

M

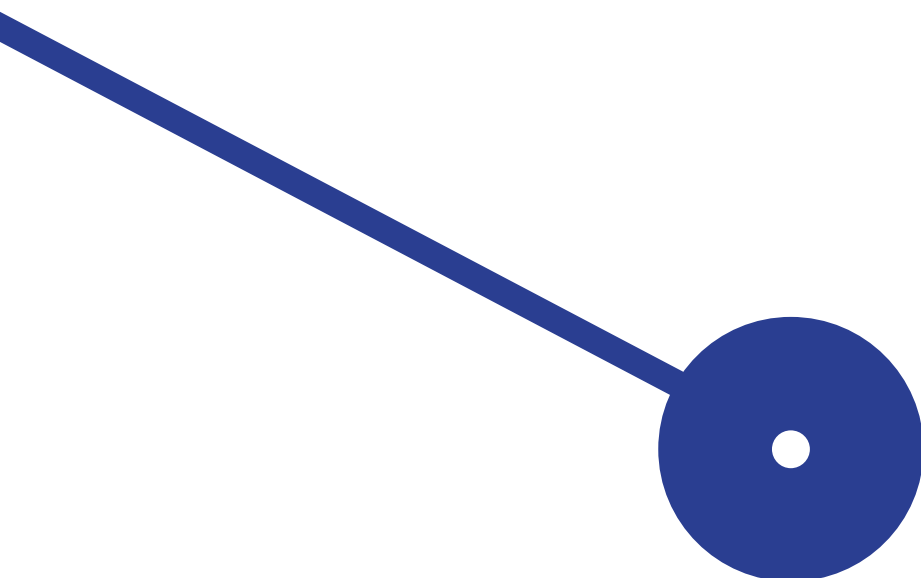
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Catarina Pais Fernandes

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Pais Fernandes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

A chegar ao fim deste longo percurso, repleto de desafios e aprendizagens, é o tempo de refletir sobre o que representa o fim e o início de um novo capítulo. Todo o esforço foi mais fácil de ultrapassar graças às pessoas certas que estiveram sempre ao meu lado, acreditando em mim e nas minhas potencialidades. Assim quero agradecer...

Aos meus pais e meu irmão, que sempre me apoiaram e ajudaram a concretizar este sonho. Ao meu pai, um agradecimento especial por me ajudar a pôr em prática todos os recursos necessários para as minhas práticas educativas.

Ao Bruno, o meu porto seguro, por todo o amor, incentivo e por acreditares sempre em mim ao longo deste percurso. Obrigado por estares sempre presente e por me ouvir horas a fio.

À minha avó, por ter estado sempre do meu lado, a torcer por mim com todo o carinho.

Ao meu par pedagógico, grande companheira e a amiga de todas as horas, por todos os momentos partilhados. Crescemos muito juntas neste percurso intenso, entre angústias, conquistas e felicidades.

Às minhas amigas, obrigada por todas as palavras de incentivo e de apoio incondicional.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Vânia e Professora Mestre Margarida, agradeço por todo o acompanhamento e pela partilha ao longo da Prática Educativa Supervisionada. À educadora e professora cooperantes pelo acolhimento e sabedoria partilhada.

A todas as crianças que iluminaram o meu caminho, deixo o meu agradecimento especial. Foram elas que me mostraram que escolhi o caminho certo.

A todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada. Obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente documento, denominado de Relatório de Estágio, foi realizado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à obtenção do grau de Mestre. Este documento reflete a experiência vivenciada pela mestranda em ambos os contextos educativos. Ao longo da prática pedagógica, adotou-se uma postura ética, crítica e reflexiva, característico da metodologia de Investigação-Ação, a qual se revelou fundamental para a melhoria contínua das práticas. Além disso, as práticas foram sustentadas num ciclo sistemático de observação, ação, planificação e reflexão. Ao longo deste percurso, foram desenvolvidos dois projetos de intervenção, um para cada nível educativo, baseados na Metodologia de Trabalho de Projeto. As ações pedagógicas desenvolvidas basearam-se em metodologias ativas e em abordagens pedagógicas que permitiram às crianças assumir um papel central e participativo no seu processo de aprendizagem. O documento reflete ainda o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, a educadora e professora cooperante, as famílias, as crianças e as supervisoras institucionais. A sua elaboração teve como base referentes teóricos, pedagógicos e legais. As ações educativas desenvolvidas foram orientadas pelos interesses e necessidades das crianças, de forma a assegurar uma prática intencional, significativa e contextualizada.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Trabalho Colaborativo; Prática educativa.

ABSTRACT

This document, called the Internship Report, was carried out within the scope of the Supervised Educational Practice, inserted in the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with a view to obtaining the Master's degree. This document reflects the experience lived by the master's student in both educational contexts. Throughout the pedagogical practice, an ethical, critical and reflective posture was adopted, characteristic of the Action Research methodology, which proved to be fundamental for the continuous improvement of practices. In addition, the practices were sustained in a systematic cycle of observation, action, planning and reflection. Along this path, two intervention projects were developed, one for each educational level, based on the Project Work Methodology. The pedagogical actions developed were based on active methodologies and pedagogical approaches that allowed children to assume a central and participatory role in their learning process. The document also reflects the collaborative work between the pedagogical pair, the educator and cooperating teacher, families, children and institutional supervisors. Its elaboration was based on theoretical, pedagogical and legal references. The educational actions developed were guided by the interests and needs of the children, in order to ensure an intentional, meaningful and contextualized practice.

Keywords: Action Research; Project Based Learning; Collaborative work; Educational practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - “Quem sou eu?”	48
Figura 2 – Interesses da turma	48
Figura 3 – Realização de desafios em grupo utilizando a metodologia de Gamificação	51
Figura 4 – Metodologia de Rotação por Estações com principal foco no desporto	54
Figura 5 – Plataforma digital <i>StoryJumper</i>	55
Figura 6 – “Caixa das emoções”	58
Figura 7 – “Comboio das emoções”	58
Figura 8 – “Vamos respirar fundo?”	59
Figura 9 – “Divulgação à comunidade educativa e família.....	61
Figura 10 – Mapa concetual do grupo.....	63
Figura 11 – Pintura com os olhos vendados.....	66
Figura 12 – Momento de exploração do espaço exterior e observação de insetos polinizadores	68
Figura 13 – Construção do “Lar dos insetos”	71
Figura 14 – Candidatura ao Concurso da Quercus	73
Figura 15 – Divulgação à família e comunidade educativa	74

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC-Atividades de Enriquecimento Curricular

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

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias e Informação e Comunicação

UA- Unidades de Aprendizagens

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	14
1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	20
2. CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	28
2.1.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	31
2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	34
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
3. CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	45
3.1. PRÁTICA PEDAGOGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
3.2. PRÁTICA PEDAGOGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	61
METARREFLEXÃO.....	76
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	89

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto.

Realça-se a importância do perfil duplo docente, uma vez que permite aos profissionais de educação uma visão mais abrangente do desenvolvimento da criança, possibilitando o reconhecimento das especificidades de cada nível educativo e a compreensão das semelhanças, o que contribui para a continuidade do processo de aprendizagem entre ambas as valências. Para além disso, salienta-se a importância do trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos, essencial para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Assim, este ciclo de estudos permite ao profissional de educação ter um perfil duplo docente, contemplando a Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste contexto, a primeira fase do estágio decorreu no 1.º CEB, numa turma de 2.º ano composta por 24 alunos e a segunda fase teve lugar num grupo da EPE, constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Ao longo do documento é adotada uma postura crítica e reflexiva, sustentada em saberes teóricos, pedagógicos e didáticos, bem como nos pressupostos legais referentes aos dois níveis educativos, permitindo, assim, a construção de uma identidade profissional. Importa ainda referir que, ao longo de todo o percurso da PES e na elaboração do presente documento, foram salvaguardadas as questões éticas, garantindo o anonimato de todos os participantes envolvidos e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, interligados entre si, refletindo o percurso experienciado ao longo da prática educativa.

No primeiro capítulo, denominado “Enquadramento teórico e legal”, apresenta-se num subcapítulo comum os pressupostos teóricos e legais que suportaram as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois níveis educativos. Nos dois subcapítulos seguintes são evidenciadas as especificidades de cada nível, o 1.º CEB e a EPE, respetivamente.

O segundo capítulo incide na caracterização do contexto de estágio e a metodologia de investigação utilizada na PES. Já no que concerne ao subcapítulo dedicado a cada valência, é feita uma descrição dos contextos onde as práticas educativas ocorreram, caracterizando o grupo, as suas necessidades, dificuldades e motivações. Toda esta informação foi recolhida através da observação contínua e diálogo com os diferentes agentes educativos, possibilitando compreender as rotinas das crianças, bem como a organização do espaço, do tempo e dos respetivos materiais. No último subcapítulo, é apresentada a metodologia de investigação adotada: a Metodologia de Investigação-Ação (I-A), de natureza cíclica e reflexiva.

O terceiro capítulo descreve e analisa algumas ações pedagógicas desenvolvidas em ambas as valências, no 1.º CEB e na EPE, respetivamente. As intervenções pedagógicas basearam-se no desenvolvimento de projetos de aprendizagem, ancorados nos interesses manifestados pelas crianças. No 1.º CEB foi desenvolvido o projeto “Os Superpoderes do Hábitos Saudáveis” e na EPE o projeto “As Abelhas Bonitas”, procurando-se desenvolver práticas contextualizadas e aprendizagens significativas que valorizassem as crianças, colocando-as no centro do seu processo educativo.

Por fim, o documento contempla uma metareflexão que apresenta uma análise crítica e reflexiva do percurso realizado no decorrer da PES, essencial para a construção de uma identidade docente com perfil duplo. Foram, ainda, refletidas as dificuldades, os desafios, e as alegrias experienciadas ao longo do processo. Para terminar, são apresentadas as referências bibliográficas, os documentos legais e normativos que sustentaram a estruturação e concretização deste relatório.

1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo é apresentado o enquadramento teórico e legal para que o profissional de educação consiga desenvolver uma prática educativa adequada, mantendo a criança como figura principal do seu processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. O primeiro diz respeito a uma reflexão acerca da educação, nomeadamente a sua importância para o desenvolvimento da criança e construção do profissional docente de duplo perfil. Já o segundo e terceiro subcapítulos, referem-se às especificidades da ação pedagógica das duas valências mencionadas.

1.1. CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES

Segundo a *Convenção sobre os direitos da criança* (UNICEF, 2019), todas as crianças independentemente do país onde nasçam, têm o direito à educação. E, por isso, o “Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito” (p.23). Em Portugal, o sistema educativo abrange desde a EPE ao ensino secundário, no qual a EPE é vista como facultativa e o ensino básico e secundário de frequência obrigatória e gratuita (Decreto-Lei n.º 176/2012, 2012).

Neste sentido, é importante respeitar a criança, incluindo as suas opiniões, interesses, sentimentos e receios para a construção de práticas educativas significativas e pertinentes. Por sua vez, deve-se olhar para a criança como um ser que carrega consigo valores, crenças e conhecimentos prévios decorrentes da sua experiência pessoal, afastando o velho paradigma de uma pedagogia transmissiva que concebe a criança como um ser passivo que apenas consome a informação transmitida pelo professor (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, a imagem tradicional de criança e do professor como transmissor do conhecimento já não se encaixa nos desafios atuais. E, por isso, é necessário mudar esta visão de criança e olhar para a mesma, como um ser capaz, construtora do seu próprio conhecimento, com voz no seu

processo, uma vez que é um sujeito com direitos, que deve ser percebida como competente, tal como defende a pedagogia participativa.

Desta forma, é necessário que todos os profissionais de educação reconheçam nas suas ações educativas a criança como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem, para que este seja significativo. Para isso, devem proporcionar à criança um ambiente de aprendizagem ativo e participativo, com intencionalidade pedagógica, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças (cf. Capítulo II). Esta mesma intencionalidade, determina

a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et al., 2016, p.13).

Esta perspetiva sobre a criança baseia-se em diversos referentes teóricos, como Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner, cujas contribuições são fundamentais para compreender o desenvolvimento da aprendizagem infantil e as possíveis interações da criança com os diferentes contextos.

Neste sentido, a pedagogia construtivista entende a aprendizagem como um processo individual, em que cada aluno constrói o seu próprio conhecimento com base nas aprendizagens já adquiridas. Segundo Piaget citado por Marques (1999) o “indivíduo, posto em contacto com o seu ambiente e procurando adaptar-se a ele, interage com ele (através da assimilação e da acomodação), e é assim que lhe surgem os conhecimentos (criados em resposta a estímulos ambientais)” (p.34). Além disso, Piaget defende que o indivíduo constrói o conhecimento de forma independente e espontânea, através da interação do sujeito com o meio e os objetos. Ademais, considera a criança como competente e construtora do seu próprio conhecimento, concebendo uma aprendizagem por descoberta (Barros, 2011). No entanto, Piaget reconhece a interação da criança-adulto na criação de ambientes estimulantes, dando maior ênfase à interação da criança com os objetos e situações.

Por sua vez, o socio construtivismo destaca a interação social como um elemento essencial para o desenvolvimento. Assim, Vygotsky sustenta que o desenvolvimento resulta das relações sociais, defendendo que a

pessoa é uma construção social, que se forma através das interações que estabelece com as pessoas e os contextos culturais da realidade em que se encontra, pela apropriação dos instrumentos e artefactos desse contexto. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento da criança progride do nível social para o individual. (...) As interações desempenham por isso, um papel essencial na aprendizagem, quanto mais ricas forem as interações, mais rapidamente ocorre o desenvolvimento (Barros, 2011, p.21).

Desta forma, Vygotsky considera fundamental desenvolver as relações sociais como, criança-adulto, criança-criança, pois acredita que o conhecimento se constrói primeiro socialmente e depois individualmente. Além disso, Vygotsky afirma que a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), no qual advoga que a “chave para a aprendizagem efetiva é a zona de desenvolvimento próximo. É também aqui que a criança precisa, muitas vezes, da ajuda de um adulto (...) que lhe possa dar o apoio necessário para dar o salto” (Barros, 2011, p. 20). Ambas as abordagens concebem a educação como um processo ativo, em que o sujeito é o autor do seu próprio conhecimento, enquanto o profissional de educação assume o papel de facilitador da aprendizagem, respeitando os interesses da criança (Anderson & Dron, 2012).

Assim sendo, a criança desempenha um papel central e ativo na construção do seu próprio conhecimento, participando de maneira direta no seu desenvolvimento e aprendizagem, contrariamente ao que preconizam as metodologias tradicionais. E, portanto, o processo de aprendizagem ocorre através das interações que a criança estabelece com o ambiente que a rodeia, incluindo objetos, pessoas e situações, sendo importante a construção de ambientes ricos em estímulos diversos, proporcionando condições que incentivem a exploração do espaço e promovam o desenvolvimento das suas capacidades e aprendizagens (Maia, 2008).

Importa ainda referir Bronfenbrenner, que defende a relevância dos microssistemas na vida da criança. Estes microssistemas correspondem aos grupos sociais que mantêm uma ligação direta com a criança, como os familiares e a escola, desejando-se que sejam marcados pelo

respeito mútuo, de forma a proporcionar às crianças um ambiente seguro (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste sentido, entende-se a importância da relação professor-aluno ou da relação escola-família, já que

o sujeito humano para realizar todo o seu potencial de desenvolvimento necessita de um contexto adequado que lhe permita interagir com os sujeitos e construir toda uma teia de relações mais ou menos complexas que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade, pela dimensão físico-biológica, psicológica, social, contextual (Portugal, 1992, p. 9).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as relações que as crianças estabelecem entre vários intervenientes são essenciais para o desenvolvimento, bem como a relação que o educador estabelece com as crianças e o “modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (p.28). Ademais, também facilita as relações familiares, uma vez que a criança transmite em casa o que aprendeu, sendo a mesma a mediadora entre a escola e a família.

Este estabelecimento de uma relação saudável por parte da criança entre a escola, a família e o profissional de educação é bastante útil, especialmente quando a criança realiza a transição educativa de níveis de ensino, se o mesmo for composto por um diálogo aberto e construtivo.

Segundo as OCEPE existem dois tipos de transição na vida de uma criança: a transição “horizontal”, que consiste na mudança do ambiente familiar para o contexto educativo; ou as transições “verticais”, que dizem respeito às novas etapas, como por exemplo, a mudança para outro estabelecimento educativo ou a alteração de nível de ensino. Por sua vez, é importante que este momento de transição ocorra de forma harmoniosa, mas para que isso aconteça, é essencial que os pais, professores ou educadores, estejam atentos à criança, monitorizando de perto os possíveis sinais que a criança possa dar, pois é um momento ligado a uma grande diversidade de emoções (medo, ansiedade, stress). E, por isso, o papel do adulto é acolher e confortar a criança, caso seja necessário, para que este processo não se torne tão doloroso. Ainda no âmbito da transição educativa, é importante focar a atenção na transição

para a escolaridade obrigatória, pois salienta-se a relevância da colaboração entre o educador e o professor de 1.º CEB, de forma a facilitar a próxima etapa da criança.

Desta forma, quando se fala de colaboração entre os educadores e professores, percebe-se que ainda existem alguns problemas, uma vez que cada um “constroem representações sobre as finalidades e práticas de cada nível educativo, nem sempre coincidentes, quer entre educadores/as, quer entre professores/as, até porque, muitas vezes, nem uns nem outros conhecem muito bem o que se passa nos outros níveis” (Silva et al., 2016, p.101). Neste sentido, é importante que ambos os docentes dos diferentes níveis educativos comuniquem entre si, em vez de desvalorizarem o trabalho de cada um. Assim, torna-se imprescindível que os mesmos se juntem e planifiquem atividades conjuntas para facilitar o processo de transição, ficando assim a conhecer o nível seguinte e as exigências impostas (Gomes, 2020).

Além disso, o trabalho colaborativo entre educadores e professores abre espaço para a criação de contextos favoráveis a mudanças, de forma a melhorar a escola, para que ocorra “um processo de construção de conhecimento pela investigação, numa relação de complementaridade entre parceiros, na construção de conhecimento e na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuo” (Alves et al., 2022, p.215). Para Marchão (2002), os docentes que “colaboram, que encaram a aprendizagem das crianças numa perspectiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas, podem contribuir para processos positivos de transição da criança do Pré-Escolar para o 1ºCiclo” (p. 37).

Neste contexto, o perfil duplo docente mostra-se uma mais-valia para a transição de níveis de ensino, uma vez que o docente já conhece as características e necessidades nos diferentes níveis, podendo adaptar a sua ação educativa ao nível em que se encontra, utilizando estratégias de continuidade no processo de ensino aprendizagem da criança. Além disso, consegue ter uma visão mais ampla do desenvolvimento global de cada criança, apesar das diferenças de cada nível educativo (Gomes, 2020). Assim, apesar de existirem normas distintas entre os dois níveis abordados, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) o “perfil do educador de infância e o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico” (p.

5572). E, portanto, os dois devem compreender a continuidade educativa entre ambos os níveis, focando na criança enquanto ser capaz, ajudando-a a ser uma cidadã responsável, crescendo harmoniosamente.

Nesta linha de pensamento, importa ressaltar o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que refere as quatro dimensões comuns à profissão docente destes dois níveis educativos. A primeira dimensão aponta para o papel do professor como um profissional que promove aprendizagens curriculares por meio do “uso de diversos saberes integrados” (p. 5570). Esse profissional de educação demonstra a sua capacidade de ensinar ao basear-se em documentos teóricos, em pesquisas existentes e na reflexão realizada antes, durante e após a prática pedagógica. A segunda enfatiza o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância de oferecer experiências contextualizadas e relevantes, utilizando estratégias diversificadas e com qualidade. Já a terceira dimensão reforça a integração entre a escola e a comunidade, no qual o docente desenvolve uma prática que se insere “no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade” (p. 5571). Esses ambientes são concebidos como espaços de educação inclusiva, voltados para práticas que promovem a cidadania, com ênfase nas interações construtivas com as famílias e em princípios de cooperação entre os diferentes envolvidos. Por fim, a quarta dimensão é relativa ao desenvolvimento profissional contínuo, destacando a necessidade de uma formação permanente como elemento essencial para uma prática profissional reflexiva e consciente. Assim, torna-se essencial que o professor reflita sobre a sua prática, de forma a resolver os problemas, pois tal como afirma Isabel Alarcão

a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos (Alarcão, 2001, p.10).

Podemos ainda refletir que o perfil duplo docente desempenha um papel essencial na área da educação, uma vez que possibilita ao educador/professor compreender as semelhanças entre os dois níveis de ensino e reconhecer as suas especificidades. Deste modo, os profissionais desta área constroem uma abordagem ampla e integrada da educação, criando ligações entre

as diferentes etapas e acompanhando as crianças ao longo de todo o processo de aprendizagem (Serra, 2004). Nesse contexto, o documento legislativo previamente analisado, em conjunto com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), valoriza a articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB. Essa colaboração permite que ambos contribuam para o desenvolvimento global das competências das crianças, promovendo aprendizagens significativas. Enquanto o educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572), o professor “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574). Essas aprendizagens devem ser construídas ativamente pela criança, através de pedagogias mais participativas.

Neste âmbito, ao longo da PES, recorreu-se ao uso da Metodologia de Trabalho de projeto (MTP), suportada por conjeturas teóricas de John Dewey e impulsionado por William Kilpatrick. Os primeiros trabalhos por projetos no ensino surgem só no início do século XX, devido ao descontentamento demonstrado pela adoção de uma pedagogia transmissiva, uma vez que esta limita as aprendizagens dos alunos. No entanto, apesar de tantos anos terem passado, a mesma ainda é dominante nas escolas (Ferreira, 2016). Assim, a MTP nasce do movimento progressista da educação, que foca o ensino-aprendizagem no aluno como figura principal. Ademais, o nome “projeto” salienta a importância de a criança experimentar, em vez de ficar como mero recetor dos conteúdos (Kilpatrick, 2006, citado por Marques, 2016).

Em Portugal, esta metodologia começou a ter sucesso através do movimento da “Educação Nova” que procurava fortalecer “o espírito crítico, através da aplicação do método científico, baseando o ensino em fatos e experiências, na atividade pessoal da criança e nos seus interesses espontâneos, fazendo uma conjugação entre atividades de trabalho individual e momentos de trabalho coletivo” (Nóvoa, 1992, citado por Ferreira, 2016, p. 9).

Segundo Rangel (2002), a MTP é caracterizada por ser um “estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um

interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo” (p. 12). Neste sentido, a MTP é uma abordagem pedagógica que estimula a participação ativa dos alunos, envolvendo-os num estudo de temas, problemas ou questões, que surgem dos interesses ou necessidades dos alunos e, por isso, para terem maior significado para a sua aprendizagem, estes problemas devem ser pertinentes para eles, para que possam realizar novas aprendizagens (Mateus, 2020).

Na perspetiva de Vasconcelos et al. (2012), para a elaboração de um projeto são necessárias quatro fases: 1) “Definição do problema”, no qual se formula o problema ou a questão a investigar; 2) “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, definindo-se o que se vai fazer e por onde se vai começar, ou seja, elabora-se um mapa mental do que se vai desenrolar; 3) “Execução”, parte para o processo de pesquisa e as crianças tem contacto com experiências diretas; e, por fim, 4) “Divulgação/Avaliação”, fase em que se divulga o que se aprendeu ao longo de todo o projeto. É importante salientar que, num projeto, o objetivo final não é encontrar respostas certas, mas aprender através das experiências. Assim, “o docente deve adequar cada uma das fases a implementar consoante as características do projeto a desenvolver, de modo, a promover o pleno envolvimento dos alunos no projeto e que este se torne um processo de aprendizagem” (Mateus, 2020, p.9). Por sua vez, a MTP não só promove aprendizagens significativas, como desenvolve competências e capacidades nos alunos, pois o projeto implica que “as crianças aprendam pela acção: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projectos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (Kilpatrick, 2006, p. 29). Esta metodologia remete para pensamentos de grandes teóricos referidos acima, que defendem que a criança deve estar no centro da aprendizagem e não como meros recetores de conhecimento.

No que se refere as competências desenvolvidas pelos alunos nesta metodologia, as mais relevantes são relacionadas com o trabalho de grupo, a interação e a comunicação com os outros. E, por isso, os alunos aprendem a cooperar com os colegas, a negociar, uma vez que o grupo precisa de tomar decisões, demonstrando serem autónomos para resolver problemas, assim como promove competências cognitivas, como o pensamento crítico, bem como

algumas competências sociais (Leite & Arez, 2011). Constitui uma metodologia transversal a todos os níveis de ensino, incluindo a EPE, adaptando-se às capacidades e interesses das crianças e tendo em consideração a duração de cada projeto mediante a idade dos alunos. Segundo Silva et al. (2016), os projetos de aprendizagem

Têm como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a outros essas aprendizagens. São meios privilegiados de participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdo (p.107).

Além disso, ao utilizá-la, promovem-se práticas educativas interdisciplinares, visto que “ao trabalhar através de projetos, as diferentes áreas de conteúdo não devem ser vistas como disciplinas estanques sendo tratadas de forma separada, mas sim abordadas de maneira a articular as várias áreas” (Mateus, 2020, p.20). Assim, a MTP favorece a articulação curricular, ao integrar as diversas disciplinas e áreas do saber de forma articulada (interdisciplinar) em torno do problema estudado e ao conectar-se com a vida quotidiana, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa, uma vez que compreendem que o conhecimento não é fragmentado, mas sim interligado e aplicável em diferentes contextos, oferecendo assim uma “visão global das situações” (Leite, 2012, p.88).

Desta forma, o professor deve encarar “o currículo como um instrumento orientador, havendo a possibilidade de se explorarem outros conhecimentos e/ou conteúdos, para além daqueles que constam no currículo” (Mateus, 2020, p.20). Ademais, durante a utilização da metodologia o docente assume um papel de “conselheiro, retaguarda, recurso, facilitador” (Castro & Ricardo, 2001, p. 16).

Ao longo da PES, procurou-se desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios referidos, promovendo a integração das diferentes áreas do conhecimento (cf. Capítulo III). Para isso, utilizaram-se referenciais teóricos comuns às duas valências, com o objetivo de criar experiências de aprendizagem colaborativa que incentivaram uma educação inclusiva, de acordo com os normativos legais aplicáveis. A fim de atender às particularidades de cada

criança e valorizar suas especificidades (cf. Capítulo II), adotou-se sempre que necessário uma postura pedagógica que priorizou o respeito e a valorização individual. É ainda importante mencionar que o profissional de educação tem a obrigação de realizar a diferenciação pedagógica, sempre que seja necessário, ao abrigo do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), 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” (p. 2919). As práticas educativas foram desenvolvidas com o uso de diferentes dinâmicas de grupo, incluindo trabalho em pares, pequenos grupos e grande grupo. Essas estratégias tiveram como objetivo promover a escuta ativa, o respeito pela vez de falar dos colegas, através de competências de trabalho em grupo com outros colegas.

Além disso, é importante referir, o uso das Tecnologias e Informação e Comunicação (TIC), bem como metodologias ativas de aprendizagem (cf. Capítulo III), uma vez que é essencial que as TIC sejam acompanhadas de “metodologias ativas e participativas que potenciem novas formas de pensamento dos alunos” (Graça, 2024, p.13). Efetivamente, as TIC possibilitam um ensino mais dinâmico e interativo, uma vez que permite ao professor utilizar plataformas digitais e educacionais para enriquecer o conhecimento dos alunos. Desta forma, a utilização deve ser integrada

numa metodologia que possibilita ao aluno ser ativo, responsável, autónomo no processo de aprendizagem conduz de facto a uma maior motivação, interatividade na e para a construção da sua aprendizagem seja qual for a área do saber em que se encontra. Porém, essa integração deve estar também patente de forma clara nos programas curriculares alicerçados nas competências exigidas para esta era digital (Graça, 2024, p.13).

Importa então perceber o conceito de metodologia ativa. John Dewey é um grande impulsionador de modelos ativos e centrados nos alunos, surgindo em Portugal a Escola Nova. Segundo Gadotti (2001), para Dewey “a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver” (p.148).

As metodologias ativas, como já mencionado anteriormente, procuram promover o envolvimento ativo dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem

ativa é “uma abordagem pedagógica centrada no estudante, implica a aplicação do conhecimento a situações novas e autênticas (*scenario-based learning*), envolve todos os estudantes, promove discussão, reflexão e *feedback*, estimula o pensamento crítico e o aluno é responsável pela aprendizagem” (Christersson et al., 2019 citado por Carvalho, 2022, p.26). Neste sentido, as metodologias ativas são essenciais para tornar o aluno protagonista da sua própria aprendizagem, mas “para instrumentalizar alunos para a aprendizagem ativa, faz-se necessário garantir a formação de professores capazes de criar possibilidades ativas de aprendizagem” (Souza & Gomes, 2022, p.16). Deste modo, o professor assume um papel de facilitador/ mediador do processo educativo, promovendo momentos de reflexão, considerando o feedback e estimulando o pensamento crítico do aluno (Carvalho, 2022). Na perspectiva de Moran (2015) o professor é visto como

curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (p. 24).

Além disso, é importante referir a importância da formação contínua por parte dos docentes, tal como refere a Direção-Geral da Educação, pois “é um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação”. Neste sentido, é essencial o professor olhar para as suas práticas de forma reflexiva, percebendo o que pode ajustar nas suas ações, de forma a criar possibilidades de aprendizagem, focando sempre o envolvimento ativo por parte dos alunos. No entanto, é crucial que

o processo de formação continuada não seja uma continuidade de modelos tradicionais, não reproduza velhas práticas de ensinar e aprender, nem se baseie em conhecimentos fundamentais teóricos que acabam reduzindo a formação do professor em um conjunto de métodos e conhecimentos repetitivos e ultrapassados, que nada têm a acrescentar ao processo de ensino aprendizagem hoje tão discutido e esperado por todos (Costa, 2016, p.20).

Em síntese, destaca-se a importância dos referenciais teóricos e legais apresentados para a construção da identidade docente, tendo como base a colaboração entre os diversos

profissionais e um processo contínuo de reflexão e aprendizagem para a construção de práticas educativas mais contextualizadas e pertinentes. Em seguida, procura-se refletir sobre algumas especificidades da ação pedagógica no 1.ºCEB e EPE, respetivamente, dado ter sido a ordem pela qual se realizou a PES.

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

Como sabemos, o sistema educativo português organiza-se em diferentes ciclos de ensino, distribuídos por doze anos de escolaridade obrigatória, sendo o 1º CEB o primeiro ciclo de carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 49/2005, 2005, artigo 6.º). Os objetivos deste nível educativo passam por garantir a formação comum a qualquer pessoa (Lei n.º 49/2005, 2005, artigo 7.º), desenvolvendo os seus interesses, capacidades de raciocínio e pensamento crítico, de forma a garantir a realização individual de cada criança.

É neste nível educativo que a maior parte das crianças estabelece o primeiro contacto com a educação formal, o que resulta em novas rotinas e num novo ambiente educativo para os alunos, daí ser necessário um maior apoio por parte da família e do contexto educativo. O professor assume um regime de monodocência, onde tem de responder aos vários objetivos das diferentes áreas específicas do ciclo, ao contrário dos restantes ciclos, em que cada docente é responsável por uma área específica.

Neste sentido, a carga horária do 1º CEB deve estar em conformidade com a matriz-curricular-base, que se divide em sete horas para Português, sete horas para Matemática, três horas para Estudo do Meio, quatro horas de Educação Artística e uma hora de Educação Física, tal como foi possível observar ao longo da PES. No entanto, existia ainda uma hora de oferta complementar que dizia respeito à utilização de tecnologia. Apesar desta divisão da carga horária, o professor titular tem autonomia e flexibilidade curricular para gerir o tempo, sempre que necessário, não precisando de se limitar ao horário predefinido, isto é, deve ser flexível sempre que necessário de forma a ajustar as dinâmicas da turma sempre em prol das

crianças. O documento reflete o mínimo de horas que o docente tem de assegurar em cada área disciplinar.

É importante referir dois documentos curriculares orientadores que se encontram em vigor que orientam as práticas educativas: as Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho nº 6944-A/2018, 2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira Martins et al., 2017). Estes documentos são fundamentais para o acompanhamento dos alunos nas diferentes áreas do saber. As AE orientam o professor nas suas práticas docentes, apresentando as aprendizagens que devem ser realizadas ao longo do ano escolar. Articulado com as AE, encontra-se o PASEO que reflete as capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver, complementando-se. Além do mais, adota uma natureza transversal, de base humanista, uma vez que

um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Oliveira- Martins et al., 2017, p.6).

Além disso, existe ainda outro documento estruturante, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que suporta uma das áreas de integração curricular transversal, a Cidadania e Desenvolvimento (CD). Este documento refere as literacias e conhecimentos da cidadania que devem estar presentes nas crianças e jovens, para

que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 2).

Com base nos pressupostos teóricos e legais mencionados até ao momento, desenvolveu-se um projeto de intervenção numa turma de 2.º ano, intitulado “Os superpoderes dos hábitos saudáveis!” (cf. Capítulo III), desenvolvendo-se uma prática pedagógica fundamentada e contextualizada com base nos interesses das crianças, no qual tiveram de ser capazes de

“adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, (...) e nas suas relações com o ambiente e a sociedade” (Oliveira Martins et al., 2017, p.27). Além disso, atendendo ao interesse da turma integrou-se os hábitos saudáveis (físicos, emocionais e sociais) no processo de aprendizagem, para de alguma forma, dar resposta as necessidades dos alunos, originando o desenvolvimento do projeto de intervenção (cf. Capítulo III). Segundo Silva (2022) citado por Henriques (2023), refere que o desenvolvimento socioemocional é constituído pela “relação entre o social e o emocional, englobando as habilidades básicas do indivíduo, com o intuito de permitir que este estabeleça relacionamentos saudáveis consigo mesmo e com o outro” (p.4).

Neste sentido, para que os alunos desenvolvessem as suas competências digitais, bem como construíssem o seu conhecimento de forma autónoma, foram utilizadas plataformas digitais, como o *Storyjumper* e o *Piktochart*. O *Storyjumper* foi uma das ferramentas usadas para a gestão das aprendizagens realizadas pela turma, quando a díade explorou vários desportos com as crianças. Optou-se por realizar nesta plataforma um livro digital, onde cada grupo de trabalho pode trabalhar nele, escrevendo sobre a personagem criada. Destaca-se, também, que todos os alunos têm acesso a esta ferramenta, pois trata-se de um recurso *online* e gratuito, possibilitando a introdução de imagens, vídeos, ou até mesmo fotografias criadas pelos alunos. Também se recorreu à plataforma digital *Piktochart* para a construção de cartazes digitais personalizados acerca do tema a estudado, nomeadamente os provérbios. A ferramenta é gratuita, mas funciona apenas *online* possuindo uma variedade de modelos já construídos, que podem ser editados ao gosto de cada um.

Na PES, na valência do 1.º CEB utilizaram-se duas metodologias ativas: a Gamificação e a Metodologia de Rotação por Estações. A Gamificação corresponde à aplicação de elementos e mecânicas de jogo, como por exemplo regras, sistemas de pontuação, competição, mas o contexto não é de jogo. É essencial existir uma linha condutora para atingir o objetivo, através da construção de uma narrativa que envolva os alunos. Além disso, com esta metodologia “pretendemos mudar comportamentos, promover o desenvolvimento de competências ou motivar a aprendizagem” (Araújo, 2022, p. 36). A este tipo de Gamificação chamamos

Gamificação do tipo estrutural, uma vez que “se adicionam elementos como os pontos, medalhas e quadros de pontuação sem alterar as práticas. Estes são os elementos mais perceptíveis no jogo e talvez os mais fáceis de implementar” (Araújo, 2022, p. 37). Assim, segundo Deci e Ryan (2000), é fundamental que o aluno se sinta autônomo na realização da tarefa, sentir que é competente para realizar o que se propõe e, ainda, experimentar o sentimento de pertença, ou seja, sentir-se bem no grupo e no contexto em que está inserido. É importante, por isso, destacar que com a Gamificação, o aluno tem a oportunidade de dar e receber feedback, relacionar-se com outros colegas e aprender a lidar com a perda, já que jogam em sistemas de pontos, podendo enfrentar esse desafio. Para organizar uma aula gamificada, segundo Araújo (2017), os professores começam por identificar o objetivo a alcançar com a atividade, depois reconhecem o que pode levar os seus alunos a atingir esse objetivo e determina que ferramentas pode utilizar para suscitar o interesse dos mesmos. Após isso, a atividade geralmente começa com uma narrativa para captar o interesse dos alunos, seguida pela explicação das regras. Depois, os alunos realizam missões ou tarefas até atingir o objetivo final e, por último, a recompensa final.

Como já referido anteriormente, utilizou-se a Metodologia de Rotação por Estações. Nesta metodologia, o professor organiza a sala em diferentes espaços (estações) e os alunos estão organizados em grupos de trabalho. Cada grupo realiza uma tarefa por um determinado tempo estabelecido pelo professor, através de um cronómetro e, após esse momento, os alunos “rodam” (rotação) de estação e assim sucessivamente, até todos passarem por todas as estações (Souza & Gomes, 2022). Segundo Bacich e Moran (2018), nas estações “as atividades planejadas não seguem uma ordem de realização, sendo de certo modo independentes, embora funcionem de maneira integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos” (p. 46). Além disso, pelo menos uma das estações terá de envolver tecnologia, disponibilizando assim diferentes formas de aprender com diferentes estímulos e ambientes de aprendizagem. Ademais, o professor disponibiliza um guião de exploração aos alunos, onde terão as indicações de cada tarefa das várias estações. E, portanto, é importante que o professor verifique se todos os alunos passaram por todas as estações, dado que a

dinâmica proporciona diferentes níveis de interação entre o professor e os seus alunos, destes entre si e destes com os conteúdos programáticos, de acordo com a planificação da aula. Possibilita, ainda, que o professor possa acompanhar com maior proximidade o trabalho e a aprendizagem dos seus alunos (Santos, 2022, p.53).

Importa, ainda, falar da avaliação, como um processo contínuo de intervenção pedagógica, uma vez que esta consiste num “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, artigo 23.º, alínea 1). Ademais, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a avaliação assume duas dimensões: formativa e sumativa. A primeira não se limita ao carácter informal, uma vez que inclui momentos planeados regularmente para a recolha de informações registadas, com o objetivo de valorizar o processo de aprendizagem do aluno. É uma modalidade contínua, sistemática e tem a função de diagnosticar, permitindo ao professor obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e refletir sobre a sua evolução ao longo do ano escolar (Diogo, 2010). Assim, por meio dessas práticas, o professor tem a oportunidade de refletir sobre a eficácia das suas abordagens, considerando o progresso dos alunos, utilizando essas informações para ajustar e aprimorar as suas estratégias, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais positivo e eficaz. Essa abordagem favorece uma educação mais personalizada, permitindo que o docente identifique dificuldades específicas e promova intervenções direcionadas, garantindo que nenhum aluno fique para trás no processo de desenvolvimento. Além disso, o erro é compreendido como uma etapa natural do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Para isso, é essencial que o docente ofereça feedback de forma contínua. Segundo Pacheco (1998), a utilização da

avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objectivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um feedback contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno (p.116).

No entanto, as AE referem também a importância de criar ambientes onde o erro seja visto como um processo normal de aprendizagem. Reforçam, ainda, a relevância de negociar com

os alunos os critérios de avaliação, sendo que “a apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos constitui um importante contributo para o desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação” (Canavarro et al., 2021, p. 7).

Ademais, referem que, para que

o feedback possa realmente contribuir para a aprendizagem, para além de deve ser dado em tempo útil (depois do aluno ter tido oportunidade de trabalhar a tarefa e poder continuar a desenvolvê-la após receber os comentários do professor ou dos seus pares), deverá ainda ser compreensível, promover a sua reflexão sobre o que já fez, e apontar pistas que o oriente a prosseguir o seu trabalho (Canavarro et al., 2021, p. 7).

Já a avaliação sumativa destina-se a “classificar” os alunos, sendo “o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso” (Pacheco, 1998, p.119). Ademais, está alinhada com os componentes do currículo, considerando as diferentes tarefas que avaliam distintos tipos de aprendizagens (Mestre & Gonçalves, 2022). Conforme Diogo (2010), esta forma de avaliação permite monitorizar os resultados, verificando se os objetivos finais foram atingidos, sendo realizada exclusivamente no final do processo de ensino e aprendizagem. É importante salientar que, ao ser considerada uma avaliação final, implica o uso de uma escala avaliativa para atribuição de uma nota, o que vai contra os princípios de uma aprendizagem que valorize o progresso contínuo das crianças ao longo do seu percurso. Além disso, esta abordagem limita a oportunidade dos alunos de refletirem sobre o seu próprio desenvolvimento. Adicionalmente, a avaliação sumativa não apenas mede os resultados alcançados, mas também serve como um indicador do impacto das estratégias pedagógicas utilizadas, fornecendo informações valiosas para futuros ajustes no planeamento do professor. Com isso, o professor tem a possibilidade de gerir os recursos disponíveis, adaptando-os às características específicas da turma, e até mesmo desenvolver novos instrumentos que despertem o interesse dos alunos. Essas ações contribuem para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, que favoreça a motivação, a participação ativa e o envolvimento dos discentes no processo educativo. Nesse sentido, “as estratégias, as técnicas

e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2007, p. 590).

Para terminar, o docente deve construir ações pedagógicas intencionais e contextualizadas, refletindo e reformulando as suas práticas pedagógicas sempre que necessário, para que possa escutar os interesses e necessidades de todos os alunos, articulando com os referenciais teóricos vigentes, procurando alcançar níveis de desenvolvimento profissional cada vez maiores (Gomes et al., 2013).

1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Como está estabelecido na Lei n.º 5/97 (1997) a EPE destina-se a crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, o primeiro ciclo do ensino básico. Apesar de ser facultativo, a EPE poderá favorecer o desenvolvimento holístico da criança, uma vez que,

o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Silva et al., 2016, p.10).

Neste sentido, é essencial fazer referência ao documento que orienta a prática neste nível de educativo, às OCEPE, tendo como objetivo “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p.5). Além disso, as OCEPE, revistas em 2016, integram agora “novas áreas como nucleares, em particular a Educação Física e a Educação Artística, tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças” (Silva et al., 2016, p.4).

As OCEPE incorporam fundamentos e princípios da pedagogia da infância, destacando a importância da intencionalidade pedagógica, bem como da organização cuidada do ambiente

educativo. Assim, são considerados pilares essenciais: a estrutura do estabelecimento, a gestão do grupo, do espaço e do tempo, bem como a qualidade das interações entre crianças, adultos, famílias, profissionais e a comunidade.

Neste seguimento, importa perceber quais os quatro fundamentos e princípios definidos nas OCEPE para as práticas pedagógicas na EPE. O primeiro faz referência ao desenvolvimento e a aprendizagem como “vertentes indissociáveis” na evolução da criança, uma vez que ambos influenciam e são influenciados. Já o segundo reconhece a criança como capaz e o principal agente do seu processo educativo. O terceiro menciona o direito que todas as crianças têm de ter um ambiente inclusivo. E por último, refere a construção articulada do conhecimento, uma vez que a “aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva et al., 2016, p.10).

Assim, a intencionalidade das experiências proporcionadas, mediadas pelo ambiente físico e social, é essencial para promover o desenvolvimento global da criança — nas dimensões social, cognitiva, linguística, emocional e motora (Folque, 2014). Além disso, a articulação das áreas determina o brincar como uma atividade natural e forma holística de aprender. O “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.12).

De seguida, importa refletir sobre a intencionalidade do educador, uma vez que, sem a mesma a sua ação não faz sentido, não tem um propósito. O educador, em colaboração com a restante equipa educativa, constrói e gere o currículo e é importante que conheça as crianças, de forma a planear de forma intencional em parceria com as crianças, famílias e comunidade, adotando uma prática flexível e de carácter aberto dando resposta as necessidades e interesses das crianças (Silva et al., 2016). Além disso, é crucial que o educador adote abordagens pedagógicas que favoreçam a participação ativa das crianças, mantendo uma postura crítica

e adaptando as metodologias à sua própria filosofia de ensino e à evolução do grupo. Conforme Costa (2016) cada

sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (p.4).

É importante que o educador envolva as crianças na planificação, valorizando as suas ideias e interesses que surgem do quotidiano. Para isso, é essencial observar, registar e documentar o processo educativo, recorrendo a instrumentos que favoreçam a reflexão e a melhoria contínua da prática (Silva et al., 2016). Ao longo das suas práticas é importante que o educador, faça uma observação sistemática e continuada. Este processo de observação

possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos (Silva et al., 2016, p. 11).

Através da recolha contínua de informação, o educador ajusta e regula a sua prática sempre que necessário, tomando decisões, avaliando e refletindo sobre a sua ação educativa. Este processo cíclico apoia-se em diversos instrumentos, como observações, fotografias, gravações, questionários, portfólios e narrativas infantis, que permitem documentar o percurso das crianças e orientar futuras intervenções (Silva et al., 2016).

Esta documentação do processo educativo torna-se essencial, permitindo assim que a criança participe ativamente na própria avaliação, reconhecendo as aprendizagens já efetuadas e as que ainda não. Esta abordagem, baseada em observações e registos contextualizados, segundo as OCEPE, denomina-se “avaliação autêntica” ou “avaliação alternativa” (Silva et al, 2016). Assim, esta recolha de informação em contextos da EPE visa questionar e refletir sobre a qualidade das experiências oferecidas pelo educador as crianças. A avaliação, neste contexto, não tem como foco a preparação para o ensino obrigatório, mas sim o desenvolvimento global e significativo da criança (Moss, 2011).

A avaliação na EPE deve centrar-se na evolução individual de cada criança, comparando-a apenas consigo própria. Esta reflexão permite ao educador tomar consciência das concepções pedagógicas que orientam a sua prática e fundamentar as suas escolhas junto de outros intervenientes, como famílias e profissionais. A explicitação dessas opções promove um diálogo construtivo entre todos os envolvidos no processo educativo (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

No que se refere a organização do ambiente educativo, a forma como o mesmo está organizado, influencia as experiências das crianças, uma vez que o desenvolvimento das crianças é influenciado através das interações com o meio, sendo por isso um elemento central na ação pedagógica. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), essa organização deve considerar fatores como o espaço físico, os recursos disponíveis, a composição do grupo, as rotinas diárias e as relações entre todos os envolvidos no processo educativo. A disposição do espaço na sala, por sua vez, expressa as intenções do educador e deve ser pensada em conjunto com as crianças, promovendo a sua participação ativa e o sentido de pertença ao ambiente (Silva et al., 2016).

Além disso, o educador deve refletir “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24). Esta prática evita que os ambientes se tornem repetitivos, garantindo contextos mais dinâmicos, estimulantes e ajustados aos interesses das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Silva et al., 2016).

A seleção dos materiais deve basear-se em critérios como qualidade, diversidade, segurança, durabilidade, funcionalidade e valor estético. Materiais reutilizáveis, assim como elementos naturais, oferecem múltiplas oportunidades de aprendizagem. Estes recursos não só estimulam a criatividade das crianças, como também promovem a consciência ambiental e fortalecem a ligação com as famílias e a comunidade (Azevedo et al., 2002; Silva et al., 2016). Além disso, estes recursos devem estar ao alcance das crianças, para que as mesmas possam ter autonomia nas suas atividades e brincadeiras.

No que se refere ao espaço, o documento orientador refere que o “espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p.27). Assim, o espaço exterior deve ser valorizado como um ambiente educativo, pelas múltiplas possibilidades de aprendizagem. Este ambiente ao ar livre favorece a iniciativa, a interação social e o contacto direto com elementos naturais, materiais que podem ser integrados em explorações posteriores dentro da sala. Além disso, proporciona condições ideais para o desenvolvimento motor (Silva et al., 2016).

Como podemos ver, o educador assume um papel importante de facilitador das aprendizagens, permitindo que as crianças beneficiem de experiências significativas e intencionais que estimulam o desenvolvimento das crianças. Através da sua intervenção contínua, contribui para o despertar do interesse pelo saber, ajudando cada criança a construir a sua identidade e a reconhecer-se como um sujeito ativo, em constante evolução e descoberta (Ribeiro, 2002; Silva et al., 2016).

Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), as relações e interações pedagógicas, exigem uma reflexão contínua, pois são o eixo central de uma pedagogia participativa. Qualquer educador para promover um ambiente seguro que favoreça a autonomia, o envolvimento e a participação ativa em atividades e projetos do grupo, deve estabelecer relações próximas com as crianças, uma vez que, a relação positiva entre o adulto e a criança é essencial para apoiar o seu desenvolvimento afetivo, emocional e social (Mata & Pedro, 2021). O educador deve manter ainda uma relação próxima com as famílias, de forma envolvê-las ativamente no processo educativo das crianças, promovendo uma construção conjunta e contínua do percurso das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001; Silva et al., 2016). Além disso, “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.30). Também as relações com os profissionais não docentes, como a assistente operacional, são determinantes para garantir práticas educativas de qualidade, baseadas na cooperação e no trabalho em equipa (Silva et al., 2016).

Importa ainda referir que as OCEPE se organizam em três áreas de conteúdo, devendo estas ser exploradas de uma forma articulada, numa perspetiva holística. A área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, englobando os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo.

Como último ponto, as OCEPE referem as transições, como uma continuidade educativa. Como sabemos ao longo da vida, as crianças passam por várias mudanças, como acontece da creche para a EPE e da EPE para a escolaridade obrigatória. Nessas fases, é importante que tanto os profissionais de educação, como os pais, mantenham um olhar atento perante as crianças, uma vez que pode ser uma fase mais difícil para as mesmas. É importante que o educador adote estratégias para facilitar a transição pela qual a criança vai passar. Ambos os estabelecimentos, tem um papel importante nestas transições.

Durante a PES, a prática educativa foi inspirada no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), considerando o contexto educativo (Capítulo II). O MEM fundado e liderado por Sérgio Niza em 1976, propõem uma visão social, no qual o desenvolvimento se constrói através das práticas sociais, históricas e culturais, promovendo a cooperação entre indivíduos (Folque, 2014). Além disso, este modelo assenta na articulação entre a prática e a reflexão, permitindo assim a iniciação às práticas democráticas.

Este modelo com base na aprendizagem democrática e no desenvolvimento sociomoral das crianças, são criadas assembleias colaborativas, onde as mesmas desenvolvem normas sociais com base na realidade que contactam. Esta situação faz com que se tornem conscientes das suas responsabilidades, decisões e participem ativamente na avaliação e melhoria das atividades e do desenvolvimento curricular. Além do mais, as crianças são incentivadas a identificar as origens dos conflitos, refletindo sobre as intenções e consequências de seus atos, colocando-se na perspetiva do outro e idealizando possíveis soluções (Folque, 2014).

Esta abordagem valoriza o trabalho cooperativo, onde as crianças são estimuladas a debater, investigar, explorar e a partilhar o seu conhecimento, em vez de ficarem só com o

conhecimento para eles. Incentiva ainda os educadores a colaborarem com as famílias e a comunidade. Além do mais, respeita sempre as diferenças individuais de forma garantir um ambiente inclusivo (Folque, 2014). A heterogeneidade do grupo de crianças, sendo com crianças de diferentes idades e contextos, seja pelas suas características pessoais, são vistas como uma mais-valia, pois permite a troca de conhecimento e de ideias entre as crianças, permitindo a partilha entre as mesmas, bem como a entreaajuda (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Silva et al., 2016).

Além disso, a organização da sala de atividades foi pensada de forma a utilizar as paredes como espaços expositores das produções das crianças, contendo instrumentos de pilotagem. Na PES um desses instrumentos presentes, eram o mapa de presenças, o quadro semanal de tarefas e o a inscrição no “Quero mostrar, contar e escrever” (cf. Capítulo II). A sala de atividades é organizada com materiais autênticos, permitindo que as crianças entrem em contato com atividades e instrumentos da sua cultura. A sua divisão em áreas de interesse do espaço visa ajudá-las a entender diferentes atividades humanas (Folque, 2014).

A avaliação no MEM ocorre ao longo do processo educativo, através da observação contínua das comunicações entre as crianças, das suas produções e eventos significativos (Niza, 2013). A gestão do tempo é compartilhada, permitindo as crianças o desenvolvimento de princípios como cooperação, interajuda, socialização, responsabilidade, democracia e cidadania. As interações entre crianças, adultos e objetos são vistas como essenciais para uma “aprendizagem progressiva e profunda” (Cruz et al., 2015, p. 36).

Ao longo da PES, a díade optou pela utilização de uma mascote, uma vez que “através do lúdico podemos contactar com outros mundos, ser outras pessoas ou coisas e, ao fazê-lo, estamos a experimentar novas sensações e a conhecer outras realidades que não a nossa” (Fernandes, 2013, p.31). Além disso, esta estratégia pretendia ser um recurso atrativo, de modo a estimular o grupo. Assim, a imaginação é uma capacidade inerente a todos os seres humanos, e é através dela que cada indivíduo pode afastar-se momentaneamente do que é. Neste processo, o aspeto lúdico desempenha um papel fundamental, pois reúne as

características que tornam possível a fusão entre a realidade e o imaginário, permitindo explorar novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Para finalizar, é importante destacar o quadro teórico-conceitual que sustenta a ação pedagógica desenvolvida, conforme refletido no Capítulo III. A prática educativa foi orientada por uma perspectiva construtivista e pelas pedagogias participativas, alicerçadas nos princípios definidos nas OCEPE.

2. CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a caracterização do agrupamento e das instituições cooperantes onde foi desenvolvida a prática educativa, nomeadamente os ambientes educativos, a composição do grupo de crianças, as rotinas, os seus interesses e dificuldades dos alunos e outros. No final do capítulo, aborda-se a metodologia de I-A utilizada no decorrer da PES com vista ao desenvolvimento profissional docente.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES decorreu em duas instituições diferentes do mesmo agrupamento, localizadas na Área Metropolitana do Porto, inseridas num meio onde as “atividades económicas estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.4).

As mesmas pertenciam a um Agrupamento de Escolas que contava com onze estabelecimentos de ensino, desde o Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º Ciclo e 3.º ciclo, distribuídos por duas freguesias. No entanto, importa realçar que oito escolas eram destinadas às valências de EPE e 1.º CEB, uma ao 1.º CEB, um Jardim de Infância e, por fim, a escola sede destinadas aos 2.º e 3.º ciclos.

É importante referir que, o Projeto Educativo do agrupamento “enquadra-se no princípio de autonomia previsto no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho” (p.2). O lema do agrupamento era promover a “escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.2), de forma a privilegiar um ambiente escolar seguro que potencializasse o desenvolvimento saudável de todas as crianças e jovens. Além disso, a instituição caracterizava-se por priorizar uma escola inclusiva, para benefício do sucesso educativo de todos os alunos, pelas relações interpessoais, autonomia, gestão, liderança e outros. A missão consistia em formar “cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e

resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.4). Assim o Projeto Educativo, orientava-se pela conceção educativa do aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A instituição contava com uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Centro de Apoio à Aprendizagem, docentes de Educação Especial, Serviços de Psicologia e Orientação e docentes de Intervenção Precoce, que integravam a Equipa Local de Intervenção Precoce.

Relativamente às parcerias, o agrupamento tinha protocolos com várias instituições como Cerci, Centro Hospitalar, Centro de Reabilitação, Escola Segura, Câmara Municipal, Bombeiros Voluntários e outras entidades. Além disso, contava ainda com algumas parcerias de instituições do ensino superior para os estágios profissionais.

No que se refere ao Plano Anual de Atividades, este destinava-se a todos os níveis educativos, tendo os docentes de ajustar ao nível de ensino. O mesmo continha alguns projetos, nomeadamente: “COLINC - Erasmus+ eTwinning”; “A brincar e a ler vamos aprender”; “Academia de Líderes UBUNTU”, que visava desenvolver competências sociais, pessoais e cívicas. Englobava ainda, o projeto “Envolver para Incluir”, que tinha como objetivo aumentar a participação da família e prevenir o abandono escolar e, por fim, o projeto “Promoção e Educação para a Saúde”, de forma a promover a saúde com base nas escolhas conscientes e responsáveis das crianças e jovens.

É de realçar que o Agrupamento de Escolas tinha o reconhecimento nacional e internacional pelas boas práticas em várias áreas distintas: Selo de Escola Saudável - 2023/2025; Selo de Escola Azul; Selo de Escola eTwinning 2025-26, e o Selo de Ouro de Segurança Digital, válido até 2026. Integrava ainda a Rede de Clubes Ciência Viva na Escola.

Por fim, o agrupamento integrava o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola, sendo este um projeto de digitalização das escolas, que apostava no desenvolvimento das competências digitais precisas ao ensino e aprendizagem. Neste sentido, indo ao encontro do

projeto educativo, o agrupamento pretendia continuar a “educar para a cidadania, que invista na transversalidade do currículo e na inclusão, com práticas pedagógicas inovadoras que incluam o desenvolvimento de literacias múltiplas” (Plano de ação para o desenvolvimento digital da escola, 2024, p.9).

No que diz respeito à organização da escola onde foi feito o estágio do primeiro semestre, o acesso ao espaço era efetuado por duas portas. Todas as salas estavam equipadas com tecnologia, nomeadamente, um quadro interativo com projetor e um computador. A instituição era constituída por seis turmas: uma do 1.º ano, duas do 2.º ano, uma do 3.º ano e duas do 4.º ano. É importante referir que todas as salas eram ainda equipadas com dois aquecedores e tinham grandes janelas que permitiam a entrada de bastante luz natural. Na entrada de cada sala encontravam-se cabides para que os alunos pudessem deixar os seus pertences, e um cesto onde se encontravam as garrafas de água de todos os alunos da turma.

Relativamente à organização do edifício, o mesmo tinha dois pisos. No primeiro piso, localizavam-se duas salas, uma do 2.º ano (sala onde a díade desenvolveu a PES) e uma sala de 4.º ano. Incluía ainda casas de banho, uma divisão para arrumações, cabides de perdidos e achados, cantina, elevador e um polivalente para os alunos utilizarem em dias de chuva. Já no segundo piso, havia uma sala do 4.º ano, casas de banho, biblioteca, uma sala do 2.º ano, cacifos de arrumações da escola, sala dos professores, uma sala do 1.º ano e uma do 3.º ano. Salienta-se, ainda, que ao lado deste edifício onde foi desenvolvida a PES, havia um outro que dizia respeito há oferta de serviço da EPE.

O espaço exterior era composto por uma pequena zona verde, onde havia algumas árvores e arbustos, um campo de futebol, onde só era permitida a ida das crianças se o piso não estivesse escorregadio. Apresentava, ainda, uns desenhos no chão, tais como: jogo do galo, flores e outros. Neste sentido, importa destacar a importância do brincar, pois é deste modo que as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolução de problemas. Por sua vez, o brincar também ajuda a desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio emocional e a autoestima, promovendo um bem-estar geral. Por isso, é importante que haja espaços adequados e seguros para o brincar ao ar livre,

que sejam estimulantes e que ofereçam oportunidades para que as crianças desenvolvam as suas potencialidades (Sousa, 2015).

2.1.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, nos quais 9 crianças eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A maioria das crianças tinha nacionalidade portuguesa, à exceção de uma que tinha a nacionalidade brasileira e, por isso resultava, por vezes, em algumas dificuldades demonstradas na área de português. No entanto, essas dificuldades não exigiram a necessidade de diferenciação pedagógica, uma vez que a criança conseguia acompanhar as atividades e conteúdos lecionados sem adaptações específicas.

Inicialmente, cinco alunos eram abrangidos pelas medidas universais, sendo acompanhados pelo apoio educativo, uma vez que a professora cooperante considerava esse apoio essencial para que conseguissem acompanhar os conteúdos lecionados na sala de aula. Posteriormente, ao longo da PES, passaram a estar só três alunos que usufruíam deste acompanhamento. A mesma já os acompanhava desde o 1.º ano de escolaridade. De acordo com o decreto de lei nº54/2018, a “equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento”. Estes mesmos alunos, às quartas e quintas-feiras saíam da sala de aula, da parte da manhã, para estarem com o professor de apoio. Alguns destes alunos demonstravam, ainda, lentidão na resolução e registo de certas tarefas, verificando-se a necessidade de ser constantemente estimulados. De uma forma geral, a maioria dos alunos mostrava facilidade e autonomia na realização das atividades, não mostrando dificuldades singulares.

A turma estava envolvida em dois projetos, sendo eles o projeto bilingue, que estava presente na turma desde o ano letivo anterior, e o projeto “Educação para a saúde e alimentação” que tinha como objetivos: aumentar a literacia em nutrição, consumo de alimentos saudáveis,

entre outros. Para além destes dois projetos, a turma esteve envolvida no programa “Heróis da Fruta 2024-2025” até ao início do mês de novembro.

Através da observação contínua e sistemática, a díade reparou que a turma caracterizava-se por ser curiosa, participativa e calma. Quanto às necessidades, foi notado por parte de algumas crianças a dificuldade de gerir a frustração perante situações de perda ou repreensão. Além disso, foi observado a dificuldade em trabalhar em grupo por parte de algumas crianças, o que conduziu a que o par pedagógico reparasse na necessidade de trabalhar a relação aluno-aluno.

No que diz respeito aos interesses da turma, foi evidenciado ao longo da primeira semana de observação que vários dos alunos traziam medalhas das suas competições para mostrar à turma. Logo, na primeira manhã em díade, foi confirmado que os seus interesses se focavam, maioritariamente, no desporto e na atividade física, seguidos das artes visuais. Assim, o par pedagógico decidiu dar continuidade ao projeto que a turma já estava inserida e desenvolveu um projeto de hábitos saudáveis: físicos, emocionais e sociais, de forma a tentar combater as dificuldades demonstradas por parte de algumas crianças em gerir as suas emoções e em trabalhar em grupo. Desta forma, a díade pretendia contribuir para a promoção da educação para a saúde no meio escolar através de uma aprendizagem de “competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontar-se positivamente consigo próprios, construírem um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis (...) estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa” (Direção-Geral da Saúde, 2006, p.1).

No que diz respeito a relação professor-aluno, havia um respeito mútuo entre eles, onde os alunos, normalmente, sentiam-se motivados. Por sua vez, a professora cooperante nas suas práticas educativas procurava seguir um ensino mais lúdico e atrativo, apesar de nem sempre isto ser possível, devido a ter de trabalhar os conteúdos previstos. Utilizava, por isso, os manuais escolares das três áreas, recursos digitais, tecnologia e, por vezes, jogos. No que concerne às relações aluno-aluno, estas eram positivas, com os alunos ajudando-se mutuamente e demonstrando empatia, criando assim um ambiente respeitoso. Quanto à

relação professor-família, existia uma boa comunicação e colaboração entre ambos, o que garantiu o sucesso escolar e o bem-estar dos alunos.

No que diz respeito à gestão de tempo, as aulas tinham início às 9h00 e prolongavam-se até às 15h30, com um intervalo de trinta minutos das 11h às 11h30, a meio da manhã. O almoço realizava-se às 13h e, por voltas das 14h30, os alunos regressavam à sala de aula, permanecendo até às 15h30. Por sua vez, os alunos tinham a possibilidade de participar nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que decorriam das 16h às 17h30. O horário semanal da turma era constituído por: sete horas de Português, sete horas de Matemática, três horas de Estudo do Meio, quatro horas de Educação Artística, uma hora de Educação Física e uma hora de oferta complementar que dizia respeito à utilização de tecnologia, uma vez que os mesmos tinham direito a oferta do kit tecnológico “compostos por computador, *hotspot* e conectividade” (Secretária-Geral da Educação e Ciência, 2020), ao abrigo do Fundo Social Europeu nas medidas relacionadas com a Transição Digital da Educação - Escola Digital. É importante referir que, apesar desta distribuição, a professora titular permitia a flexibilidade curricular, procurando promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas durante as suas aulas. Além disso, o kit tecnológico era frequentemente utilizado para trabalhar os conteúdos de matemática e português, tornando a aprendizagem mais dinâmica e integrada.

Relativamente à sala de aula onde decorreu a PES, as mesas estavam organizadas em filas. No entanto, a mesma dava a possibilidade ao professor de alterar a sua disposição, consoante as necessidades das crianças. Tinha ainda ecopontos de papel, plástico e lixo comum, que permitiam aos alunos fazer a separação do lixo. A parede do lado direito da sala tinha placards onde eram afixados os trabalhos realizados pelos alunos. A afixação dos trabalhos dos alunos tem um impacto significativo no processo de aprendizagem, uma vez que “o espaço e o ambiente de sala de aula, bem como todos os processos e estruturas que os professores criam na mesma, influenciam as aprendizagens, a concentração e a motivação dos alunos” (Arends, 2008 citado por Oliveira, 2015, p.37). Desta forma, quando os alunos veem o seu trabalho exposto, sentem-se reconhecidos, o que contribui para o aumento da autoconfiança e do

desejo de continuar a aprender, criando um ambiente positivo e estimulante para o seu desenvolvimento.

E, por último, ao fundo da sala, encontravam-se dois armários de arrumação e uma estante que continha livros e jogos para que as crianças pudessem ocupar-se quando terminavam todos os trabalhos. Dentro dos armários, os alunos guardavam as colas e tesouras para fazer recortes e colagens. Além disso, havia portefólios onde os alunos guardavam as suas fichas e outros trabalhos realizados sobre os diferentes conteúdos, organizando-os por meses. No armário, podiam ainda ser encontrados dicionários que permitiam às crianças procurar significados de palavras, bem como os seus cadernos quadriculados e de linhas, utilizados para registar os conteúdos. Por fim, havia resmas de folhas brancas para desenhos, o porta-lápis dos alunos e outros materiais.

Assim, salienta-se a importância da observação, para a tomada de decisões, de modo a promover atividades tendo em conta os interesses e dificuldades das crianças. Além disso, a observação não se limita apenas ao que é visível, mas envolve todos os sentidos, permitindo ao professor captar diferentes aspetos da realidade. Dessa forma, a percepção sensorial amplia a compreensão do contexto educativo, ajudando o professor a adaptar estratégias pedagógicas de forma mais eficaz e ajustada às necessidades individuais dos alunos (Estrela, 1994).

2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Um contexto educativo da EPE deve respeitar os interesses, necessidades e vontades das crianças, de forma que seja assegurado o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Desta forma, o educador de infância tem um papel fundamental (Silva et al., 2016). Além disso, ao longo deste subcapítulo será abordado a organização do ambiente educativo na EPE, nomeadamente a caracterização do grupo, organização do espaço, dos materiais, do tempo e por fim, a caracterização das interações.

Como foi mencionado acima, no segundo semestre, a PES decorreu numa outra escola. Assim importa referir a organização do edifício. O acesso ao espaço era realizado por duas portas, e continha seis salas, quatro destinadas ao 1.º CEB e duas para a EPE. Todas estas salas estavam equipadas com um quadro interativo com projetor e um computador, no entanto, em algumas salas o quadro interativo não funcionava, como era o caso da nossa sala. É importante salientar que todas as salas eram equipadas com dois aquecedores e tinham grandes janelas que permitia a entrada de luz natural. Na entrada de cada sala encontravam-se cabides para que os alunos pudessem deixar os seus pertences, e um cesto onde se encontravam as garrafas de água.

No que se refere a organização do edifício, tinham dois pisos. No primeiro piso, localizavam-se duas salas da EPE, as casas de banho das crianças e dos alunos do 1.º CEB, a cantina e a sala dos professores. Já no segundo piso, ficavam as quatro salas do 1.ºCEB.

Já o espaço exterior era composto por árvores, um campo de futebol e alguns caixotes do lixo. A área que as crianças do EPE utilizavam tinha a maior parte do piso composta por terra areada. A área continha ainda alguns desenhos no chão, como por exemplo: a macaca, entre outros. É importante referir que, o espaço exterior é também um espaço educativo, e deve ser desafiante para as crianças, tal como todos os outros, proporcionando atividades, mas também experiências para as mesmas.

A PES decorreu na instituição contextualizada acima, mais precisamente na sala um da EPE, num grupo de 24 crianças, todas elas com nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo onze do sexo masculino e treze do sexo feminino. Além disso, nenhuma criança do grupo requeria medidas universais. No entanto, uma das crianças foi diagnosticada com alergia alimentar, e por isso, não podia comer nem tocar em vários alimentos como: peixe, marisco, kiwi, frutos secos, entre outros. A heterogeneidade presente no grupo, era na verdade um fator de enriquecimento do processo educativo, uma vez que, existia por parte do educador uma intencionalidade educativa, desenvolvendo assim o trabalho colaborativo e a entreajuda, sendo que as crianças mais

velhas partilhavam e apoiavam as mais novas e, vice-versa, tal como podemos ler no modelo pedagógico do MEM.

Em conversa com a educadora cooperante, foi possível perceber, que as suas práticas pedagógicas se apoiavam principalmente no MEM, embora com algumas adaptações. Este movimento, estava presente na sala de atividades na utilização de alguns instrumentos de pilotagem, como por exemplo, o quadro de presenças, o calendário, quadro das tarefas semanais e a inscrição no “Quero mostrar, contar e escrever”. Além disso, era dada bastante autonomia e liberdade as crianças para pensarem em todo o seu processo de educativo.

Através da observação e de várias conversas com a educadora cooperante percebemos que existia algumas crianças que muitas das vezes não conseguiam respeitar as regras de funcionamento da sala de atividades, fazendo com que, destabilizassem o grupo. É importante realçar que, as regras eram do conhecimento de todas as crianças desde o início do ano letivo. Além disso, era notório no que toca a comunicação oral e a compreensão da mensagem que lhes era transmitida, existia alguma dificuldade por parte de algumas crianças. Assim, é necessário ter atenção às especificidades e necessidades de cada criança, garantindo o direito à educação por parte de todas as crianças (Organização das Nações Unidas, 1948).

Ainda nesta linha de pensamento, o grupo, com a devida autorização dos Encarregados de Educação, participava num projeto promovido pelo agrupamento “A brincar e a ler vamos aprender”. Este consistia, num rastreio realizado por uma Terapeuta da Fala, de quinze em quinze dias, para a identificação de dificuldades fonológicas, para caso fosse necessário encaminhar as crianças para apoios especializados. Embora estas sessões fossem realizadas com o grupo todo, era dada mais atenção as crianças com 5 anos de idade, que iriam transitar para o 1.º CEB. Além disso, o grupo participava ainda no Projeto Erasmus+ “Seeds will grow”, com escolas de outros países da Europa. No que toca aos seus interesses, constatou-se ao longo das primeiras semanas de observação que as crianças revelavam grande interesse por atividades que envolvessem jogos, experiências e expressão artística. Além disso, demonstravam particularmente interesse por temas como, o corpo humano, animais e música, em especial, por abelhas. Assim, a díade de forma a dar resposta aos interesses demonstrados

pelas crianças, desenvolveu um projeto sobre o tema das abelhas (cf. Capítulo III). Portanto, através da observação, é possível ficar a conhecer os seus interesses e planejar atividades de acordo com os mesmos. Desta forma, “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos” (Silva et al., 2016, p.11).

As áreas de interesse e os desafios identificados foram alinhados com as diretrizes estabelecidas pelo documento orientador da EPE, as OCEPE (Silva et al., 2016), na qual se enquadra as diferentes áreas de conteúdo a serem trabalhados nos primeiros anos de aprendizagem. As crianças entram em contato com esses conteúdos na sua rotina diária, muitas vezes de maneira espontânea e por meio da brincadeira livre. Desta forma, atribuem significado ao mundo ao seu redor, uma vez que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10).

No que se refere à organização do tempo, embora seja de carácter flexível, assume uma rotina pedagógica, imprescindível para as crianças (Silva et al., 2026). Da parte da manhã, a auxiliar fazia o acolhimento das crianças, entre às 8h50 e às 9h, sendo que a educadora só chegava pelas 9h. Das 9h às 9h30, era realizado as tarefas diárias nos quadros de pilotagem, e de seguida eram cantados os bons dias, a que se seguia o momento de contar novidades e dizer algo agradável a um amigo. Posteriormente, as crianças podiam realizar o momento de brincadeira livre até por volta das 10h10. Das 10h10 às 10h20 era realizada a higienização, e após isso até às 11h era o lanche e brincadeira livre no espaço exterior. Após isso, regressavam à sala e era um momento de atividades propostas até às 11h50. Pelas 11h50 higienizavam as mãos para o almoço às 12h. O período da tarde iniciava-se pelas 13h30 até às 15h atividades propostas ou brincadeira livre; 15h às 15h10 higienização e de seguida lanche, para às 15h30 algumas crianças voltarem as suas casas e as restantes mantinham-se na escola para as Atividades de Animação e Apoio À Família (AAAF). No entanto, à sexta-feira, no período da tarde, normalmente a educadora realizava um momento de avaliação das atividades realizadas ao longo da semana, onde as crianças tinham oportunidade de fazer uma reflexão da semana, ou seja, referirem o que tinham gostado ou não de fazer. É de ressaltar, que muitas

crianças permaneciam na escola para as AAAF, onde tinham oportunidade de praticar karatê, inglês, educação física e dança.

Relativamente à organização do espaço educativo, a sala organizava-se em diversas áreas de interesse, constituindo diversos níveis de raciocínio e criatividade das crianças (Silva et al., 2016). O espaço recebia bastante luz natural por ter janelas grandes dimensões. As paredes das salas funcionavam como expositores, pois tinham afixado vários trabalhos realizados pelas crianças, bem como os instrumentos de pilotagem. Estes últimos instrumentos referidos, encontravam-se a uma altura baixa para que as crianças os pudessem preencher autonomamente, de forma a participarem ativamente no ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, 2013).

Tal como no MEM, a sala organizava-se em seis áreas de aprendizagem, sendo elas, a área da biblioteca e oficina da escrita, da matemática e jogos, das construções, das artes visuais, do faz de conta e a das ciências. Cada uma destas áreas tinham limitação máxima, e as crianças respeitavam isso. No que se refere à caracterização pormenorizada nas diferentes áreas na sala de atividades, relativamente à área da biblioteca e oficina de escrita, era composta por um tapete, várias almofadas, uma carpete no chão, um puf, alguns livros na estante e uma caixa com fantoches. Nesta área podiam estar no máximo 5 crianças. Existia ainda neste espaço, um cantinho da escrita, onde as crianças podiam encontrar letras, lápis de grafite, canetas, entre outros.

Na área das ciências, foi possível observar que era composta por alguns jogos e puzzles sobre animais e o corpo humano, tubos de experiências, lupas, uma balança, pesos, bonecos de dinossauros em miniatura. É de ressaltar, que continham ainda alguns elementos da natureza como, paus, folhas e conchas, potenciando a aproximação das crianças ao mundo que as rodeia (Silva et al., 2016). Nesta área as crianças podiam explorar, bem como desenvolver a sua criatividade. É importante referir que nesta área podiam estar 2 crianças em simultâneo.

No que se refere a área do faz de conta esta podia ser ocupada por 4 crianças em simultâneo, e era composta por uma cozinha equipada, um quarto, uma tabua de passar a ferro, um

estendal, bonecos, lençóis, mesa com bancos, bem como um supermercado com diversos alimentos. Nesta área, as crianças tinham oportunidade de livremente, desenvolver a sua criatividade, imaginação, recriando assim situações do quotidiano e o papel do adulto. Os objetos utilizados nesta área, simulavam o real, como as frutas, legumes, os pratos, talheres, tachos, roupas, entre outros. Nesta área de “faz-do-conta” o grupo conseguia desenvolver competências orais, bem como o respeito pelo outro.

No que se refere a áreas nas construções, era composta por diversos blocos de encaixe, e no mesmo local, continham um tapete com uma estrada de carros e uma garagem de carros. Aqui as crianças desenvolviam a motricidade fina, e a manipulação de objeto, como o agarrar, empilhar, entre outros.

No que diz respeito a área dos jogos e da matemática, consistia numa estante a altura das crianças, que continha jogos de mesa e jogos de chão. Os jogos de mesa como os puzzles, blocos padrão, jogos de memória, de construções, tangram, ábaco, entre outros, precisavam de mais atenção na sua resolução. Nesta área existia uma grande variedade de jogos pedagógicos relacionados com a matemática, que permitiam as crianças desenvolvessem o raciocínio lógico, comunicação matemática, resolução de problemas, contagem, simetrias, entre outras (Silva et al., 2016). Nesta área podiam estar doze crianças, sendo que em frente à estante tinham várias mesas em fila que servia para esta área, e por essa mesma razão continham doze lugares também.

Por fim, a área das artes visuais, localizava-se ao fundo da sala e era composta por alguns materiais destinados a pintura, colagem e ao desenho. Desta forma continha, marcadores, lápis de cor, frascos e pincéis, folhas brancas para desenhos e pinturas, plasticina, revistas para recortes e os organizadores para colocarem os seus desenhos. Nesta área podem estar oito crianças, sendo que o cavalete para a pintura estava mais retirado, junto a secretaria da educadora. Além disso existia ainda uma outra mesa com oito lugares para que as crianças tivessem mais espaço para trabalharem com a massa de modelar e os materiais correspondentes, molduras, rolos e instrumentos de corte. É de salientar que todos estes materiais estavam à altura das crianças, mesmas das mais pequenas, para fomentar a sua

autonomia. Desta forma, fica evidente a liberdade das crianças, para que puderem explorar de forma livre e criativa os diferentes recursos.

Nas interações pedagógicas observadas entre a educadora- auxiliar- crianças, evidenciava-se uma relação de confiança e segurança entre todos. Essas interações manifestavam-se de diversas formas, permitindo à dupla incentivar as crianças a brincarem entre si, para além das companhias habituais, promovendo a resolução conjunta de problemas e estimulando a cooperação, de modo que se sentissem reconhecidas e integradas. Além disso, é ainda importante a relação escola- família, garantindo a comunicação entre os dois contextos. As comunicações podem ser feitas de modo informal ou formal, promovendo assim momentos planeados com as famílias (Silva et al., 2016).

Dessa forma, fundamental destacar que todos os espaços devem ser estimulantes para as crianças, incluindo o ambiente externo, que também desempenha um papel educativo. Além disso, cabe ao educador estar atento às particularidades de cada criança, promovendo um ambiente de segurança e autoestima, enriquecendo, assim, experiências de cada criança.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação na área da educação tem vindo a ganhar um papel importante ao nível da formação de futuros docentes, uma vez que os docentes “não se devem limitar a adotar um conjunto de procedimentos habituais mas, antes, refletir sobre as suas próprias práticas, sobre os problemas com que se confrontam no seu dia a dia e procurar soluções para a melhoria dos mesmos” (Cardoso, 2014, p.30).

Segundo Coutinho et al. (2009), é

neste contexto teórico de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação educativa, metodologias capazes de proporcionar uma acção mais profícua e conseqüente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias (p. 357).

Neste sentido, foi utilizada a metodologia I-A ao longo da PES, uma vez que é uma metodologia que privilegia a melhoria das práticas por parte dos professores e educadores, através da observação, ação, reflexão e revisão (Ribeiro, 2020). Desta forma, a I-A “pode ser uma estratégia útil para desencadear a mudança e a inovação em educação” (Cardoso, 2014, p.62), enquanto desenvolve a autonomia pessoal e profissional docente, deixando os professores mais autoconfiantes e proativos na resolução das dificuldades sentidas. Além disso, se o docente tencionar despertar o interesse dos alunos, terá de ser capaz de ser um profissional reflexivo em constante desenvolvimento, perspetivando o ensino através do questionamento e de experimentação.

Segundo Lewin (1946), esta metodologia é composta por quatro fases: planificar, atuar, observar e refletir. Trata-se de conjunto de procedimentos que é utilizado num processo cíclico, onde há “uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012, p.18), dando origem a um novo ciclo, através da ação reflexiva.

Na linha de pensamento de Lewin (1946), planificar consiste no desenvolvimento de um plano de ação, com base em registos feitos através da observação, com a intenção de melhorar alguma situação; atuar é colocar o plano em ação; observar os efeitos produzidos na ação e, por fim, a reflexão dos resultados, servindo os mesmos para a elaboração de um novo plano, para a melhoria ou até mesmo mudanças nas práticas educativas, de forma a reorientar as suas práticas no futuro (Coutinho et al., 2009). No entanto, apesar de ser orientada para a melhoria da prática, a I-A é também participativa e colaborativa para a concretização do projeto; situacional, pois toda a investigação acontece num contexto específico; cíclica, pois pode gerar mudança, já que as práticas são reflexivas; e por último, auto-avaliativa, uma vez que as modificações são realizadas numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade, com o objetivo de gerar novos conhecimentos e transformar a prática (Fonseca, 2012).

Neste sentido, os professores ao assumirem uma postura reflexiva perante as situações pedagógicas por eles experienciadas estão também a assumir uma atitude investigativa, tornando a educação inovadora, pois “o professor para poder intervir no real de modo

fundamentado, terá de saber observar, problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses alternativas” (Estrela, 1990, p. 26). Por sua vez, esta postura autorreflexiva, sistemática e colaborativa promove a autoformação dos intervenientes e uma construção de um saber que só uma prática crítica possibilita (Ribeiro, 2020).

Assim, a I-A é uma metodologia que permite aos docentes refletirem sobre a sua prática pedagógica, de modo a desenvolverem estratégias que passem pelas seguintes fases: realizar uma observação direta e sistemática, com o intuito de identificar problemas da prática, conhecendo melhor o contexto. Posteriormente, devem experimentar novas dinâmicas com vista a uma melhoria, organizando as ideias numa planificação detalhada e de carácter flexível, para responder às necessidades e interesses das crianças observadas (Diogo, 2010). Segue-se a ação, que permite colocar em prática tudo aquilo que foi pensado na planificação. Por fim, após todas estas fases, é necessário um momento de reflexão, de modo a melhorar a prática docente.

Durante a PES, foram utilizados vários instrumentos, como notas de campo, fotografias, narrativas colaborativas, guiões de pré-observação e planificações flexíveis que cruzam diferentes áreas do currículo. Os alunos, por sua vez, produziram evidências importantes do seu processo de aprendizagem, incluindo todos os trabalhos realizados e a elaboração de um diário de bordo, pois como preconiza Niza (2012) é “necessário criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer e socialmente útil” (citado por Ramos do Ó, p. 25).

No que diz respeito às notas de campo, estas consistem no relato escrito por parte do investigador do que ouviu, observou e experienciou, no qual estão lá descritos “objectos, lugares, acontecimentos, atividades, conversas. (...) notas, ideias, estratégias” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). A parte descritiva destas notas regista detalhes que ocorreram no campo. Além disso, as notas de campo “ao não estarem estruturadas tornam se flexíveis permitindo ao investigador abrir-se ao imprevisto e inesperado, ele vê as coisas tal como se

apresentam diante de si, de uma forma direta e imediata, sem mediações ou preparações prévias” (Fonseca, 2012, p.25).

Neste sentido, é importante realçar a relevância da observação direta, pois inclui a presença do observador nos acontecimentos que está a observar, “ao envolver-se com as pessoas e acontecimentos de uma forma mais direta o investigador torna-se um conhecedor mais profundo da realidade que está a observar” (Fonseca, 2012, p.25).

No que se refere às fotografias, estas servem como documentos de prova humana que permitem uma análise retrospectiva (Fonseca, 2012). Ademais, as fotografias “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). Por exemplo, através delas, muitas vezes conseguimos ver a disposição da sala de aula, bem como o que a mesma contém: armários, prateleiras e outros. No entanto, quando se trata de fotografias de menores, é necessária a autorização dos pais/tutores para a utilização das mesmas para os fins indicados na autorização (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente às narrativas colaborativas, estas servem para relatar e analisar os acontecimentos vivenciados ou observados, com base em quadros teóricos, de forma a refletir sobre a prática, partilhando saberes e crenças por parte das três pessoas envolvidas (diáde, professora cooperante e supervisora institucional). E, por isso, o *feedback* partilhado ao longo da PES, permitiu refletir antes, durante e após as práticas educativas. Já os guiões de pré-observação são um instrumento que permite refletir antes da ação, ajudando a prever algumas dificuldades nas atividades supervisionadas.

Em suma, é importante ainda referir que para garantir o cumprimento das normas éticas, foram adotados três cuidados principais ao longo deste estudo. Em primeiro lugar, assegurou-se o consentimento voluntário e informado dos participantes, tendo sido requerida a autorização de captação de imagens e vídeos aos responsáveis legais das crianças que participaram neste processo (Bertram et al., 2015). Em segundo lugar, foram respeitados os princípios de anonimato e confidencialidade, protegendo a identidade e os dados pessoais

dos participantes (Bertram et al., 2015). Os dados recolhidos foram tratados de forma sigilosa e utilizados exclusivamente para os fins do estudo, garantindo a privacidade dos envolvidos. Por fim, foi obtido o assentimento das crianças (UNICEF, 2013), que participaram voluntariamente após receberem explicações adaptadas ao seu nível de compreensão. Estes cuidados éticos foram fundamentais para assegurar o respeito pelos direitos, dignidade e bem-estar de todos os participantes, uma vez que segundo Smith (1990) trata-se “de um processo de reflexão que orienta o nosso pensamento e ação por ideais e critérios de Bem” (Caetano, 2019, p.55).

Por fim, para desenvolver as planificações flexíveis e transversais ao currículo, foi determinante conhecer as necessidades, interesses e dificuldades demonstradas por parte de alguns alunos/grupo para a construção de unidades didáticas adequadas e pertinentes. Propuseram ainda uma abordagem pedagógica com sentido e significado, baseada na diversificação e na articulação das diversas áreas do saber, centrado na aprendizagem no aluno, promovendo uma aprendizagem ativa e atrativa (Zabalda, 2000).

Em conclusão, no decorrer da PES, a I-A permitiu desenvolver uma postura investigativa, onde o planificar, atuar, observar e refletir se encontraram num processo de espiral, com o objetivo de organizar práticas educativas significativas e contextualizadas.

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

Ao longo das práticas pedagógicas, foi necessário manter o foco no desenvolvimento da criança, respeitando os seus interesses e necessidades (cf. Capítulo II). Para que tal seja possível, é essencial que o docente conheça e articule os referentes teóricos e legais, de forma a fundamentar a sua prática (cf. Capítulo I).

Deste modo, no presente capítulo, serão apresentadas e analisadas as ações desenvolvidas no decorrer dos contextos de 1.º CEB e EPE, respetivamente. O capítulo está, portanto, organizado em dois subcapítulos, correspondentes a cada um dos níveis educativos mencionados. Importa salientar que, uma vez que não foi possível abordar todas as práticas educativas desenvolvidas, a mestranda optou por refletir apenas sobre algumas.

3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo apresenta uma análise reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1.º CEB, sustentadas nos referenciais teóricos previamente mencionados (cf. Capítulo I), bem como no contexto educativo e na metodologia adotada (cf. Capítulo II). É importante destacar a relevância de conhecer cada criança, criando um ambiente seguro e confiável, tendo a “capacidade para articular e integrar num espaço de vida colectivo habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades” (Portugal, 2009, p. 12).

Estes aspetos foram essenciais para a construção da identidade docente em formação, assente na reflexão, numa perspetiva de possível mudança e melhoria das práticas educativas. Além disso, a colaboração entre a díade, a professora cooperante e todos os demais agentes educativos permitiu a construção de saberes e a obtenção de apoio face às dificuldades sentidas.

Nas primeiras duas semanas da PES, a mestrandanda, em colaboração com o seu par pedagógico, concentrou-se principalmente na observação dos alunos, com o objetivo de compreender as suas características para otimizar a prática educativa. As informações fornecidas pela professora cooperante também foram uma mais-valia para conhecer melhor a turma e as suas rotinas. Neste sentido, a observação direta e indireta revelou-se fundamental para promover aprendizagens integradoras, capazes de estabelecer uma articulação curricular significativa, mantendo sempre o aluno no centro do processo educativo. Algumas dessas informações foram obtidas através de conversas informais com a professora cooperante e outros agentes educativos, bem como por meio de observações diretas realizadas no quotidiano escolar.

A partir da terceira semana, o par pedagógico começou a construir Unidades de Aprendizagem (UA), alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido, de forma gradual e articulada e com um fio condutor claro entre as atividades. Segundo Diogo (2010), a UA deve possuir um caráter flexível, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento, como foi evidenciado nas práticas pedagógicas realizadas. Nesse sentido, as planificações refletiram uma articulação curricular bem estruturada, sendo posteriormente ajustadas durante os momentos de intervenção, de modo a responder a imprevistos surgidos no decorrer das atividades. Os processos de planificação e reflexão contaram com o apoio contínuo da professora cooperante e da supervisora institucional.

No âmbito do projeto de intervenção desenvolvido sob os pressupostos da MTP, promoveram-se dinâmicas voltadas para uma aprendizagem holística e integradora de saberes. Para isso, foram adotadas metodologias ativas e utilizada uma diversidade de recursos, tanto físicos quanto digitais, consolidando uma visão socio-construtivista do aluno como um participante ativo na construção do próprio conhecimento (cf. Capítulo I). Dada a impossibilidade de detalhar todas as ações realizadas ao longo da PES, optou-se por destacar algumas atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades de aprendizagem, articuladas com o projeto implementado e seguindo a MTP.

Deste modo, ao longo das primeiras semanas de observação e após a primeira manhã de intervenção surgiu o projeto "Os superpoderes dos hábitos saudáveis!", inspirado no principal

interesse demonstrado pela turma: o desporto. Além disso, para dar continuidade ao projeto anteriormente desenvolvido pela professora titular da turma sobre alimentação saudável, considerou-se pertinente integrar esse interesse dos alunos numa abordagem mais abrangente dos hábitos saudáveis – físicos, emocionais e sociais. Adicionalmente, de acordo com um dos documentos orientadores, os alunos "são responsáveis e estão conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente. Assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, (...)" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27). Assim, um dos objetivos do projeto foi também ajudar a combater algumas dificuldades identificadas, como a gestão das emoções e o trabalho em grupo. Segundo o PASEO, os alunos devem ser capazes de "ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral, por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 30). As atividades desenvolvidas ao longo do projeto recorreram a metodologias ativas e a recursos diversificados, de forma a potenciar uma aprendizagem significativa e participativa.

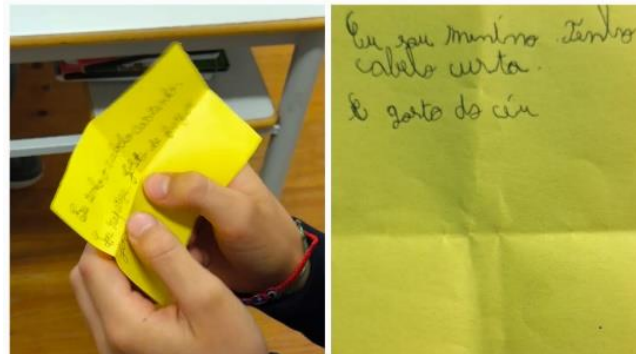
A partir da primeira fase estabelecida pela MTP, a díade iniciou o trabalho com a turma através da atividade pedagógica intitulada "Quem sou eu?", que se revelou o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto. Esta intervenção inicial teve como objetivo promover um ambiente seguro e de confiança, incentivando os alunos a expressarem-se livremente e a conhecerem-se melhor uns aos outros. Deste modo, através desta atividade inicial, pretendeu-se promover uma dinâmica de partilha sobre si mesmos, desenvolvendo-se práticas de cidadania, nomeadamente saber ouvir e respeitar a vez de falar dos colegas, essencial para a vida em comunidade (Despacho n.º 6173/2016, 2016).

Para iniciar a atividade, a díade estabeleceu um breve diálogo com a turma sobre o conhecimento que cada aluno tinha dos seus colegas, de forma a introduzir a dinâmica proposta. A atividade consistiu nos alunos se apresentarem por escrito, descrevendo algumas das suas características físicas e o que mais gostavam de fazer, sem nunca mencionarem o seu nome. Após concluírem a tarefa, colocaram os papéis numa caixa para, posteriormente, cada aluno, à vez, retirar um papel, lê-lo em voz alta e tentar adivinhar qual colega estava a ser descrito (cf. Figura 1). Esta dinâmica permitiu não só um melhor conhecimento entre os

alunos, mas também a identificação dos seus principais interesses, fortalecendo o espírito de grupo e a interação dentro da turma.

Figura 1

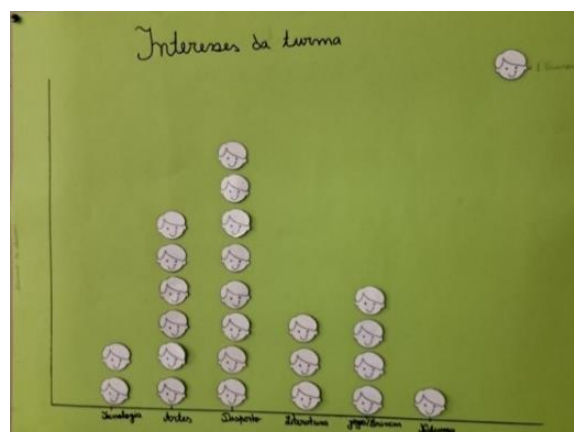
"Quem sou eu?"



Esta dinâmica permitiu não só um melhor conhecimento entre os alunos, mas também a identificação dos seus principais interesses, fortalecendo o espírito de grupo e a interação dentro da turma. Após este momento de adivinhação, as estagiárias, juntamente com os alunos, elaboraram no quadro uma tabela de contagem e frequência absoluta com as informações recolhidas sobre os interesses da turma, de forma a dar início ao projeto. Para que esses interesses ficassem registados e expostos na sala de aula construíram-se um pictograma numa cartolina de tamanho A2 e procedeu-se ao registo no caderno a informação colocada no pictograma (cf. Figura 2).

Figura 2

Interesses da turma



Deste modo, foi possível evidenciar o interesse da turma pelo desporto, criando uma representação visual que refletia de forma clara as preferências dos alunos.

Assim, após estabelecer a temática do projeto, nomeadamente a definição do problema, primeira etapa da MTP (cf. Capítulo I), a díade decidiu também colmatar as dificuldades manifestadas pela turma. Deste modo, ao avançar para as fases seguintes do projeto, o par pedagógico considerou cinco UA, que estavam relacionadas com os conteúdos abordados com a turma. Como não há oportunidade de apresentar todas as práticas educativas desenvolvidas, optou-se por destacar algumas atividades das terceira, quarta e quinta UA, descrevendo-as, fundamentando-as e refletindo sobre as mesmas.

Neste sentido, a terceira UA “Os animais: Comestíveis, domésticos e selvagens” teve como questão-problema “Como distinguimos os animais comestíveis dos não comestíveis?”. O par pedagógico optou por recorrer à metodologia de Gamificação, desconhecida pelos alunos e pela professora cooperante, pelo facto de esta mostrar várias potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem (cf. Capítulo I). Esta surgiu devido a vários alunos nos seus diários de bordo referirem o seu interesse em saber mais sobre os animais. E, por isso, esse diário possibilitava a partilha sobre o que gostaram de aprender e o que gostariam de aprender. De forma a valorizar os interesses dos alunos, a díade decidiu integrar este tema articulando com a alimentação saudável do projeto de intervenção.

Assim, os alunos realizaram alguns desafios em grupo, visto que o objetivo da Gamificação é utilizar elementos do jogo para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo (Araújo, 2022). Além de superar desafios, foi adotada a utilização de um temporizador com o tempo já previamente definido para cada desafio, um sistema de pontuação e uns botões de jogo para que, após terminarem cada desafio, clicaram nele. É importante salientar que o tempo estava projetado no quadro interativo e que o sistema de pontuação foi acordado com a turma. Além disso, o botão servia para que a professora estagiária soubesse quando o grupo tinha terminado a tarefa e pudesse passar ao local para confirmar as respostas. Como era a primeira vez que os alunos contactavam com esta metodologia, a mestrandia explicou previamente como as atividades se iriam desenrolar e também estabeleceu algumas regras para garantir o

bom funcionamento da dinâmica. E, por isso, a mestranda circulou na sala ao longo de todas as atividades, de forma a apoiar os alunos na resolução (Niza, 2000).

De forma a iniciar os desafios, os alunos foram divididos em grupos de quatro elementos e escolheram um nome para o seu grupo e o respetivo representante. Cada grupo começou com cinco pontos e, à medida que iam vencendo desafios, ganhavam um ponto. O primeiro desafio consistiu em cada representante de grupo ter de procurar pela sala dois animais: um comestível e outro não comestível na nossa cultura, com o objetivo de reconhecerem animais domésticos e selvagens, sendo comestíveis ou não comestíveis no seu país. Assim, nesta primeira atividade os alunos tinham de ser capazes de “Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.7) e ainda “Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.)” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.6). Nesta atividade não surgiram dificuldades visíveis.

O segundo desafio consistiu na pesquisa em grupo, utilizando o computador, acompanhado de um guião de pesquisa, sobre a possibilidade de se comerem alguns animais selvagens noutras culturas, nomeadamente os animais que estavam a explorar. Este desafio propunha uma articulação entre o Estudo do Meio, as TIC e o Português, uma vez que possibilitou “reconhecer influencias de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, ...)” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.6), “Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 6) e “Escrever textos curtos com diversas finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 8). No final da pesquisa, o grupo tocava no botão e a professora estagiária confirmava com o grupo se a pesquisa estava correta. Ao longo dos desafios, havia sempre um diálogo constante com os alunos, de modo a criar um fio condutor entre as diferentes etapas da atividade.

O último desafio a ser referido pela mestranda consistiu na elaboração de uma banda desenhada sobre os animais, utilizando uma folha branca. Esta atividade tinha como objetivo que os alunos reconhecessem o que era uma banda desenhada, bem como soubessem

escrever, desenhar e pintar uma. Além disso, no final, todas as bandas desenhadas foram submetidas a votação, para que a turma escolhesse a melhor banda desenhada, sendo atribuído um ponto ao grupo vencedor (cf. Figura 3).

Figura 3

Realização de desafios em grupo utilizando a metodologia de Gamificação



Esta atividade articulava a área das Artes Visuais, o Estudo do Meio e ainda Português, uma vez que os alunos tiveram de “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções” e “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 9). Além disso, a atividade permitiu desenvolver a criatividade e imaginação na criação da história e das personagens, bem como a comunicação e o pensamento crítico, ao analisarem se as personagens da história faziam sentido (Oliveira-Martins et al., 2017). Todavia, a turma apresentou uma pequena dificuldade na realização deste desafio, particularmente em cumprir o tempo previsto. Nesta situação, dado que a turma estava motivada para concluir a atividade e a maioria dos grupos estava prestes a terminar, a mestranda decidiu conceder mais tempo.

Após a conclusão dos desafios, em grande grupo, verificou-se qual grupo tinha alcançado a maior pontuação, sagrando-se vencedor. Ademais, a realização destes desafios em grupo tinha como objetivo desenvolver uma das dificuldades demonstradas pelos alunos,

nomeadamente o trabalhar em grupo. Na verdade, segundo Oliveira (2020), é “através das interações estabelecidas entre pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam a sua aprendizagem” (p.29).

Na semana seguinte, retomam-se as intervenções com a questão relacionada à quarta unidade de aprendizagem “Como é que as regras, a sinalização e os valores éticos contribuem para o sucesso no desporto?”. As ações estratégicas deste dia focaram o tema do desporto e foram desenvolvidas com base na Metodologia de Rotação por Estações, havendo uma articulação curricular entre as TIC, Português, Matemática, Estudo do Meio e Artes Visuais. Entretanto, destaca-se que a díade organizou o espaço antecipadamente, preparando as quatro estações antes do início da aula. Nesse mesmo dia, as TIC foram novamente integradas, utilizando-se a plataforma *StoryJumper*.

De forma a dar início às atividades, os alunos começaram por visualizar uma imagem relativa ao desporto e ao trabalho de equipa, no qual a professora estagiária questionou “O que observam nesta imagem? O que vos transmite?”. Estas questões iniciais tinham o objetivo de levar os alunos a reconhecerem o trabalho de equipa no desporto. Em seguida, foram organizados os grupos para a metodologia adotada, tendo em vista que as crianças devem ser capazes de “trabalhar em equipa (...)” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.25). Para dar continuidade, foi explicado aos alunos que a atividade pedagógica tinha diferentes momentos e que, para compreenderem os passos, deveriam ler e acompanhar o guião de exploração, em grupo. Assim, os alunos circularam pelas estações em grupo, conscientes de que deveriam gerir o tempo (projetado no quadro interativo) para conseguirem responder a todas as questões e realizar os exercícios propostos.

Desta forma, na estação “As palavras no rio dos campeões”, os alunos tinham uma notícia sobre os pódios do europeu de canoagem, onde portugueses se destacaram, e tinham de a ler atentamente e, no guião de exploração, responderem a questões orientadas para interpretar o conteúdo da notícia. Esta atividade possibilitou aos alunos “Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associadas a finalidades diferentes” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 8).

Já na estação “A matemática no campo”, os alunos resolveram problemas matemáticos relacionados com o desporto, envolvendo números de “400 a 499” (Direção-Geral da Educação, 2021e). É importante destacar que essa foi, possivelmente, a estação onde os alunos encontraram maior dificuldade em gerir o tempo, devido à necessidade de realizar cálculos.

Na estação “Memórias em foco”, os alunos começaram por ouvir um clipe de voz que narrava a história da medalha exposta na estação. Inicialmente, o clipe deveria ser ouvido a partir da leitura de um *QR code*, mas a díade constatou poucas horas antes da prática que o mesmo não estava funcional. Para contornar o problema, disponibilizou-se o clipe de voz num telemóvel na estação, evitando assim a necessidade de leitura do *QR code*. Após ouvirem o áudio, os alunos tinham de preencher os espaços em branco no guião. Nesta estação, foi observado que os alunos pediam aos seus colegas para falarem mais baixo, a fim de conseguirem ouvir o áudio com clareza e no final cada elemento do grupo decorou uma medalha com os marcadores disponíveis. Esta estação articulava, assim, diversas áreas: o Português, uma vez que se pretendia que selecionasse “informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 6); as Artes Visuais, no qual manifestaram “capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 9); a Matemática reconhecendo “o nome de algumas figuras geométricas que tenham aprendido no contexto de experiências diversas” (Direção-Geral da Educação, 2021e, p. 11), e, ainda, com o PASEO em diversos valores e áreas de competência como Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Relacionamento Interpessoal, entre outros (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para finalizar, na estação “Toque submerso”, foi utilizada uma *Feely Box* previamente construída pelas estagiárias e já utilizadas noutras atividades ao longo do projeto (não mencionadas aqui). No interior da caixa estavam quatro objetos relacionados com a natação (óculos, touca, chinelo, fato de banho), que não eram visíveis. Usando apenas o sentido do tato, os alunos tinham de identificar os objetos, baseando-se na textura e formato. O nome da estação servia como pista para ajudar os alunos a perceberem a que desporto se referiam

os objetos. Ao longo da atividade pedagógica, o foco esteve centrado no desporto, utilizando-se a articulação curricular para atingir os objetivos definidos (cf. Figura 4).

Figura 4

Metodologia de Rotação por Estações com principal foco no desporto



Por fim, salienta-se a importância de o grupo estar acompanhado de um guião de exploração, que permitia responder às questões e orientar os alunos na estação onde se encontravam. Após todos os grupos rodarem pelas quatro estações, cada um partilhou com a turma as suas respostas e a professora estagiária realizou as respetivas correções. Observou-se ainda que nesta metodologia, os alunos tendem a fazer mais barulho. No entanto, como era necessário ouvir o clipe de voz, os próprios grupos pediam aos restantes colegas para reduzirem o volume, o que resultou num nível de ruído baixo e aceitável, permitindo que todos conseguissem trabalhar. O tempo previsto para a atividade foi de vinte minutos, o que aparentou ser suficiente, já que todos os grupos conseguiram concluir as tarefas dentro do tempo.

Assim, esta atividade despertou grande interesse nos alunos, que se mostraram participativos, interessados, atentos, curiosos e dispostos a colaborar dentro do grupo. Especialmente na estação que continha a *Feely Box*, a curiosidade foi ainda mais evidente. Dessa forma, a atividade foi ao encontro dos objetivos propostos, promovendo uma articulação clara entre as diversas áreas do saber e permitindo aos alunos desenvolver competências sociais e

peçoais (Oliveira-Martins et al., 2017). Por sua vez, a colaboração entre os membros dos grupos destacou-se como uma mais-valia, ajudando a superar a dificuldade inicial identificada no trabalho em equipa, desenvolvendo capacidades de negociação, comunicação e colaboração, o que reflete as vantagens dessa metodologia (Santos, 2022).

De forma a dar continuidade, foi proposto aos alunos que criassem uma personagem fictícia ligada ao desporto, no qual teriam de lhe atribuir um nome, definir o desporto que iria praticar, os adjetivos que a caracterizavam e, por fim, ilustrar a personagem. Após a elaboração desses elementos, os alunos passariam a informação para a plataforma *StoryJumper* e no final o livro digital contruído por todos foi apresentado à turma (cf. Figura 5).

Figura 5

Plataforma digital StoryJumper



Durante a atividade, os alunos estiveram concentrados, evidenciando que o uso da plataforma foi bastante positivo e, por isso, a introdução de plataformas digitais tornou a aprendizagem mais interativa e dinâmica, despertando o interesse das crianças. Além disso, a atividade envolveu aprendizagens da área de Português, como a escrita das informações sobre a personagem, nomeadamente a utilização de adjetivos, uma vez que tinham de “Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 11), aliadas às Artes Visuais e ao uso das TIC. Deste modo, o uso de plataformas digitais, além de tornar a experiência mais enriquecedora, contribui para o desenvolvimento das competências digitais dos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais tecnológico. Ressalva-se, portanto, que a prática da escrita no teclado do computador é especialmente relevante num contexto onde atualmente as provas de aferição são realizadas de forma digital. Assim, estas

atividades ajudaram a familiarizar os alunos com o ambiente digital e a fortalecer as suas capacidades para o futuro.

Importa referir que as atividades apresentadas, pertencentes a várias UA, tinham um elemento em comum: o trabalho em grupo. Esta estratégia foi amplamente utilizada ao longo das práticas pedagógicas para abordar e superar a dificuldade inicial demonstrada pelos alunos. Neste sentido, ao longo do tempo, observou-se um desenvolvimento notável das capacidades sociais, emocionais e cognitivas dos alunos, verificando-se que gradualmente os alunos passaram a negociar melhor entre si, colaborar de forma mais eficaz, bem como a respeitar e aceitar as opiniões dos outros, demonstrando menor frustração. Estas competências estão alinhadas com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, os alunos desenvolveram capacidades de comunicação, empatia e resolução de problemas, fortalecendo assim as suas aprendizagens e aprendendo a liderar, organizar tarefas e dividir responsabilidades de forma equilibrada, ampliando a sua responsabilidade social. Ademais, segundo Nunes (2022), trabalhar em grupo é “compreendido como a execução de uma tarefa partindo das experiências e conhecimentos dos vários elementos que constituem o grupo. Esta partilha facilita não só a aprendizagem como também as relações entre pares, contribuindo para a autogestão de conflitos” (p.35).

Relativamente à quinta UA, *“Emoções, Movimento e Tradições: Uma Viagem de Aprendizagem e Descobertas”* esta teve como foco “Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 6). Esta UA foi desenvolvida em resposta a outra necessidade identificada dos alunos: a gestão emocional (cf. Capítulo II). O objetivo deste conjunto de atividades era fornecer ferramentas aos alunos para que conseguissem gerir as suas emoções, bem como respeitar as emoções dos outros. Isso deve-se ao facto de que, muitas vezes, professores e famílias tentarem desviar ou minimizar o que a criança está a sentir. Recorreu-se, por isso, à leitura do “O comboio das emoções” de Nuno Pinto (2024), à criação da “Caixa das emoções”, à construção do “Comboio das emoções” e “Vamos respirar fundo?”.

A atividade teve início com a leitura da obra “O comboio das emoções” de autoria de Nuno Pinto (2024) que apresentava de forma lúdica diversas emoções como: raiva, alegria, medo, nojo, vergonha, entre outras, utilizando a metáfora de que as emoções chegavam num comboio. Assim, o livro pretendia identificar, compreender e ajudar a lidar com as emoções. Durante a leitura, os alunos demonstraram estar bastante concentrados, o que se refletiu nas respostas às questões da fase pós-leitura, mostrando uma boa interpretação e compreensão da obra. De acordo com as aprendizagens essenciais de Português, os alunos devem “Ouvir ler obras literárias (...)” e “Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores)” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 10) e, por isso, este momento foi importante para as atividades subsequentes. Além disso, a leitura pode ser um potenciador da aquisição de vocabulário, um estímulo recorrente à imaginação e um agente que contribui para a formação do sentido crítico e nas palavras de Ceia (2009), esta pode ajudar as crianças a “crescer não só intelectualmente como do ponto de vista da compreensão do mundo.” (p.7).

De seguida, após a leitura da história, os alunos exploraram as diferentes emoções e discutiram as situações que as provocam, como por exemplo, a tristeza, em que se ouviram comentários como: “perdem um amigo” (aluna F.) ou “perdem um jogo” (aluno M.R.), seguiu-se o questionamento: “Conhecem estratégias que podemos utilizar para lidar com a raiva?”, ao que responderam: “podemos respirar fundo e contar até 10” (aluna M. P) ou “podemos dar um abraço” (aluno G.L). Após isto, em conjunto, partiram para a próxima atividade, a criação da “Caixa das emoções”, que ficaria disponível na sala de aula para que, sempre que precisassem de uma estratégia para lidar com a emoção que estavam a sentir, recorressem a ela (cf. Figura 6). Esta atividade foi particularmente interessante, pois ao longo da semana a mestranda ouviu frases como: “Professora estagiária, estou com raiva, posso ir à caixa das emoções ver que estratégia posso utilizar?” (aluno E.) ou “Hoje estou triste, podes me dar um abraço?”. Isto demonstra a importância de ensinar às crianças a desenvolver a sua consciência emocional, para consigam perceber, identificar e nomear o que estão a sentir (Henriques 2023). Para concluir, e recorrendo aos materiais deixados na sala foi realizada, também, a construção do “Comboio das emoções”, que se mostrou bastante útil ao longo do tempo (cf. Figura 6).

Figura 6

“Caixa das emoções”



Logo após a entrada na sala de aula, de manhã, os alunos deslocavam-se ao comboio para indicar a emoção que sentiam no momento, o que ajudou os alunos a reconhecerem as suas próprias emoções.

Figura 7

“Comboio das emoções”



Por último, realizou-se a atividade “Vamos respirar fundo?”, que consistiu em exercícios de *mindfulness* realizados ao ar livre (cf. Figura 8), dado que a implementação de estratégias de relaxamento tem demonstrado ser uma prática eficaz para promover a regulação emocional e reduzir os níveis de ansiedade e stress em sala de aula.

Segundo Hilário (2012), práticas como música ambiente, meditação guiada, exercícios de respiração e momentos de *mindfulness* ajudam os alunos a desenvolver a capacidade de concentração e a lidar de forma mais equilibrada com situações desafiadoras. Estas estratégias não só favorecem o bem-estar emocional, mas também criam condições mais propícias para a aprendizagem (cf. Figura 8).

Figura 8

“Vamos respirar fundo?”



Assim, ao proporcionar este ambiente, onde os alunos podem melhorar a concentração, gerir as emoções e desenvolver relações interpessoais, as crianças acabam por desenvolver competências relacionadas ao pensamento, atenção e comportamento, conduzindo a melhores resultados escolares (Fernandes, 2020).

A escola, como espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo, tem um papel crucial na integração das aprendizagens sociais e emocionais. Segundo Vale (2012) citado por Henriques (2023), a capacidade emocional consiste em “saber diferenciar e identificar emoções em si e nos outros, ler expressões faciais e expressar verbalmente as próprias emoções” (p.4).

Para concluir, os professores desempenham um papel central no desenvolvimento socioemocional dos alunos, atuando como mediadores e modelos de comportamento. Cada vez mais, os professores deparam-se com crianças que não conseguem controlar as suas emoções, choram com facilidade e ficam frustradas rapidamente, comprometendo, muitas vezes, o sucesso escolar dos mesmos. É então importante realçar a importância da utilização destas estratégias (Carraça, 2023).

No que diz respeito à última fase da MTP, ou seja, a divulgação do projeto, os alunos foram questionados: “De que forma podemos divulgar o que aprendemos?”. Partindo dessa

questão, surgiram diversos momentos de diálogo com a turma, de modo a chegarmos à resposta final. Todas as ideias sugeridas pelos alunos foram registadas: “teatro, feirinha, vídeo,” entre outras. O primeiro passo foi então decidir o que fariam e a turma escolheu organizar uma feirinha, com um vídeo a passar as fotografias dos momentos vividos durante o projeto. O próximo passo foi definir o que iria existir na feirinha para fazer o levantamento dos materiais necessários. Os alunos mostraram interesse em ter cinco barraquinhas, sendo que quatro teriam temáticas relacionadas aos conteúdos trabalhados ao longo do projeto (frutas, legumes, desporto e emoções) e uma barraquinha serviria como um local para as pessoas deixarem mensagens sobre a feira.

Neste sentido, na barraca das frutas haveria uma prova cega de várias frutas definidas pelos alunos; na barraca dos legumes, seria realizada a plantação de um legume, especificamente grelos, que os alunos já tinham plantando anteriormente; na barraca do desporto, seria utilizada a *Feely Box* e os convidados teriam de adivinhar quais objetos ligados ao desporto estavam a tocar; e, por fim, na barraca das emoções, seria jogado o jogo da teia “Eu sinto-me..”, já previamente experimentado com os alunos ao longo da PES. Por fim, os alunos distribuíram-se pelas barracas que preferissem, sendo que ficaram quatro alunos em cada barraca e, ainda, criaram as funções de guia da feira e porteiro para dar as boas-vindas aos visitantes.

Dado o interesse da turma em convidar toda a comunidade educativa e as suas famílias, foi o momento preparar os convites. Os alunos também criaram um cartaz de boas-vindas, que foi fixado na porta da sala, uma vez que ficou decidido que seria o nosso local da feira. Neste sentido, foram desenvolvidas diversas competências referidas no PASEO, como a comunicação entre o grupo, bem como o relacionamento entre os diferentes alunos, uma vez que ouviram e respeitaram a opinião dos colegas (Oliveira-Martins et al., 2017). Desta forma, a divulgação do projeto ficou dividida em dois momentos: durante o tempo letivo, os alunos apresentaram a feira à comunidade educativa, explicando cada barraquinha e o propósito de cada atividade. Após o horário escolar, foi a vez das famílias. Para recebê-las, o evento teve início com a exibição do vídeo preparado, que culminou momentos desenvolvidos com a turma ao longo das PES.

Figura 9

Divulgação à comunidade educativa e família



De forma a concluir, ao longo das práticas educativas a presença do trabalho em grupo foi bastante utilizada, dado que esta foi fundamental para dar resposta a uma dificuldade inicial observada pela díade. Denota-se, igualmente, a evolução dos alunos ao longo das semanas, visto que demonstraram progressivamente maior responsabilidade, autonomia, capacidade de negociação, colaboração e de resolver problemas de forma independente, competências extremamente relevantes no mundo atual (Niza, 2012 citado por Ramos do Ó, 2012).

Em suma, com base no que foi abordado neste subcapítulo, a mestrandia considera que as práticas pedagógicas foram significativas, contextualizadas e adequadas ao contexto. Houve uma articulação eficaz entre as distintas áreas do saber, colocando sempre o aluno como principal agente do seu processo educativo. Todas as atividades realizadas tiveram em consideração as especificidades do contexto e de cada aluno, sofrendo adaptações se necessário. Além disso, foi evidente que os hábitos saudáveis e os recursos tecnológicos não só foram valorizados pelos alunos, como também se revelaram elementos fundamentais para a sua motivação e para a construção das suas aprendizagens. Por fim, estas práticas pedagógicas destacaram-se por promoverem um ensino inclusivo e ativo, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo constitui a descrição e análise reflexiva de algumas ações pedagógicas vivenciadas no contexto de EPE, tendo por base uma observação participante e sistemática, iniciada logo na primeira semana de estágio e mantida até à última semana da PES. Esta observação, aliada à colaboração entre as profissionais de educação, permitiu compreender as características e especificidades do grupo, bem como as particularidades de cada criança (cf. Capítulo II), com o intuito de promover o desenvolvimento holístico das crianças. Assim, foram mobilizados conhecimentos teóricos que sustentaram todo o processo, bem como a MTP (cf. Capítulo I), com vista à realização de uma prática intencional e fundamentada.

Neste sentido, e de forma a realizar práticas educativas centradas nos interesses e necessidades das crianças, atuando também sobre as dificuldades demonstradas, foi realizada uma escuta ativa reconhecendo a criança como sujeito e agente do seu processo educativo “escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 12). Assim, serão então apresentadas algumas ações educativas que emergiram no decorrer da prática pedagógica, âmbito do projeto desenvolvido pelas crianças, seguindo as fases da MTP.

O projeto desenvolvido pelas crianças foi intitulado, de forma democrática “As Abelhas Bonitas!”, tendo emergido dos processos de observação e escuta ativa, com o objetivo de responder às necessidades e interesses das crianças. Durante as primeiras semanas de observação, a díade escutou frases por parte da maioria do grupo como “Olha vi uma abelha”, “Sabias que as abelhas têm uma casa naquela árvore?”. Ademais, na sala de atividades, em momentos de atividades livres, o grupo continuava a demonstrar grande interesse pelas abelhas “Neste puzzle tem um desenho de uma abelha” (CA). Neste seguimento, a mestranda estabeleceu um pequeno diálogo com uma das crianças

G: Olha, estou a desenhar uma abelha.

Mestranda: Boa. As abelhas picam?

G: Sim, picam.

Mestranda: Será que as abelhas que fazem o mel também picam?

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

Mestranda: Sabes o que é mel?

G: Não.

Assim, após este interesse ter sido amplamente evidenciado, tanto nos momentos de recreio como na sala de atividades, a díade, com o intuito de iniciar o projeto, realizou um levantamento dos interesses do grupo relativamente às abelhas. Através de um diálogo com as crianças, foi elaborado um mapa conceitual, com o objetivo de organizar e registrar as ideias das crianças, permitindo assim o desenvolvimento das diversas fases do projeto: definição e identificação do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho (cf. Figura 10). Já a última fase do projeto será explorada mais adiante (Vasconcelos et al., 2012). A definição da problemática foi consensual para todo o grupo, tendo todas as crianças participado ativamente, demonstrando “uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (Silva et al., 2016, p. 12).

Figura 10

Mapa conceitual do grupo



Na impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas duas ações inseridas no projeto, as quais se alinham com os objetivos gerais do mesmo: potenciar as expressões; estimular a comunicação oral; desenvolver o conhecimento sobre as abelhas e outros insetos polinizadores; promover o respeito pelo próximo; fomentar

a criatividade e imaginação; e sensibilizar para a importância do ecossistema. Assim, será apresentada de seguida a ação que teve lugar na quinta semana da PES.

Dado o grande interesse demonstrado pelas crianças pela música, tanto na aprendizagem de canções como na experimentação de novos instrumentos, a díade apresentou ao grupo a canção da mascote “A Abelha Botelha” e um novo instrumento para exploração: um piano. No seguimento desta linha de pensamento, surgiu a atividade de pintura de olhos vendados ao som da música, com recurso a lápis de pastel, como estratégia para proporcionar diversas experiências às crianças, bem como promover a expressão individual (cf. Figura 11). Neste contexto, a atividade decorreu com as crianças sentadas ou deitadas ao redor do papel cenário, com os olhos vendados e utilizando os lápis de pastel previamente selecionados pelas mesmas.

Destaca-se, assim, a estimulação sensorial e o incentivo à criatividade, uma vez que pintar de olhos vendados intensifica outros sentidos, especialmente do tato e da audição. O uso das vendas reforçou a importância da intuição e do sentir, valorizando o traço espontâneo e livre, sem preocupação estética, pois, “as crianças são curiosas por natureza: é a partir da experimentação, de sentir, tocar e criar que exploram o mundo em seu redor, de forma lúdica e profunda, e a arte dá-lhes essa possibilidade” (Lima, 2025, p.9). É ainda relevante referir que o uso das vendas foi apresentado como opcional, garantido que cada criança pudesse participar de acordo com o seu conforto e necessidade, proporcionando, assim, uma prática pedagógica inclusiva e respeitadora. Posto isto, salienta-se que todas as crianças optaram por utilizar a venda.

Além disso, a atividade contribuiu para o desenvolvimento da noção de espaço, dado que as crianças estavam posicionadas lado a lado, desenhando ao som da melodia. De acordo com Silva et al. (2016) a noção de espaço “diz respeito ao conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento” (p.80).

É importante ainda destacar o papel do piano, utilizado para tocar a melodia com diferentes ritmos, tornando a conexão com a música essencial, pois orientava os movimentos e emoções, permitindo uma experiência artística mais livre e expressiva. Durante a atividade, foi-lhes dada liberdade para se expressarem, elemento essencial para o desenvolvimento da autoestima. Assim, uma “criança que se sente capaz de criar e expressar-se artisticamente é uma criança que confia na sua própria voz e nas suas capacidades” (Lima, 2025, p.9). O contacto inicial com o piano tornou o momento dinâmico e envolvente. De acordo com Silva et al. (2016), “a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p. 54).

Adicionalmente, o objetivo da atividade promoveu um momento de estimulação sensorial, através das expressões, unindo a educação artística e musical. Este momento permitiu o desenvolvimento de “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Silva et al., 2016, p. 50). Para além disso, a proposta integrou igualmente a área de formação pessoal e social, uma vez que as crianças demonstraram respeito pelo espaço do outro durante a realização da pintura.

Segundo Lima (2025) afirma que existem

estudos modernos que confirmam que a música na infância pode melhorar competências cognitivas e emocionais, desenvolvendo uma maior capacidade de concentração, disciplina, sensibilidade, imaginação e criatividade. A neurociência tem fornecido cada vez mais evidências do impacto positivo da música no cérebro humano, não somente da fruição estética, mas da implicação nos processos criativos (p. 8).

Além disso, no que diz respeito aos sons produzidos pelo piano, as crianças, de modo geral, demonstram facilidade em identificar as características do sonoras, nomeadamente a distinção entre sons graves e agudos, forte e fracos. De acordo com o Ministério da Educação o "piano é um instrumento com um grande potencial em termos da produção de sons muito fortes e de sons muito fracos" (Godinho & Brito, 2010, p. 19).

Figura 11

Pintura com os olhos vendados



Ainda durante a atividade, foi possível observar o envolvimento das crianças, sendo que algumas se mostraram mais curiosas e outras mais cautelosas. No final, as crianças esbateram as suas pinturas com as mãos. No entanto, estava ainda previsto um momento de diálogo, no qual lhes seria questionado as crianças o que pretendiam fazer com as folhas pintadas, de forma a garantir uma continuidade pedagógica. Este momento coincidiu com a hora do lanche e acabou por ser realizado num outro dia.

É de salientar que a colaboração entre a díade foi bastante evidente ao longo desta atividade, uma vez que, enquanto as crianças desenhavam, uma das mestrandas tocava piano e a outra manteve-se mais atenta apoiando o desenvolvimento da atividade, o que permitiu um acompanhamento mais próximo e um maior envolvimento pedagógico. Segundo Ribeiro (2020), a “colaboração entre pares favorece o desenvolvimento profissional dos educadores, através da consciencialização acerca do seu conhecimento prático, pessoal e da significação que os pares atribuem às suas ações, potenciando, desta forma, a transformação do saber prático docente” (p.44).

A atividade seguinte centrou-se no interesse demonstrado pelas crianças relativamente à construção de uma casa para insetos (cf. Figura 13). Ao longo da PES, entrou uma abelha na sala de atividades, levando o grupo a comentar: “Esta abelha deve andar a procura de casa”;

“Devia viver na árvore que foi deitada abaixo”; “Podemos fazer uma casa para ela?”. Adicionalmente, no início do projeto, aquando da chegada da mascote “Abelha Botelha” à sala, surgiram comentários semelhantes, tendo as crianças manifestado novamente o desejo de construir uma casa para a mesma. Assim, foi possível identificar um claro interesse do grupo em construir uma casa para as abelhas.

Com o desenrolar do projeto, surgiu a oportunidade de participar num concurso promovido pela Quercus, que consistia na construção de um hotel de insetos. Quando a proposta foi apresentada as crianças, estas aceitaram de imediato, sem hesitação, tendo inclusive perguntado “Quais são os prémios?” (DS). Para além disso, esta atividade constituiu uma forma de dar continuidade pedagógica ao projeto Erasmus+ em desenvolvimento “Seeds will Grow” - que visa o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a diversidade, sensibilizando as crianças para a importância da sustentabilidade e biodiversidade. Para além disso, fez todo o sentido para a díade concluir o projeto, no âmbito da PES, com uma reflexão sobre os insetos polinizadores, com o objetivo de sensibilizar as crianças para a sua importância no equilíbrio dos ecossistemas.

Posto isto, o momento de construção do hotel de insetos envolveu toda uma preparação ao longo da nona semana da PES. No início da semana, foi realizada uma conversa em grande grupo sobre os insetos polinizadores, o porquê de estarem a desaparecer e o seu papel fundamental no equilíbrio dos ecossistemas. Num momento posterior, as crianças foram incentivadas a procurar e a observar, no espaço exterior, a existência de insetos no recreio, uma vez que nada melhor do que experienciar diretamente com o mundo que as rodeia. Para tal, a díade distribuiu lupas e binóculos pelas crianças, com o intuito de estimular a sua curiosidade. De acordo com Silva et al. (2016) as “múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação” (p.27).

Figura 12

Momento de exploração do espaço exterior e observação de insetos polinizadores



Para além disso, foi também solicitada a colaboração das famílias para a recolha dos materiais necessários para a construção do hotel de insetos. Para esse efeito, foi elaborado, em conjunto com as crianças, um cartão de pedido de colaboração destinado às famílias, no qual cada criança escreveu o material que, previamente, havia escolhido trazer. Desta forma, as crianças usaram a “leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros” (Silva et al., 2016, p. 68). O cartão incluía ainda uma explicação sobre a finalidade desse material e a data-limite para a sua entrega. É fundamental que as famílias sejam consideradas parceiras na comunidade educativa, promovendo o seu envolvimento no percurso pedagógico das crianças e proporcionando oportunidades de contributo para o enriquecimento da prática educativa. Foram utilizados materiais naturais (paus, canas de bambu, pinhas, cascas de arvores) e materiais reutilizável (cartão e pedaços de tijolo), os quais “podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p. 26).

É ainda importante referir que, à medida que as crianças começaram a trazer os materiais, a díade proporcionou um momento de exploração das características dos respetivos elementos, com o objetivo de “compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles” (Silva et al., 2016, p. 91). As crianças demonstraram grande curiosidade relativamente a esta temática, expressando observações como: “Esta casca da árvore é rugosa” (MS). Este momento de exploração relevou-se importante, uma vez que a criança compreende o mundo explorá-lo ao interagir com ele. Além disso, a observação e

exploração de elementos naturais permite à criança refletir sobre as suas propriedades e desenvolver uma maior consciencialização relativamente à preservação do meio ambiente e dos recursos naturais.

Ainda neste seguimento foi promovida uma hora do conto com a leitura do livro “A Joanhinha Salva as Abelhas” de Catherine Jacob. A leitura desta obra revelou-se importante não só pela relevância para o que estava a ser trabalhado, como também pelo papel essencial da leitura no desenvolvimento infantil. Para além de ser um potenciador da aquisição de vocabulário, a leitura constitui um estímulo contínuo à imaginação e um agente promotor do sentido crítico (Ceia, 2009). Para que um indivíduo atinja um bom nível de literacia, é fundamental que tenha tido contacto próximo com as práticas de leitura desde a primeira infância. Acresce referir a importância do papel do mediador na promoção da leitura, na medida em que este estabelece a ligação entre o leitor e livro, selecionando obras de qualidade literária capazes de despertar emoções e fomentar reflexões. Uma escolha criteriosa pode contribuir para o desenvolvimento competências como pensamento crítico e autonomia. De acordo com Silva et al., (2016) é

através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (p.66).

Ao longo da semana, conforme já mencionado, as crianças tiveram oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre a relevância dos insetos e o seu papel fundamental no equilíbrio dos ecossistemas. Com o intuito de encerrar a semana de forma significativa, procedeu-se à construção de um hotel de insetos, enquadrado na participação no concurso previamente referido. Para além disso, esta atividade promoveu uma atitude de pertença “para com o lugar onde se vive é desenvolvida, em paralelo, com um maior sentido de responsabilidade para salvaguardar os valores locais (naturais, sociais, históricos, ...) e com uma consciencialização para as consequências das ações humanas sobre o território” (Silva et al., 2016, p.90). A atividade permitiu ainda “compreender e identificar características

distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas” (p.91). O objetivo principal consistiu em promover a educação ambiental das crianças através de uma experiência prática e lúdica, sensibilizando-as para a importância dos insetos polinizadores.

A atividade teve início com um momento de diálogo em grande grupo, durante o qual se revisitaram os principais conteúdos abordados ao longo da semana. Estabeleceu-se também uma ligação com a história trabalhada anteriormente, de forma a assegurar continuidade e coerência na aprendizagem. Este diálogo serviu de mote para o desafio lançado: “Estão prontos para contruirmos o nosso hotel de insetos?”, ao qual o grupo respondeu com entusiasmo. Seguidamente, foi recordado às crianças os materiais pelos quais estavam responsáveis, trazidos em colaboração com as famílias. Apesar de todas saberem aquilo que lhes cabia trazer, o que demonstra consciência das suas responsabilidades, numa perspectiva de melhoria, poderia ter sido elaborada previamente uma tabela com os nomes das crianças e os respetivos materiais, facilitando assim a organização e promovendo a sua autonomia.

Segundo Silva et al. (2016) as crianças devem “prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo” (p.16). Deste modo, explicou-se que a atividade decorreria por pequenos grupos, organizados com base nos materiais que haviam trazido, de forma faseada. À medida que cada grupo finalizava a colocação dos materiais no hotel, dirigia-se às mesas para registar o inseto que poderia ser atraído por aquele elemento, promovendo “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (p.50). Posteriormente, essas identificações foram colocadas na parte exterior do hotel. Durante todo este processo, a mestranda foi chamando os grupos, prestando apoio sempre que necessário ou solicitado. O entusiasmo e o envolvimento das crianças foram visíveis. Além disso, no decorrer esta atividade pedagógica, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com materiais diversificados e naturais. De acordo com Silva et al. (2016) é essencial que as crianças “tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”, de modo a serem “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados” (p.49).

No final, com todos os materiais colocados no hotel, foi proposto ao grupo escolher um nome para o mesmo, onde surgiram, duas sugestões. Assim foi realizada uma votação em contexto democrático, no qual todas as crianças participaram. O nome vencedor, com 14 votos, foi “O lar dos insetos “. Posteriormente, o grupo dirigiu-se ao espaço exterior para proceder à instalação do hotel de insetos, juntamente com uma placa identificativa com o nome escolhido e um aviso com a mensagem previamente defendido pelo grupo “Não incomodar”. Foi também realizada uma reflexão final com o grupo, recapitulando os momentos vivenciados ao longo da semana, bem como as aprendizagens significativas.

Figura 13

Construção do "Lar dos insetos"



Ao longo desta atividade observaram-se interações significativas, colaboração entre pares, respeito pelo outro e envolvimento ativo, que potenciaram aprendizagens relevantes. Destaca-se ainda o desenvolvimento da expressão oral e apropriação de vocabulário, sempre que surgiram novas palavras relacionadas com a temática. De acordo com Silva et al. (2016), é essencial que se promova a compreensão de “mensagens orais em situações diversas de comunicação” (p. 62), tal como ocorreu nesta experiência. Segundo os mesmos autores, “Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico” (p.85).

Em geral, o grupo relevou-se sensibilizado para a importância dos insetos e o papel que desempenham na manutenção do equilíbrio do planeta. A função da polinização serviu como elemento facilitador para que as crianças compreendessem que, na natureza, os seres vivos, neste caso insetos, têm funções vitais para o ecossistema. Assim, não só aprofundaram os seus conhecimentos sobre a biodiversidade, como também desenvolvem a consciência ecológica, empatia pelos seres vivos e atitudes de preservação da natureza. Paralelamente, a construção do hotel requereu o uso de diversas capacidades, como montar, encaixar e decorar, promovendo ainda a cooperação em grande grupo. As crianças mostraram-se motivadas, curiosas, empenhadas e profundamente envolvidas em todo o processo.

Esta proposta revelou-se extremamente enriquecedora, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de diversas áreas do saber “de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p.10). Além disso, a atividade evidenciou uma intencionalidade pedagógica, caracterizada pela criação de um ambiente rico e estimulante, bem como por um processo educativo coerente e consistente. As diversas atividades apresentaram ligação entre si, proporcionando oportunidades de aprendizagens com significado. Além disso, foram respeitados os princípios e fundamentos definidos nas OCEPE, destacando-se as relações estáveis entre os adultos e as crianças, nas quais cada uma se sentiu acolhida e respeitada, promovendo assim “um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo (p.9). Verificou-se igualmente o cumprimento dos referentes teóricos, uma vez que se viu a criança como sujeito ativo do seu processo educativo. Assim, compete ao educador criar um ambiente inclusivo que favoreça o trabalho colaborativo entre profissionais e famílias, reconhecendo-as como parceiras no percurso educativo. Foi ainda promovido um ambiente holístico, entendendo-se o desenvolvimento da criança como um todo. Para isso, torna-se essencial o envolvimento do educador na criação de contextos pedagógicos que deem resposta aos interesses e curiosidades manifestadas pelas crianças.

Salienta-se, por fim, que a atividade deu continuidade ao projeto Erasmus + “Seeds will grow”, atualmente em execução no agrupamento do qual a escola faz parte. Além disso, é importante destacar a colaboração entre o grupo e o agrupamento, uma vez que foi necessário

estabelecer um diálogo com este último para a publicação da atividade desenvolvida no âmbito do concurso promovido pela Quercus.

Figura 14

Candidatura ao Concurso promovido pela Quercus



Acresce ainda que esta atividade se cruzou o eTwinning, uma vez que também estava a inscrito, nesta comunidade, no contexto do programa da União Europeia. Esta articulação entre projetos institucionais permitiu reforçar a intencionalidade pedagógica da atividade, promovendo aprendizagens interdisciplinares e potenciando o envolvimento das crianças numa dimensão mais alargada da cidadania e da sustentabilidade ambiental. A colaboração com o agrupamento assume-se, assim, como um exemplo de trabalho colaborativo, que valoriza o papel ativo de todos os intervenientes no processo educativo. Para a diáde, esta oportunidade representou igualmente uma experiência enriquecedora do ponto de vista da formação profissional, ao proporcionar o contacto direto com práticas de articulação institucional e de divulgação do trabalho pedagógico em contextos alargados.

Já no que se refere à última fase na MTP, ou seja, a divulgação do projeto, começou-se por questionar as crianças sobre como poderiam mostrar o projeto às famílias e à comunidade educativa. Assim, surgiram várias ideias, como a construção de um mural que expusesse os trabalhos desenvolvidos, bem como a elaboração de uma carta dirigida à mascote do grupo, a Abelha Botelha. Neste sentido, as crianças expressaram ideias como: “Podíamos escrever uma carta à Abelha Botelha para lhe agradecermos o que nos ensinou” (MS); “Quero mostrar

o hotel de insetos à minha mãe” (FF); “Quero que os pais venham cá” (AT); “Podíamos contruir um mural com fotos do que aprendemos” (DS). As ideias foram registadas no mapa concetual na linha “Como vamos mostrar?”. A participação das crianças revelou um desejo genuíno de partilhar as aprendizagens realizadas, evidenciando, assim, um forte sentimento de pertença ao projeto desenvolvido.

Assim, no início da décima semana da PES, a díade, juntamente com o grupo, começou por elaborar os convites, para que as crianças os entregassem às famílias e à comunidade educativa. Seguidamente, teve lugar o momento de elaboração da carta à mascote. Este momento evidenciou as aprendizagens adquiridas pelas crianças, uma vez que estas agradeceram à abelha pelas aprendizagens proporcionadas, mencionando-as de forma espontânea. Além disso, durante a preparação da divulgação, no mural, as crianças partilharam com a díade frases sobre os momentos retratados nas fotografias, para que estas pudessem ser escritas como legendas. É importante referir que o papel utilizado na construção do mural foi o mesmo que havia sido previamente usado na atividade da pintura de olhos vendados, o que permitiu estabelecer uma continuidade pedagógica, reforçando a valorização dos processos e das experiências vividas pelas crianças, atribuindo-lhes significado.

Figura 15

Divulgação à família e comunidade educativa



No grande dia da divulgação, o evento foi organizado em duas partes, da parte da manhã dedicado às famílias, e à tarde, à comunidade educativa. À medida que as famílias iam chegando, as crianças apresentavam o mural de fotografias, organizado por semanas, bem como as restantes produções realizadas pelo grupo, que se encontravam expostas na sala. Posteriormente, deslocavam-se ao espaço exterior para mostrar o hotel de insetos e o bebedouro construído para os mesmos. Paralelamente, a d'ade disponibilizou um papel cenário onde as famílias puderam deixar comentários sobre o projeto desenvolvido. Após este momento, as famílias permaneceram na escola pelo tempo que desejaram, interagindo livremente com as crianças. Esta iniciativa permitiu uma aproximação entre as famílias e a prática pedagógica vivenciada pelas crianças, promovendo a valorização do percurso educativo. A participação ativa das crianças reforçou o sentimento de pertença e protagonismo, enquanto a presença das famílias contribuiu para o fortalecimento da parceria entre o contexto escolar e familiar, elemento essencial para a construção de uma comunidade educativa coesa e participativa (Silva et al., 2016). Já da parte da tarde, as crianças apresentaram o projeto às turmas da escola, com o objetivo de dar a conhecer as aprendizagens, sensibilizando os colegas para o projeto desenvolvido. Ademais, as crianças assumiram um papel ativo ao explicar as etapas do projeto e as turmas mostraram interesse nos momentos de interação.

Concluindo, no decorrer da PES e tendo em conta o que foi abordado neste subcapítulo, a mestranda considera que as práticas pedagógicas desenvolvidas revelaram-se significativas, adequadas e contextualizadas, permitindo uma articulação entre diferentes áreas do saber, bem como o respeito pelas necessidades e interesses das crianças. Além disso, as práticas assentaram nos pressupostos legais, sustentadas por uma postura reflexiva que permitiu a reformulação contínua da ação educativa, sempre que necessário. Esta abordagem possibilitou uma prática crítica, consistente e contextualizada. Dessa forma, as atividades realizadas contribuíram para o fortalecimento e a consolidação da identidade pessoal e profissional da futura educadora, promovendo um percurso de desenvolvimento contínuo e estruturado.

METARREFLEXÃO

Com o terminar desta etapa formativa, torna-se essencial realizar uma reflexão profunda sobre o percurso vivenciado ao longo da PES, tanto no contexto do 1.º CEB como na EPE. Este percurso embora marcante, atribulado e bastante trabalhoso, revelou-se igualmente gratificante e enriquecedor, sendo fundamental para o início da construção da identidade profissional da mestrada. Ao longo deste processo surgiram diversas adversidades que transformaram em aprendizagens significativas, indispensáveis para o futuro exercício da docência.

As ações pedagógicas desenvolvidas, sustentadas pela metodologia de I-A, de natureza cíclica observação, planificação, ação e reflexão, contribuíram para a melhoria contínua da prática educativa, permitindo proporcionar atividades inovadoras, diversificadas e com significado para as crianças. A reflexão partilhada, realizada antes e após a ação pedagógica em colaboração com a díade, revelou-se fundamental para compreender o que poderia ser ajustado e melhorado em futuras intervenções (Estrela, 1990).

A observação sistemática e cuidada desempenhou um papel central, permitindo adequar as práticas aos interesses e necessidades das crianças. Contudo, a mestrada reconheceu que desenvolver esta capacidade de observação nem sempre foi fácil. O recurso a notas de campo e a colaboração com a educadora/professora cooperante e em díade foram estratégias essenciais para ultrapassar esta dificuldade, evidenciando a relevância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo, díade, orientadores cooperantes, supervisoras institucionais, crianças e famílias. A colaboração com as famílias relevou-se essencial na construção de uma prática com significado, de forma a contribuir para a valorização do percurso educativo de cada criança.

Neste sentido, foram desenvolvidos dois projetos de intervenção, um para cada valência, com base na MTP. Estes projetos tiveram como partindo a curiosidade das crianças, permitindo colocá-las no centro do processo de aprendizagem e promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas. Ao longo da prática educativa e deste documento, foi

evidenciada uma postura crítica e reflexiva, bem como mobilizado saberes científicos, pedagógicos, teóricos e legais extremamente importantes para a formação inicial de docentes.

Entre as dificuldades sentidas, destaca-se a elaboração das planificações de atividades. A mestranda constatou diferenças significativas entre os dois níveis educativos, no que respeita à estrutura e organização das planificações, o que constituiu um desafio aquando da transição do 1.º CEB para a EPE. O percurso iniciou-se com uma turma do 2.º ano do 1.º CEB e, posteriormente, com um grupo heterogéneo na EPE. A intervenção nas duas valências permitiu compreender, de forma mais clara, as exigências do duplo perfil e as especificidades de cada valência educativa.

Além disso, o facto de ter estado inserida em dois ambientes educativos distintos revelou-se um grande desafio. A adaptação a contextos tão diferentes, exigiu uma grande capacidade de flexibilidade e resiliência. As primeiras semanas foram especialmente exigentes, pois implicaram um esforço acrescido de adaptação face às dificuldades sentidas. Todo este percurso, embora difícil, a todos os níveis, contribuiu significativamente para o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Apesar disto, a vivência nos dois contextos possibilitou também uma maior perceção sobre a importância de uma transição harmoniosa entre a EPE e o 1.º CEB, bem como o papel fundamental que educadores e os professores desempenham nesse processo. Assim, a mestrada considera que o perfil duplo representa uma mais-valia, pois permite ao docente um maior conhecimento sobre as particularidades de cada nível, promovendo uma continuidade pedagógica mais eficaz. Destaca-se, ainda, a importância do trabalho colaborativo entre educadores e professores do 1.º CEB como elemento-chave para a coerência e continuidade das aprendizagens.

A experiência em distintos ambientes educativos distintos proporcionou uma visão mais abrangente da realidade educativa e reforçou a importância da formação contínua, de modo a garantir que as escolas se tornem espaços cada vez mais inovadores e centrados nas

crianças. A adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades das crianças é um caminho necessário para uma educação de qualidade. Neste percurso, a mestranda destaca, ainda, a importância de os docentes atuarem com empatia, responsabilidade e em conformidade com os princípios deontológicos da profissão, promovendo relações educativas lideradas pelo respeito e pelo compromisso com o bem-estar para com todos os agentes do contexto educativo.

Assim, a mestranda ambiciona ser um futura educadora e professora que escuta, acolhe e respeita cada criança como um ser único com as suas especificidades e ritmos. Pretende promover a curiosidade e a autonomia, colocando sempre a criança no centro do processo educativo, adotando sempre uma postura reflexiva. Além disso, enquanto profissional de perfil duplo, procurar ser um elo entre a EPE e o 1.º CEB, garantindo uma transição harmoniosa e coesa, de forma a contribuir para um ambiente educativo onde as crianças se sintam seguras, desafiadas e valorizadas.

Em suma, destaca-se a centralidade da criança no processo educativo, bem como o papel do docente enquanto agente reflexivo, investigador e inovador. O percurso proporcionou algumas bases teóricas necessárias para iniciar no mundo da educação, mas uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo, com o terminar desta etapa, inicia-se um novo ciclo, repleto de experiências, desafios e oportunidades para crescer enquanto educadora e professora com um perfil duplo, comprometida com a construção de uma educação mais significativa, justa e inclusiva. Este percurso foi, sem dúvida, marcante, mas também bastante exaustivo. A intensidade do trabalho, aliada à constante reflexão, adaptação e superação, tornou este processo formativo exigente. No entanto, contribuiu para o desenvolvimento de uma postura profissional mais consciente, resiliente e preparada para enfrentar novos desafios com determinação e confiança.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (30), 209-231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>
- Anderson, T., & Dron, J. (2012). Três gerações de pedagogia de Educação a Distância. *EAD em Foco*, 2(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v2i1.162>
- Araújo, I. (2017). How to gamify the classroom? A proposal for teachers training. In C. Allison, L. Morgado, J. Pirker, D. Beck, J. Richter, & C. Gütl (Eds.), *Proceedings from the Third Immersive Learning Research Network Conference (iLRN 2017 Coimbra)* (pp. 136–143). <https://doi.org/doi.org/10.3217/978-3-85125-530-0-20>
- Araújo, I. (2022). Gamificação. In Carvalho, A (Org.). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. (p. 36-42). Coimbra: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (2002). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*, (pp. 31-54). Porto Editora.
- Bacich, L., & Moran, J. M. (Org.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso.

- Barros, L. (2011). *Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/5931>
- Bertram, T., Formosinho, J., Grany, C., Pascal, C., Whalley, M. (2015). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação - alguns apontamentos de reflexão. *Estreia Diálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-ação colaborativa*, 1, 53-72. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/43855>
- Cardoso, A. P. P. de. O. (2014). *Inovação com a Investigação- Ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carraça, H. I. R. (2023). *A importância da Gestão Emocional na Educação em contextos da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/5f451637-8e80-42c6-b456-eb15ff498f1f/content>
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. <https://hdl.handle.net/10316/107757>

- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Ceia, C. (2009). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Casa da Leitura, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1-8.
http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf
- Costa, A. B. P. (2016). *Formação continuada de docentes: Contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21890/1/BENEDITA%20MESTRADO.pdf>
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In Silva, L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 4). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 6.ª Série, pp. 35-52.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior on JSTOR. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 581-600. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300013>
- Fernandes, C. D. G (2013). *A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação]. Repositório Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/9ee2dec6-59b6-4a75-b21c-645497908d5c>
- Fernandes, R. A. R. (2020). *Práticas de Ensino e Aprendizagem Socioemocional*. [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35463/1/Rita%20Fernandes.pdf>
- Ferreira, A. P. B. (2016). *A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20597>
- Folque, M. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ªEd.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), 13-34.
- Fonseca, K. H. O. Da (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para a prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31.
- Gadotti, M. (2001). *História das ideias pedagógicas*. (8.ª Ed). São Paulo: Ática.

- Godinho & Brito (2010). *As artes no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério de Educação. <https://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Gomes, S. E. D. da V. (2020). *A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Trabalho colaborativo entre educadores e professores*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34186>
- 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. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Henriques, L. I. B. (2023). *Um olhar sobre as competências socioemocionais das crianças durante a gestão e resolução de problemas*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/50923>
- Hilário, A. R. L. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/entities/publication/0ed537de-328c-4bb5-911c-af37661689fc>
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>

- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas, I* (3). 79-99.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems. Journal of social issues, 2(4), 34-46.*
- Lima, Helena (2025). A impossibilidade da vida sem arte. A Criança e os seus Direitos. *Instituto de Apoio à Criança (9), 7-10.* <https://iacrianca.pt/livros-iac/revista-a-crianca-e-os-seus-direitos/>
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola.* Porto Editora.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1^o ciclo). *Aprender, 26, 33-40.*
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projecto. *Cadernos de Educação de Infância, 107 (1), 4-5.*
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais.* Lisboa: Plátano.
- Martins, N. (2024). *O Comboio das Emoções (1.ª).* Bertrand Editora.
- Mata, I., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de Educação de Infância.* Ministério da Educação/Direção- Geral da Educação.
- Mateus, A. C. C. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios.* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35459>

- Mestre, C., & Gonçalves, H. (2022, Janeiro 25). *Matemática 1.º ciclo - Quais os maiores desafios das Aprendizagens Essenciais?* [Webinar online]. LeYa Educação. <https://www.youtube.com/watch?v=UavV6qR3z1I>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 143-159.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*, 9(5), 39-46.
- Niza, S. (2013). Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-160). Porto Editora.
- Nunes, S. A. S. (2022). *Benefícios da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo nas relações interpessoais em ambiente escolar: estudo de caso em 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/45158>
- Oliveira, C. M. (2015). A função dos Recursos Pedagógico-Didáticos na construção de Aprendizagens Efetivas. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2172/1/A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20dos%20recursos%20pedag%C3%B3gicodid%C3%A1ticos%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagens%20efetivas.pdf>

- Oliveira, R. F. C. J. (2020). O contributo do trabalho de grupo e do trabalho a pares para o desenvolvimento de relações interpessoais de cooperação entre alunos do 1.º ano de escolaridade. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/a48a010d-fa29-4f1d-bcd3-2140f53cba1f>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Almeida, L & Tavares J. (Org). *Conhecer, Aprender e Avaliar*. (p.111-132). Porto: Porto Editora.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8967>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, (1), 9- 24.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Ramos do Ó, J. (2012). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.) (2012), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (pp. 23-37). Tinta-da-China.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Edições ASA.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista ESTREIAEMDIÁLOGOS*, 5 (1), 35-46.

- Santos, I. L. (2022). Modelo de Rotação por Estações. In Carvalho, A (Org.). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. (p. 52-53). Coimbra: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Silva, L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, P. (2015). *A importância de brincar. Brincar e jogar na infância*. [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21557>
- Souza, M. A., & Gomes, N. C. (2022). Metodologias ativas de aprendizagem na educação básica. *Internet Latent Corpus Journal*, 12 (1), 16-23.
- UNICEF (2013). Ethical research involving children. <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-approved-digital-web.pdf>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Zabalza, M. (2000). Como educar em valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*, 4(13), mai/jul. 2000.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas (2024). Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola.

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

Canavarro, P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, J., Correia, P., Marque, M., & Espadeiro, G. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos: 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico Matemática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens. Diário da República n.º 149, 1.ª Série de 2012-08-02. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>

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

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

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

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

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

Direção-Geral da Educação (DGE). Formação Contínua. <https://www.dge.mec.pt/formacao-continua>

Direção-geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 2.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de TIC*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-geral da Educação. (2021e). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 2.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Direção-Geral da Saúde (2006). Protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde. Ministério da Saúde. https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2016/10/ProtocoloME_MS.pdf

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República n.º 166, 1.ª Série de 30/08/2005. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à*

Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos.*

Secretária-Geral da Educação e Ciência (2020). Universalização da Escola Digital.

<https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/pagina/universalizacao-da-escola-digital>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Catarina Pais Fernandes

