em pequenos pedaços, folhas para a base e têmperas de várias cores. Nesta estação as crianças podiam colar os fios e, depois de os cobrir com o papel de alumínio, pintar as formas e texturas

resultantes, favorecendo a experimentação com materiais variados e o desenvolvimento de percepções táteis e visuais. Por fim, na quarta estação, as crianças utilizavam giz e leite para desenhar em cartolinas pretas. As crianças deviam molhar o giz no leite e expressar as suas ideias na superfície escura, refletindo a escuridão também observada na visita e os focos de luz presentes na floresta, o que incentivava uma interpretação sensível da luz e da sombra (Figura 6).

Figura 6

Elaboração de produções artísticas recorrendo à metodologia de Rotação por Estações



A díade identificou, todavia, alguns aspetos a melhorar na gestão das estações. A explicação prévia de todas as propostas revelou-se pouco eficaz, pois algumas crianças, ao chegarem ao local, já não se recordavam do que era suposto realizar. Refletindo, seria mais apropriado apresentar cada proposta quando o grupo chegasse à respetiva estação, promovendo, assim, uma maior clareza. Além disso, a ausência de um adulto fixo dificultou uma observação mais sistemática e o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada uma. Se em cada estação existisse um adulto permanente, permitiria não só apoiar as crianças, mas também recolher evidências mais sólidas sobre as dinâmicas grupais, os níveis de envolvimento e as estratégias utilizadas.

No que respeita aos materiais e propostas de cada estação, denotaram-se algumas limitações. Na estação do papel de cenário, as crianças revelaram grande criatividade e entusiasmo; no entanto, o espaço disponível tornou-se insuficiente e limitado nas últimas rotações, o que levou a que desenhassem sobre as produções dos colegas. Seria preferível ter utilizado um suporte maior ou serem disponibilizadas folhas distintas por grupo. A estação de barro, apesar de conter um material novo para a maioria das crianças, foi bem acolhida, tendo estas

compreendido intuitivamente a necessidade de o humedecer com água. Já na estação do giz, algumas crianças não perceberam a forma correta de o molhar, comprometendo o efeito pretendido. Relativamente à estação do papel de alumínio, apresentou-se como a mais complexa, exigindo maior apoio por parte do adulto. A ausência de um exemplo visual dificultou a compreensão da proposta por parte do primeiro grupo. Além disso, a utilização de uma superfície fina e, portanto, inadequada, comprometeu o resultado. Deste modo, foi sugerida a repetição da atividade, com as devidas adaptações técnicas e metodológicas. Estas situações demonstraram a importância do apoio do adulto e do cuidado na escolha das estratégias numa metodologia de Rotação por Estações na EPE.

Nesta atividade, as crianças demonstraram grande entusiasmo durante a exploração das diferentes estações, revelando curiosidade e envolvimento ativo em cada proposta. De destacar que todas tiveram a oportunidade contactar e experimentar as quatro técnicas artísticas, mas foram respeitados os seus interesses e vontades. Os trabalhos produzidos, que constituem um valioso registo visual do processo pedagógico desenvolvido, revelaram-se bastante interessantes e diversificados, refletindo a criatividade e a expressão individual de cada participante, assim como o desenvolvimento das competências exploratórias e artísticas estimuladas pelas diferentes propostas ao longo das estações (Figura 7).

Figura 7

Produções das crianças nas diversas estações



De modo a concluir, planificou-se um momento de avaliação/reflexão sobre a atividade, que não aconteceu dada a proximidade da hora do lanche. Também não foi possível realizar este momento mais tarde, uma vez que se iniciou uma pausa na PES, tendo a díade regressado ao contexto educativo após três semanas. Este momento coletivo seria crucial para ouvir as

crianças, compreendendo o impacto da atividade nas suas aprendizagens e o seu grau de satisfação, com o objetivo de avaliar a experiência e, assim, melhorar progressivamente as propostas desenvolvidas com o grupo (Guimarães et al., 2023).

Em síntese, esta atividade pedagógica revelou-se rica em potencialidades, tanto do ponto de vista da aprendizagem das crianças como do desenvolvimento profissional das educadoras estagiárias. A organização de diferentes estações, favoreceu o contacto com múltiplos materiais e linguagens artísticas, estimulando a experimentação sensorial e a liberdade criativa. A proposta encontrava-se alinhada com os princípios de valorização da expressão artística como forma de comunicação, criação e construção de conhecimentos, integrando as áreas de Formação de Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo, promovendo o desenvolvimento global da criança num ambiente rico em possibilidades criativas e sensoriais (Lopes da Silva et al., 2016). As dificuldades e desafios identificados foram analisadas de forma crítica e reflexiva, evidenciando uma postura investigativa e um compromisso com a melhoria contínua da prática educativa. Tal como defendem Nascimento & Pinto (2022), a qualidade das experiências educativas na educação de infância reside na capacidade de refletir, ajustar e transformar a ação, partindo sempre do olhar atento e da escuta sensível da criança.

No seguimento do projeto artístico, desenvolveu-se a proposta "Arte com Natureza", que se revelou uma experiência significativa de experimentação e expressão plástica ao ar livre. Organizadas em pequenos grupos cooperativos, as crianças dispunham de uma folha de papel de cenário e tintas de diferentes cores (verde, amarelo, laranja e azul), que eram disponibilizadas uma de cada vez, promovendo a partilha e a rotatividade entre os grupos. Utilizando folhas naturais de diferentes tipos como instrumentos de criação, exploraram a técnica de estampagem, a natureza enquanto fonte de inspiração e matéria-prima para a criação artística. Assim, alargaram o seu repertório expressivo e reconfiguraram a sua perceção sobre o que é arte e o que pode ser usado para criar.

Para além da produção plástica, cada grupo discutiu e escolheu um nome para a sua obra, elegendo um porta-voz que a apresentou em grande grupo. Este momento de partilha evidenciou a importância do processo reflexivo e simbólico, promovendo a verbalização de

ideias, a escuta ativa e o desenvolvimento da identidade artística de cada criança. Esta dinâmica reforçou os princípios a AC, valorizando a participação ativa, a negociação e a co-construção de saberes entre pares (Moreira, 2019). Este tipo de experiências, que reconhece as expressões artísticas como formas de comunicação e construção de conhecimento, incentiva o contacto direto com diferentes materiais e contextos, promovendo aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Dando continuidade ao projeto, foi desenvolvida também a atividade "Entre cores e traços: somos artistas!". Esta atividade surgiu do facto de as crianças, no plano semanal, terem manifestado a vontade de pintarem telas, bem como no seu interesse na pintura e nas histórias.

Com base nestes indícios, delineou-se uma experiência artística significativa, que permitiu o contacto com diferentes linguagens visuais e incentivou a livre expressão, a atribuição de sentidos às produções e o desenvolvimento de competências de observação, apreciação e criação. Assim, ao promover-se a participação ativa e a exploração estética, simbólica e sensorial, valorizou-se a arte como linguagem de expressão e comunicação (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como afirmam Godinho e Brito (2010), as artes visuais devem ter uma intenção educativa clara, contribuindo para o desenvolvimento da criança como ser criativo, crítico, flexível e autónomo.

A proposta teve como principais objetivos estimular a criatividade e a expressão artística das crianças, promover o desenvolvimento sensorial e motor, incentivar a apreciação estética e o olhar crítico, bem como valorizar a expressão pessoal e o contacto com diferentes referências artísticas. Para além disso, procurou-se fomentar a partilha, o diálogo e a convivência entre pares, promovendo competências sociais importantes. Tratou-se de uma proposta pedagógica que integrou várias áreas e domínios das OCEPE, destacando-se a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação, nomeadamente nas Artes Visuais e na Linguagem Oral, mas também conteúdos do domínio da Matemática, evidenciando o carácter transversal da aprendizagem através da arte (Lopes da Silva et al., 2016).

A atividade foi cuidadosamente preparada, considerando-se a importância da estética e da intencionalidade na organização do ambiente educativo. Portanto, pretendeu-se criar um

ambiente provocador, que convidasse à exploração estética, à curiosidade e à participação ativa, respeitando o ritmo, as escolhas e os interesses individuais. Inspirada nos princípios de diferentes abordagens, onde o espaço foi pensado como terceiro educador, ao incentivar-se a exploração ativa, a autonomia e a aprendizagem significativa (Edwards et al., 2015; Folque, 2018; Hohmann & Weikart, 1997). Assim, este foi transformado numa sala de museu, com panos escuros a revestir parte das paredes, onde estavam expostas obras de artistas com a respetiva sinalética para as destacar e mesas de trabalho identificadas e organizadas (Figura 8).

Figura 8

Organização do ambiente educativo



No que se refere às mesas de trabalho apresentavam uma imagem de cada artista, para que as crianças intuitivamente identificassem a secção onde estavam expostas as suas obras. Possuíam materiais distintos à disposição, consoante o artista: na mesa de Piet Mondrian encontrávamos fita cola de papel, tesouras, pincéis e tintas acrílicas (azul, amarela e vermelha). Na mesa de Joan Miró existiam pincéis, tintas acrílicas (azul, amarela e vermelha) e canetas/marcadores pretos de diferentes espessuras. Por fim, a mesa de Romero Britto continha pincéis e tintas acrílicas coloridas. Existiam, ainda, setas com cores distintas a indicar o trajeto até às exposições e correspondentes espaços de trabalho, bem como uma projeção de outras obras dos artistas e vídeos a pintarem. Ainda nas paredes existia uma breve contextualização visual das suas obras, respeitando os elementos formais mais representativos de cada estilo.

Antes de entrarem na sala, as crianças foram informadas de que a mesma se encontrava reformulada. A atividade iniciou-se com a leitura da obra *Ser artista* de Ed Vere (2023),

escolhida por apresentar uma linguagem acessível, uma narrativa inspiradora e imagens expressivas que estimulam o pensamento criativo. Apesar de ser uma história longa e complexa, a educadora estagiária foi capaz de captar a atenção de todos os elementos durante a sua leitura, dado o efeito surpresa que estava instalado no espaço. Este momento serviu de mediação emocional e cognitiva à temática artística, recorrendo ao uso de um recurso literário, que humaniza a figura do artista e aproxima a arte da vivência infantil, reforçando a articulação com o domínio da linguagem oral e valorização da literatura.

A leitura foi realizada de forma fluída e expressiva, mas a mestranda identificou um ponto a melhorar com a apresentação dos elementos paratextuais, como o nome do autor e ilustrador, a observação das guardas, valorizando o livro enquanto obra artística e dar visibilidade ao trabalho de quem o criou. Outro aspeto de melhoria identificado pela mestranda relacionou-se com a possibilidade de durante a exploração do livro, e perante as expressões mais complexas, ter verificado se as crianças as estavam a entender ou não, adaptando o discurso caso fosse necessário, promovendo assim uma melhor compreensão da narrativa.

Depois da exploração da história foi desencadeado um diálogo em grande grupo, a partir da pergunta "Para ti, o que é ser artista?". Apesar da sua intenção reflexiva, a abordagem acabou por ser percebida como obrigatória, o que gerou desconforto/dificuldades em alguns elementos do grupo. Teria sido preferível apresentar esta questão de forma mais flexível e inspiradora, através de uma provocação, possibilitando a livre participação, o debate, deixando espaço para a espontaneidade e respeitando os diferentes tempos, ritmos e formas de expressão de cada criança, como defende a abordagem de *Reggio Emilia* (Edwards et al., 2015). A escuta ativa e a valorização das suas respostas poderiam ter sido mais aprofundadas, aproveitando melhor os seus contributos para enriquecer o momento coletivo. Neste sentido, seria importante criar um ambiente onde não existisse pressão para responder, permitindo que a participação ocorresse de forma espontânea e natural. A reflexão sobre este momento serviu para alertar a mestrada para a importância da escuta ativa e do respeito pelo tempo da criança, aprendizagem que utilizou em momentos de diálogo posteriores.

De seguida, as crianças foram convidadas a circular na “sala museu” de modo a observarem as obras expostas, demonstrando entusiasmo e curiosidade. O visionamento do vídeo com obras dos artistas, embora não estivesse previsto, revelou-se essencial. Este momento suscitou interesse, reforçando a apreciação estética e ampliando a compreensão das linguagens visuais. As imagens em movimento, os gestos dos artistas a pintar e a variedade de cores e formas contribuíram significativamente para a inspiração das crianças e para o enriquecimento da sua apreciação estética. Este episódio reforçou a importância de uma rotina flexível, aberta ao imprevisto e centrada no interesse do grupo.

Posteriormente, cada criança foi convidada a escolher a mesa/artista com quem mais se identificou e iniciou-se o processo de criação artística. A escolha livre teve um papel relevante na motivação e no envolvimento. Esta estratégia, portanto, respeitou o ritmo, os interesses e as preferências individuais, essenciais para aprendizagens significativas. Por sua vez, ao permitir que cada criança crie a sua própria obra, com base nas referências apresentadas, promove-se a expressão pessoal, a experimentação e a construção de conhecimento através da ação. Assim, podemos considerar que se articula com os princípios do MEM e de *Reggio Emilia*, ao valorizar-se a autonomia, a escolha, a expressão individual e a construção ativa de aprendizagens, respeitando os interesses e ritmos das crianças (Edwards et al., 2015; Folque, 2018).

O processo criativo revelou-se bastante rico e expressivo, evidenciando-se a valorização do processo criativo e da individualidade. Algumas crianças procuraram reproduzir elementos observados nas obras originais; outras exploraram combinações próprias de cores, formas e linhas, revelando apropriações pessoais dos estímulos recebidos. O adulto assumiu aqui um papel de facilitador, apoiando as necessidades das crianças relativas aos materiais, mas promovendo a autonomia e incentivando o diálogo sobre as intenções e significados das produções. Esta postura favoreceu, assim, a expressão livre e autêntica da criança.

As produções revelaram-se profundamente significativas, pela diversidade estética e pelo modo como expressaram ideias, emoções e experiências individuais. Cada criação foi um reflexo da intencionalidade de quem a concebeu, confirmando a criança como sujeito ativo, competente e criador de sentido. Estas obras devem ser entendidas como processos

expressivos, onde se cruzam o pensamento, a imaginação, a experimentação e a identidade. Ao valorizar-se estas produções reconhece-se a arte como uma linguagem legítima da infância, promotora de comunicação, de autoestima e de reconhecimento (Figura 9).

Figura 9

Produções das crianças



Apesar de não estar inicialmente previsto, realizou-se no espaço exterior um momento de avaliação da proposta, no qual as crianças partilharam aquilo que sentiram e o que mais gostaram ao longo da atividade. Este momento espontâneo revelou-se muito rico, permitindo ouvir as suas vozes e perceber os seus interesses, sendo vários os que manifestaram vontade de continuar a explorar e criar outras produções inspiradas nos artistas apresentados. Perante tal entusiasmo, decidiu-se manter a disposição da sala nos dias seguintes, permitindo que as crianças tivessem acesso aos materiais, prolongando a experiência artística de forma livre, autónoma e significativa.

A atividade superou as expectativas inicialmente traçadas, as crianças manifestaram um grande envolvimento em todos os momentos demonstrando sinais de bem-estar, chegando a referirem a vontade de prolongar a atividade de pintura. Não se verificaram dificuldades significativas, nem necessidade de mediação, uma vez que se adaptaram bem às propostas, trabalharam com autonomia e respeito mútuo, participando de forma colaborativa e equilibrada. Através do contacto com a arte e da liberdade para criar, promoveu-se o desenvolvimento da sensibilidade estética, da expressão simbólica e do fortalecimento da sua identidade, permitindo-lhes interpretar o mundo de forma significativa (Godinho & Brito, 2010). A proposta evidenciou a criança como sujeito ativo no processo educativo, capaz de

imaginar, construir significados, expressar-se e comunicar, integrando competências sensoriais, expressivas, cognitivas e sociais.

Assim, a experiência confirmou o valor de práticas pedagógicas que integram a arte como linguagem estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento. Num ambiente que respeitou os ritmos, os interesses e a expressão pessoal das crianças, foi possível vivenciar a arte de forma estética, sensorial e cognitiva. Reforça-se, por fim, a importância de planificações flexíveis, da escuta genuína e da valorização da co-construção de conhecimento no cotidiano da EPE (Edwards et al., 2015; Folque, 2018; Hohmann & Weikart, 1997; Moreira, 2019).

Durante a visita ao museu, as crianças demonstraram interesse pelas esculturas, sendo uma forma de expressão artística com um enorme potencial criativo. Assim, a equipa educativa em articulação com o grupo decidiu propor a construção de esculturas com materiais de desperdício envolvendo, deste modo, as famílias. Este momento colaborativo permitiu sensibilizar para a importância da reutilização de materiais e do cuidado com o ambiente, através da criação artística, assim como incluir as famílias no projeto (Mata & Pedro, 2021). As esculturas, repletas de originalidade, significado e imaginação, foram posteriormente trazidas para a escola e cada criança teve a oportunidade de apresentar a sua obra aos colegas, partilhando o nome atribuído, a história por detrás da criação e os materiais utilizados. A oportunidade de partilhar em grande grupo as suas ideias, bem como escutar os outros e construir significados, assume um papel fundamental no reforço da expressão oral, da escuta ativa e do respeito pela diversidade, transformando a sala num verdadeiro espaço de exposição e diálogo artístico, onde todos foram autores e apreciadores (Sim-Sim et al., 2008).

Como culminar do percurso desenvolvido, foi organizado um momento de divulgação do projeto, que permitiu partilhar com a comunidade educativa o processo vivido e as criações realizadas pelas crianças. Para tal, as famílias foram convidadas a visitar a sala de atividades, conhecer o projeto, observar os trabalhos e experimentar alguns dos materiais usados ao longo do percurso. O convite foi feito com uma semana de antecedência, o que fez com que quatro famílias não puderam comparecer. Ademais, também as restantes turmas da escola participaram neste momento, à exceção de duas que tiveram uma visita de estudo. A

apresentação teve início com a visualização de um vídeo, cuidadosamente construído para compilar os principais momentos do projeto. Este incluía imagens das diversas atividades desenvolvidas, acompanhadas por um áudio explicativo que contextualizava todas as vivências do grupo. Em seguida, os visitantes foram convidados a explorar a sala, que se encontrava transformada numa galeria de arte, onde se encontravam expostos os diversos trabalhos plásticos e a coleção de esculturas construídas. Paralelamente, foi criada a "Oficina Criativa" e colocada à disposição pasta de modelar, onde adultos e crianças puderam, juntos, experimentar livremente dando continuidade ao espírito de criação partilhada. O momento terminava junto ao "Papel de Honra", onde cada visitante podia deixar uma mensagem, um pensamento ou um desenho, perpetuando a memória do projeto. Num ambiente repleto de cor, criatividade e afeto, este momento final, transformou-se numa celebração viva da arte, onde crianças, famílias e comunidade educativa se reencontraram através das memórias partilhadas, das criações expostas e da experimentação conjunta. Assim, em cada traço, gesto ou palavra deixada, perpetuou-se a memória de um percurso em que a arte se afirmou como lugar de encontro e expressão (Figura 10).

Figura 10

Momentos da divulgação do projeto



Terminado o projeto "Traçando sonhos: uma viagem pela arte", a mestrande considera que o seu desenvolvimento se revelou uma experiência profundamente enriquecedora, tanto para as crianças como para os adultos envolvidos. Como consideram Godinho e Brito (2010), a arte deve assumir um papel intencional no processo educativo, orientado para o seu desenvolvimento integral, promovendo a criatividade, a flexibilidade, o pensamento crítico e a autonomia. A partir da escuta atenta dos interesses do grupo, foi possível construir um

percurso intencional, pautado pela experimentação, pela descoberta e pela expressão individual e coletiva. Cada fase do projeto, contribuiu para alargar o repertório expressivo das crianças, promover aprendizagens significativas e consolidar a arte como uma linguagem privilegiada na EPE. Por sua vez, a diversidade de técnicas e materiais permitiu respeitar os seus ritmos e preferências, favorecendo o desenvolvimento da sua identidade artística e pessoal. Este processo exigiu da mestrandia uma avaliação constante da sua ação educativa, permitindo-lhe ajustar e melhorar continuamente a sua prática pedagógica, mantendo-se sempre atenta às particularidades e necessidades de cada criança. Assim, foi fundamental manter uma postura reflexiva para garantir que o percurso se mantivesse centrado no desenvolvimento holístico das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, sensível e enriquecedor. Concluindo, a arte revelou-se não apenas um meio de expressão, mas um caminho para o crescimento e a aprendizagem. Denotou-se um percurso construído com tempo, intencionalidade e afeto, onde esta serviu de fio condutor para pensar, sentir, imaginar e crescer em conjunto.

METARREFLEXÃO

Com a aproximação do final desta etapa formativa, que confere habilitação para o exercício da docência na EPE e no 1º CEB, torna-se essencial realizar uma análise aprofundada e reflexiva sobre todo o percurso vivido durante a PES. Este trajeto, embora desafiante, revelou-se extremamente enriquecedor e gratificante, proporcionando o desenvolvimento de competências essenciais para o início da construção da identidade profissional da mestranda. Procurou-se, desta forma, assumir uma postura reflexiva e indagadora, que possibilitou a mobilização dos diversos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Neste sentido, a metarreflexão assume-se como um espaço privilegiado para rever e analisar criticamente a experiência vivida.

Neste percurso destacam-se as aprendizagens significativas, que contribuíram para o fortalecimento das capacidades necessárias à superação dos desafios que poderão surgir na futura prática profissional. Tendo em conta os objetivos delineados para a PES, que foram indicados na introdução deste documento, considera-se que os mesmos foram plenamente alcançados e desenvolvidos. Essa concretização só foi possível graças à construção colaborativa promovida entre todos os intervenientes no processo (díade, crianças, educadoras e professora cooperantes, famílias, assistentes operacionais e restante comunidade escolar, bem como supervisoras institucionais).

Importa, ainda, destacar a postura reflexiva que a mestranda manteve, reconhecendo que refletir antes, durante e após a ação se revelou um princípio essencial para a construção de práticas pedagógicas com sentido, alinhadas com as necessidades, interesses e dificuldades das crianças. A sua integração nos contextos institucionais relativos aos dois níveis educativos confrontou-a com diversos desafios, sobretudo a exigência de observar atentamente cada criança. Esta revelou-se determinante para conhecer as especificidades de cada uma e, a partir daí, responder de forma eficaz e significativa.

Embora o percurso não tenha sido linear nem isento de dificuldades, a mestranda conseguiu, com base numa observação sistemática e em registos reflexivos constantes, ajustar as suas

práticas, promovendo uma diferenciação pedagógica sempre que possível e necessário. Neste processo, a metodologia da I-A teve um papel central, pois através das suas etapas cíclicas, foi possível retirar conclusões que contribuíram para a melhoria contínua das práticas educativas.

A vivência direta da prática educativa permitiu à mestranda compreender com maior profundidade o que significa ser uma profissional da educação. Foi neste contacto concreto com o contexto educativo que emergiu a necessidade de sair da sua zona de conforto, de enfrentar inseguranças e de transformar cada desafio numa oportunidade de crescimento, tanto pessoal como profissional.

Um dos obstáculos mais marcantes sentidos durante esta experiência foi a implementação de práticas pedagógicas num contexto em que as crianças vivenciavam diversas experiências com as suas famílias e demonstravam um vasto conhecimento do mundo que as rodeia. Perante esta realidade, tornou-se essencial desenvolver ações pedagógicas diferenciadas e desafiantes que valorizassem os seus saberes prévios, promovessem a participação ativa e possibilitassem aprendizagens significativas. Neste seguimento, ao longo da PES, procurou-se proporcionar momentos únicos e envolventes, que lhes permitissem explorar novas vivências, conhecer diferentes realidades e, sobretudo, aprender e brincar a partir dos seus próprios interesses.

Assim, foi prioritário garantir práticas baseadas em pedagogias participativas, explorando diferentes estratégias e recursos, nos quais as crianças assumiram um papel ativo e as suas ideias e opiniões foram devidamente escutadas e valorizadas. A escuta ativa e a capacidade de adaptação por parte da mestranda permitiram a flexibilidade na organização dos conteúdos, nas planificações e na gestão do tempo, bem como a utilização de uma diversidade de recursos e metodologias (Almeida, 2002). Importa ainda destacar que o desenvolvimento da MTP foi essencial nos dois níveis educativos, uma vez que possibilitou acompanhar os interesses e curiosidades manifestadas pelas crianças, tornando as práticas mais significativas, envolventes e motivadoras para todos os participantes.

Outro desafio relevante consistiu na necessidade de planificar e implementar práticas pedagógicas intencionais e diferenciadas, que respeitassem a diversidade de ritmos,

interesses e necessidades das crianças. Ademais, foi particularmente desafiante e marcante conciliar a planificação estruturada com a imprevisibilidade do quotidiano escolar, pois diversas vezes foi necessário reorganizar atividades, gerir tempos e reagir a situações inesperadas. No entanto, essas situações foram encaradas como oportunidades de aprendizagem, reforçando a importância de uma prática pedagógica flexível.

A possibilidade de experienciar práticas tanto na EPE, como no 1º CEB foi essencial para a mestranda, na medida em que lhe permitiu reconhecer, de forma concreta, as semelhanças e especificidades de cada um dos contextos. Esta vivência prática contribuiu significativamente para uma compreensão mais clara da relevância do perfil de dupla docência, o qual capacita os profissionais para uma intervenção educativa mais sólida e integrada. E portanto, um docente com formação nestes dois níveis possui uma visão ampla e articulada, sendo capaz de promover uma transição mais fluida e coerente entre ciclos (Lei n.º 49/2005, 2005).

Aliada a esta visão integrada dos dois contextos, a PES revelou-se determinante para reforçar a importância de uma abordagem centrada no desenvolvimento global da criança, destacando o papel do docente como mediador do processo de aprendizagem, alguém que a apoia, orienta e encoraja a ser mais autónoma, criativa, crítica e capaz de resolver problemas de forma eficaz. Assim, importa sublinhar o valor desta experiência formativa na construção da identidade profissional, permitindo à mestranda experimentar, refletir e aplicar estratégias e projetos pedagógicos promotores da articulação de saberes e de uma continuidade educativa intencional e significativa.

Considerando que a formação inicial representa o ponto de partida de um percurso contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, é através desta que se constroem as bases fundamentais que sustentam os primeiros passos na área da educação. No entanto, tal como acontece com qualquer vocação, é essencial manter uma postura de crescimento constante, aprendendo com as experiências do dia a dia e reconhecendo que a excelência profissional exige um compromisso permanente com a melhoria contínua. Neste sentido, a PES revelou-se uma oportunidade valiosa para que a mestranda pudesse aplicar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e permitiu, ainda, o contacto com diferentes

contextos e realidades educativas. Estas contribuíram significativamente para o enriquecimento da sua formação e para a preparação para os desafios que poderá encontrar no futuro exercício da profissão.

Desta forma, a mestranda considera que ser educadora de infância e/ou professora de 1º CEB diz respeito a uma tarefa exigente e desafiante, mas corresponde a uma das profissões mais gratificantes, dado que vai muito além da transmissão de conteúdos. Trata-se de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a crescer como cidadãos conscientes, responsáveis e dotadas de valores e princípios que sustentam a construção das suas identidades e a sua participação ativa na sociedade. Ademais, reconhece a importância de adotar práticas educativas fundamentadas teoricamente e ajustadas aos avanços tecnológicos e à realidade atual, sem nunca descuidar o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

Neste percurso, consolida-se a convicção da futura profissional da educação de que deseja ser uma docente atenta, reconhecendo e valorizando cada criança como um ser único, ativo e competente. Ademais, pretende promover um ambiente educativo acolhedor, estimulante e participativo, sustentado numa postura reflexiva e numa aprendizagem contínua. Compromete-se, ainda, com a construção de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas e respeitadoras dos ritmos individuais, no qual o brincar, a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração constituem as bases para aprendizagens significativas e para uma educação mais justa e inclusiva.

Conclui-se, deste modo, uma etapa profundamente marcante, repleta de aprendizagens significativas, desafios superados e momentos que deixaram marcas indeléveis no percurso formativo. Este fim simboliza, na verdade, um recomeço: uma porta que se abre para novas descobertas, relações, experiências e vivências educativas. O desejo de continuar a crescer ao lado das crianças permanece firme, alimentado por uma paixão renovada, por uma entrega consciente e por uma vontade constante de aprender com e para elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. *As bases da educação*, 281- 291.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia escolar e educacional*, 6(2), 155-165.
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282–287.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw Hill.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*, 31-54, Porto Editora.
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora. <https://redesynapse.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>
- Balancho, M., & Coelho, F. (1994). *Motivar os Alunos | Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e Práticas*. Texto Editores.

- Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandebroek, M., & Whalley, M. (2024). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. European Early Childhood Education Research Association. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/1350293X.2024.2445361?needAccess=true>
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103–116. <https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630>
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação - alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-72. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Cardinet, J. (1990). *Évaluation scolaire et pratique*. De boeck Université.
- Cardoso, M., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Chagas, K., Morgado, J., Maia, S., & Nunes, R. (2021). Formação profissional no lazer: o escrito, o dito e o vivido na educação profissional. *Humanidades & Inovação*, 8 (53), 442-451. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/125>

- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118. <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/14b5ca15-a10a-45ae-aaea-9ba4b2a3da58>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula* (6ª ed.). Editora Ática.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, N. (1996). *Educação o tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Dias, V., Pitolli, A., Prudêncio, C., & Oliveira, M. (2013, Novembro 10-14). *O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia*. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, SP. https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Volume 1. Penso Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Folha de Apoio à formação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Ferreira, T. (2013). *O processo de Transição entre o IJ Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis – um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
- Festas, M. (2015). A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.*, 41(3), 713-727.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/pCzJCg3hLwdjL6DxJwM6zTD/?format=pdf>
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Folque, M. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen08/ART9_Vol8_N1.pdf

- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A., & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000200009>
- Graça, V. (2023). *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 Doutorado], Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M., & Alves, V. (2023). A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 102 – 106. <http://dx.doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.240>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC*. Recife: Massangana.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larcher, L. (2019). O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. *OuvirOUver*, 15(1), 100-111. <http://dx.doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-7>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (2001). *Trabalho de projeto: Aprender por projetos centrados em problemas*. (4ª ed.) Edições Afrontamento.
- 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>

- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. Dias, & C. Loureiro (Orgs.), *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, pp. 10-26, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Lima, R. (2017). *A Escola que Temos e a Escola que Queremos: O que se passa com a educação?*. Manuscrito Editora.
- 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* (4ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Areal Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mendes, P., Correia, A., Leite, M., Barreto, I., & Barros, R. (2018). Diário de bordo: uma ferramenta pedagógica. *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 22, 646-654. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional. *EDUSER - Revista de Educação*, 2(2), 66-83. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2, 15-33. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório?. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 143-159. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>
- Nascimento, M., & Pinto, L. (2022). Aprendizagem cooperativa: uma metodologia de ensino que se pauta no diálogo sincrônico entre os sujeitos. *Educação em Debate*, 44(87), 65-71. <https://doi.org/10.24882/eemd.v44i87.81175>
- Neto, C. (2020a). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 37–41.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. Cancian, S. Gallina, & N. Weschenfelder (Orgs.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*, 87-111, Ministério da Educação | Secretaria de Educação Básica | Diretoria de currículos e Educação Integral | Coordenadoria de Educação Infantil.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.

- Pacheco, J., Alarcão, I., Portugal, G., Sarmiento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T., & Roldão, M. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, W. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw Hill.
- Pascal, C., Bertram, T., & Chaves, A. (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto Editora.
- Pereira, C., Cardoso, A., & Rocha, J. (2015). O trabalho grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar* (20), 224- 233. <http://hdl.handle.net/10400.19/2809>
- Pinto, J. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: ambições e limites* (2ª ed.). Aletheia Editores.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. In *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho, 5764-5779.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas. <http://hdl.handle.net/10400.22/6335>
- Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento curricular* (3ª ed.). Texto Editores.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva, & L. Almeida (Orgs.), *Livro de Actas do Congresso Internacional Galego-*

Portugués de Psicopedagogía, 3115-3125, Universidade da Coruña.
<http://hdl.handle.net/10400.22/12239>

Ribeiro, D., Mendes, M., & Leal, S. (2017). Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspectiva dos autores de educação. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, 9(18), 380-400.
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/717>

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Orgs.), *Livro de Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 324-333. <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreia diálogos*, 5(1), 35-46.
https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf

Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Editorial Presença.

Rossi, M., Vilela, A., Costa, C., Viana, G., Silva, J., Marcelino, J., Souza, M., Freitas, N., Rezende, Q., & Oliveira, V. (2023). O uso da tecnologia na educação. *Research, Society and Development*, 12(12). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i12.43902>

Santos, A., & Leite, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 25, 24-40. <http://dx.doi.org/10.26512/lc.v25i0.23562>

Sarmiento, M. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. *CEDIC-Universidade Do Minho*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-51.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Thomson Pioneira.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º ciclo do ensino básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
<https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. Em T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância*, 11-37, Porto Editora.
- Silva, M., & Sarmento, T. (2017) O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância*, 39-52, Porto Editora.
- Silva, C., & Graça, V. (2023). *Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB*. In A. Santiago, A. Gonçalves, M. Marques, & M. Bento (Orgs.), *Livro de atas do VII Encontro de Investigação e Práticas em Educação*, 176-188, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo de educação básica. *Exedra*, (1), 111-118.
- Soares, M. (2010). *A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo* (16). CFAE.
https://www.site.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf

Soares, M., Ferreira, D., Pereira, L., & Barros, M. (2024). Promover a Participação das Crianças e o Desenvolvimento Socioemocional: Um projeto de intervenção pedagógica com Assembleias de Turma. In J. Sousa, M. Santos, L. Magueta, M. Lopes, & L. Brites (Orgs.), *Livro de Atas da 4.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos*, 100-103, ESECS/Instituto Politécnico de Leiria; CICS.NOVA; CI&DEI; Universidade Feevale; Universidade Santiago Compostela.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget.

Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico-Didática*. Porto: Edições ASA.

Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Cidine.

Tennroller, D., & Cunha, M. (2012). Música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(3), 33-43. <https://doi.org/10.30681/reps.v3i3.9336>

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. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora.

Vasconcelos, A., Silva, M., Lima, C., & Melo, E. (2007). Uma reflexão da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a formação dos contadores. *RIC – Revista de Informação Contábil*, 2(1), 72-83. <https://doi.org/10.34629/ufpe-iscal/1982-3967.2007.v1.72-83>

- Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente*. Conedu - VII Congresso Nacional de Educação. Editora Realize. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68761>
- Wood, E. (2014). The Play-pedagogy Interface in Contemporary Debates. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Orgs.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, 145–157, SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473907850.n13>
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zaranki, J., Godoi, L., & Silveira, C. (2020). Combinações elementares: potencialidades de um jogo didático no ensino fundamental e para a dislexia. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(3), 343-367. <https://doi.org/10.5965/198431781632020343>

REFERÊNCIAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

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

Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Decreto-Lei n.º 17/2016 da Presidência do Conselho de Ministros. (2016). Diário da República:

I Série, n.º 65/2016.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dl17.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República:

I Série, n.º 128/2018.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República:

I Série, n.º 129/2018.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I

Série, n.º 240/2014.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/12/24000/0606406068.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série-A,

n.º 201/2001. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II Série, n.º 128/2017.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros da Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. (2016). Diário da República, II Série, n.º 90/2016.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República, II Série, n.º 143/2017.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf

Despacho n.º 6605-A/2021 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2021). Diário da República, II Série, n.º 129/2021.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Despacho n.º 6944-A/2018 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República, II Série, n.º 138/2018.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação.

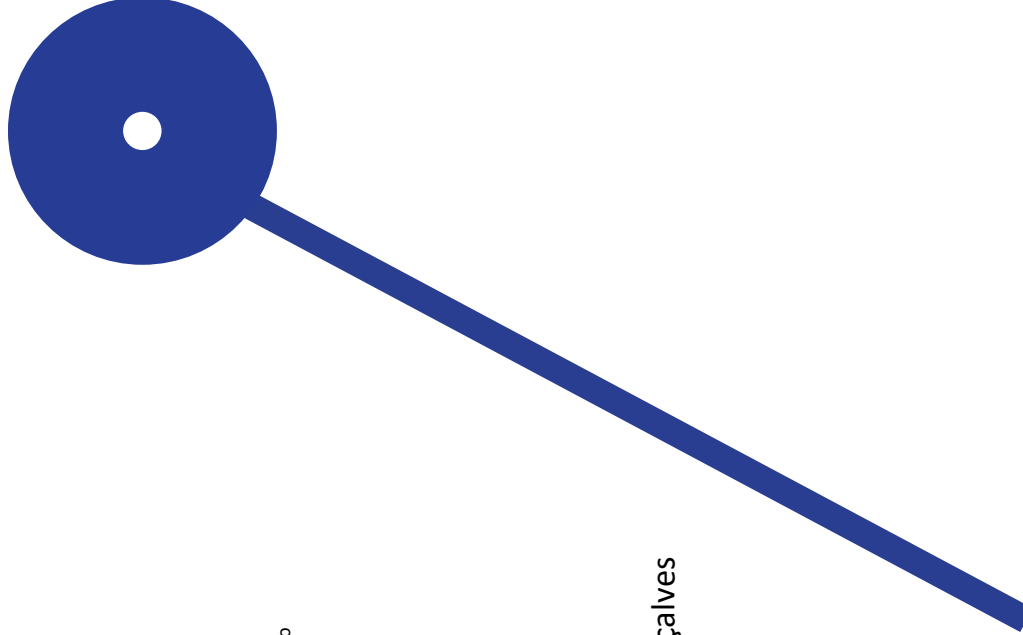
Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais – 1.º ao 4.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 3.º ano*. Ministério da Educação.

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

- Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Música – 1.º ao 4.º ano*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Português – 3.º ano*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018g). *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 – 3.º ano*. Ministério da Educação.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infâncias | Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. (1986). Diário da República, I Série, n.º 237/1986. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. (2005). Diário da República, I Série, n.º 166/2005. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.

- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, 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.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Portaria n.º 223-A/2018. (2018). Diário da República, I Série, n.º 149/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/14901/0000200023.pdf>
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa - Educação.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



Relatório de Estágio
Ana Catarina Francisco Gonçalves