

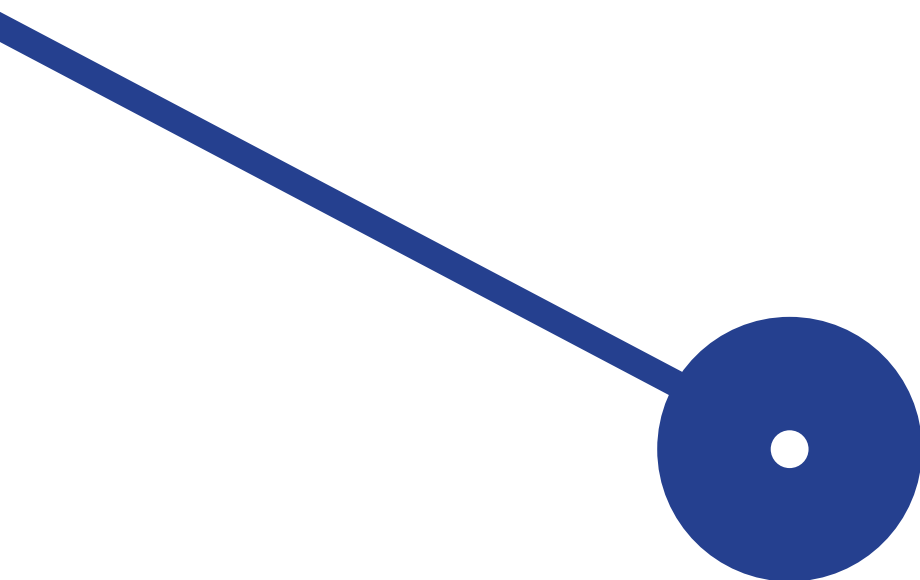
M

MESTRADO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

## Relatório de Estágio

Inês Filipe Pissarra Correia  
Pinto Varela

09/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Filipe Pissarra Correia Pinto varela

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros  
Flores

(Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, setembro de 2022

"Nascemos sem asas, mas com a capacidade de as sonhar."

José Eduardo Agualusa (2013)

Profundamente grata a quem me ajudou a construir as minhas  
asas e a todos aqueles que terei oportunidade de ajudar a  
levantar voo.

## **RESUMO ANALÍTICO**

O presente documento insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, surgindo com um culminar do percurso formativo de formação inicial, vivenciado nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Destarte, visa refletir as competências e aprendizagens adquiridas, resultantes da articulação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, os documentos orientadores e a ação educativa desempenhada.

Por conseguinte, urge destacar que a importância atribuída a este processo de articulação, possibilitou o desenvolvimento de práticas pedagógicas refletidas a partir de uma observação e reflexão contínua dos contextos educativos, através de grelhas de observação e do diário de formação. Assim, potencializou uma análise das ações desenvolvidas de forma mais crítica e analítica, originando uma ação contextualizada, numa perspetiva de constante atualização e construção da identidade profissional, enquanto futura docente de perfil duplo. Importa salientar que todas as práticas implementadas foram desenvolvidas em torno da abordagem cíclica e dinâmica da metodologia de investigação-ação.

O presente relatório espelha o trabalho colaborativo desenvolvido entre a díade, as docentes cooperantes, as crianças e alunos dos dois contextos e as supervisoras institucionais, alvitrando no sentido da implementação de práticas inovadoras e diferenciadas.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-ação; Identidade profissional; Trabalho Colaborativo.

## **ABSTRACT**

This report is part of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, resulting from the initial training path, experienced in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. Thus, it seeks to mirror the skills and learning acquired, resulting from the articulation between scientific and didactic knowledge, normative documents and the educational action performed.

Consequently, it is important to highlight that it was the articulation process that enabled the development of pedagogic practices through a continuous observation and reflection of the educative contexts, using tools such as daily observation grids and training diaries. This method has allowed a critical analysis of the developed actions, contextualizing them in the setting of continuous improvement and construction of the professional identity, consistent with the profile of a future multifaceted teacher. It should be noted that all the implemented practices were developed with the cyclic approach and the investigation-action methodology in mind.

This document translates the collaborative work developed between the dyad, the cooperative teachers, the children, and the institutional supervisors, advocating the development of innovative and differentiated practices.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Research-Action Methodology; Professional Identity; Collaborative Work.

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AEDC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CE- Centro Escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

TEIP 3- Território Educativo de Intervenção Prioritária 3

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

|  |            |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO .....   | 6          |
| <b>1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....</b>   | <b>9</b>   |
| 1.1. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO.....   | 9          |
| 1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....  | 17         |
| 1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....   | 26         |
| <b>2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>    | <b>37</b>  |
| 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....   | 37         |
| 2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....  | 39         |
| 2.3. AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....   | 44         |
| 2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....  | 48         |
| <b>3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....</b> | <b>54</b>  |
| 3.1 PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....                                  | 54         |
| 3.2 PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....                             | 71         |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>94</b>  |
| <b>LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS.....</b>   | <b>104</b> |

## **INTRODUÇÃO**

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida 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 Instituto Politécnico do Porto, urge destacar o presente relatório de estágio que visa apresentar todo o percurso de formação desenvolvido, de forma fundamentada e refletida, mobilizando referenciais teóricos e práticos. Importa salientar que, numa primeira instância, a prática educativa se desenvolveu com um grupo de crianças em contexto de Educação Pré-Escolar, entre outubro e janeiro de 2021, e, posteriormente, com uma turma do 3.º Ano de escolaridade, entre março e maio de 2022.

No presente documento são apresentadas as competências e os conhecimentos pessoais e profissionais construídos ao longo do ciclo de estudos, mestrado, ao qual antecede a licenciatura em Educação Básica, habilitando para a docência em perfil duplo, contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo de Ensino Básico, como outorga o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Nesta ótica, torna-se imperativo destacar o perfil duplo do docente, sendo que inerentes ao mesmo estão conhecimentos, capacidades e atitudes, que permitem perspetivar a educação e o desenvolvimento da criança de modo holístico, garantindo a facilidade na transição e continuidade entre os dois níveis educativos. Um docente com esta valência deve dar ênfase à mobilização dos seus saberes científicos, pedagógicos e didáticos na construção da sua atitude profissional, dotando-a de características reflexivas e investigativas que possam auxiliar na tomada de decisões em contextos distintos e desafiantes, característicos da prática docente (Ribeiro, 2021).

No que concerne à organização do presente relatório, este organiza-se em três capítulos distintos, que se interligam e articulam entre si, contribuindo para a construção de uma metarreflexão final, onde será apresentada uma análise de todo o percurso desenvolvido, bem como das aprendizagens vivenciadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro destina-se ao enquadramento teórico e legal que sustenta a prática pedagógica, no qual são apresentados referentes teóricos e legais alusivos aos dois níveis educativos. Este capítulo de cariz teórico analisa, num primeiro subcapítulo, pressupostos teóricos relativos à educação, ao desenvolvimento da criança, à identidade do docente e à metodologia transversal a ambos os contextos, a metodologia de trabalho de projeto. Por seu turno, no segundo e terceiro subcapítulos são focalizadas as especificidades que caracterizam os níveis educativos onde decorreu a prática.

O segundo capítulo, por sua vez, é constituído por quatro subcapítulos que visam descrever o contexto educativo no qual foi desenvolvida a prática. Neste sentido, num primeiro subcapítulo é referenciada a caracterização da instituição cooperante onde decorreu todo o percurso formativo da Prática de Ensino Supervisionada. Seguindo-se os segundo e terceiro subcapítulos que abordam as especificidades de cada contexto educativo, com base numa observação naturalista, dando ênfase à constituição e caracterização do grupo e da turma, aos interesses e motivações evidenciados, aos saberes de cada criança, bem como às dificuldades destacadas. Por seu turno, o terceiro e último subcapítulo apresenta a metodologia que sustentou e orientou as práticas educativas desenvolvidas e planeadas pela diade, a metodologia de investigação-ação.

Por fim, relativamente ao terceiro capítulo, que urge da articulação entre o quadro teórico apresentado e as informações

recolhidas nos diferentes contextos, este engloba uma análise descritiva e reflexiva de algumas das ações desenvolvidas na prática em ambos os níveis educativos. À semelhança dos restantes capítulos, também este se encontra dividido em subcapítulos, sendo que destaca, em ambos, o trabalho desenvolvido no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, desenvolvida, em momentos distintos, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Concluindo, ressalva-se a última componente integrante do presente relatório, a metarreflexão, elaborada com base numa análise crítica e reflexiva de todo o processo formativo. Esta incide, entre outras coisas, numa reflexão sobre o contributo da ação educativa na aquisição de competências pessoais e profissionais, que detenham um papel crucial na constituição de alicerces determinantes para o desempenho da futura profissão de docente.

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

O presente capítulo contempla os referenciais teóricos e documentos legais que fundamentam a prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pressupostos estes que tiveram um papel crucial na construção da identidade docente da mestranda. Neste sentido, o primeiro subcapítulo apresenta uma abordagem transversal aos paradigmas referentes à educação, componente indispensável e determinante no desenvolvimento das crianças. Por seu turno, os dois subcapítulos seguintes, evidenciam as especificidades e características dos dois níveis educativos onde decorreu a PES, a EPE e o 1.º CEB, sendo destacada a organização de cada um, no que concerne à sua metodologia e estratégias que sustentaram as práticas educativas desenvolvidas.

## **1.1. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO**

A pedagogia é um espaço que se origina através de uma dinâmica triangular entre a evocação de crenças, valores e princípios, a análise de práticas e o uso de saberes e teorias, organizando-se, deste modo, “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.5). No que concerne à prática pedagógica, a autora defende que esta pode ser realizada de dois modos distintos, de modo transmissivo ou de modo participativo. A pedagogia da transmissão apresenta como principal objetivo o conhecimento que pretende transmitir,

centrando a sua prática educativa neste, limitando as crianças a um espaço reduzido, imobilizando os seus movimentos, silenciando as suas falas e impedindo-as de pensar, reduzindo a sua criatividade e as suas possibilidades de expressão (Moraes, 1998). Por sua vez, a pedagogia da participação apresenta como propósito a co-construção do conhecimento, centrando a sua prática nos atores educativos que participam ativamente nos processos de aprendizagem.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), ao longo do último século, a pedagogia da participação tem-se esforçado para creditar a criança como alguém com direitos, cuja voz é escutada e compreendida, isto é, para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada entre os diferentes intervenientes. No cerne de uma pedagogia participativa deverá encontrar uma prática educativa que considera a criança como participativa na vida da família, da escola e da sociedade. Para que tal aconteça, existem processos de cariz obrigatório numa pedagogia participativa, como a observação, a escuta e a negociação.

Na mesma ótica, DeVries et al. (2004) estabelecem como aspetos fundamentais à promoção da construção do conhecimento pelas próprias crianças o despertar do interesse destas, a inspiração à experimentação ativa, e a estimulação à cooperação entre os diferentes atores do processo ensino-aprendizagem. Baseando-se nestes aspetos, as autoras apresentam a educação construtivista, sintetizando-a em interesse, experimentação e cooperação. As teorias construtivistas, que vão ao encontro com uma pedagogia participativa, procuram dar resposta às exigências "de um mundo efémero e em permanente mudança" (Ribeiro & Felizardo, 2017, p.4), sendo que defendem que o conhecimento adquirido pelos indivíduos é fruto das suas interações pessoais

e das suas experiências vividas, contribuindo estas para a construção de uma visão única acerca do mundo que o rodeia.

Por seu turno, Vasconcelos (1997) apresenta uma abordagem distinta da supramencionada, o socioconstrutivismo de Vygotsky, que defende que o conhecimento resulta da prática social, sendo cultural e historicamente enquadrado. Constitui, neste sentido, um fenómeno social que decorre da negociação e do consenso de vários intervenientes. Este socioconstrutivismo assenta no pressuposto de que "o meio é a mensagem" (Ivic, 2010, p.31), sendo, neste sentido, o meio considerado a instituição escolar, como local principal da ação, uma vez que é nela que as crianças são expostas a uma estruturação do tempo, do espaço e a um sistema de relações sociais (Ivic, 2010). Destarte, Vigotsky concebe os indivíduos como o produto das relações que estabelecem com os outros, acreditando que a idade mental das crianças define as suas competências e valências. Neste sentido, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definindo-se como a distancia entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, entre o desempenho individual na resolução de problemas e o desempenho que consegue atingir quando trabalha colaborativamente "sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes" (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001, p.5). Neste seguimento, numa perspetiva socioconstrutivista, a criança surge como um sujeito ativo e participativo nos processos sociais, que detém direitos e competências. O papel do docente neste prisma é o de, através da observação atenta das crianças, responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

As teorias de desenvolvimento referidas anteriormente, em que a criança constrói ativamente o seu conhecimento através das interações com objetos, construtivista, bem como por meio da

interação social, socioconstrutivista, possibilitaram, ao logo da PES, a compreensão de que ambas as abordagens são fundamentais para compreender o modo como as crianças alcançam momentos de aprendizagem ativa, relacionando os novos conhecimentos com outros já existentes. De acordo com Coll et al. (2001), aprender implica que haja uma elaboração de uma representação pessoal sobre determinada realidade ou sobre um determinado conteúdo, através de experiências, interesses e conhecimentos prévios que impliquem a resolução da situação em estudo. Neste sentido, no decorrer da PES estes aspetos foram considerados, tendo sido priorizado o estabelecimento de novas relações nas aprendizagens, ao invés do acumular de novos conhecimentos que, por vezes, não apresentam significado para a criança (Coll et al., 2001).

Atendendo à constante mudança e reconstituição da sociedade atual, torna-se pertinente refletir sobre a missão da instituição educativa como centrada na aprendizagem de saberes adaptados, explorando novos e diferentes caminhos para a conceber (Neto, 2020). Deste modo, destaca-se o papel da educação como direito fundamental do cidadão, que se entende que deve assistir a todos de forma inclusiva, potencializando a cada criança a aquisição de aprendizagens tendo por base o princípio da equidade, ou seja, disponibilizando a cada uma as ferramentas necessárias e adequadas para o seu desenvolvimento individual. Neste sentido, destaca-se o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que consagram a importância da existência de uma escola inclusiva, onde todas as crianças, independentemente do seu contexto, possam encontrar os meios necessários para a aquisição de um nível de educação possibilitador da sua inclusão social na sociedade.

Neste seguimento, surge a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) como forma de desenvolver e estimular processos de aprendizagem individuais, sendo que cada criança assume determinadas tarefas e contribui para um bem coletivo, um projeto, através do envolvimento de todos os participantes num espírito colaborativo (Marques, 2016). Esta metodologia, que se enquadra nos pressupostos teóricos de uma pedagogia participativa de co-construção de aprendizagens, foi a selecionada para sustentar a PES em ambas as valências. De acordo com Morais et al. (2019), a MTP consiste na regulação cooperada de atividades e de projetos que surgem dos interesses e dos desejos expressados pelas crianças do grupo.

Esta metodologia para a resolução de problemas promove o envolvimento de docentes e de crianças em todo o processo de pesquisa, conforme se verá no Capítulo III aquando dos projetos "Seres Mágicos" e "Um por todos e todos pelo Mundo!", desenvolvidos em contexto de EPE e de 1.ºCEB, respetivamente. Ambos os projetos desenvolvidos partiram dos interesses das crianças, procuraram fomentar a participação ativa das mesmas e mobilizaram competências importantes que contribuíram para o seu desenvolvimento holístico, entre as quais se destacam o trabalho colaborativo, a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, o sentido de responsabilidade e a entreaajuda.

Vasconcelos et al. (2012) referem esta metodologia como um dos caminhos para que a criança se torne investigadora para que, quando confrontada com um novo saber transversal, tenha ferramentas que lhe permitam olhar de forma interdisciplinar para o conhecimento. Os autores apresentam o Trabalho por Projeto como uma metodologia fortemente benéfica a ser utilizada em todos os níveis educativos, independentemente do modelo curricular adotado, sendo que desenvolve e estimula processos de aprendizagem e de construção, em cooperação, do conhecimento.

Este modelo admite a possibilidade de coexistência de mais do que um projeto a decorrer em simultâneo no grupo, desde que cada um destes não perca o seu faseamento. O faseamento dos projetos desenvolve-se de forma linear e sequencial no tempo, atravessando as seguintes fases: Fase I- Definição do problema; Fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho; Fase III- Execução; Fase IV- Divulgação e Avaliação.

A primeira fase desta metodologia, a definição do problema, define-se como o momento em que as crianças criam uma base de trabalho comum, partindo das suas ideias, interrogações, experiências e conhecimentos prévios acerca de um determinado tema (Katz & Chard, 2009). Por sua vez, a fase seguintes, de planificação e desenvolvimento do trabalho, dá-se quando as crianças em conjunto com o docente elaboram mapas concetuais, pensando nas etapas que constituem o projeto, bem como no ponto de partida do mesmo e os recursos a utilizar (Vasconcelos et al., 2012). A terceira fase, por seu turno, acontece aquando da execução do projeto, sendo importante que, durante esta fase, o docente estimule "o uso independente das competências que as crianças já possuem" (Katz & Chard, 2009, p. 105), dando-lhes segurança para expressar os seus conhecimentos e necessidades. Por último, aquando da quarta fase de um projeto, a divulgação e avaliação do mesmo ou "a fase da socialização do saber" (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), as crianças colaboram em conjunto sobre uma questão que é de todos, procurando a sua resposta, partilhando com a comunidade educativa e com os pais o trabalho desenvolvido, praticam o exercício do espírito crítico, analisam as aprendizagens adquiridas e, onde podem surgir novos problemas desencadeados pelo tratamento dos primeiros (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

Ao longo da carreira de um docente, características como a perspetiva pela qual rege a sua prática educativa constituem

traços delineadores da sua identidade profissional. Pode definir-se como identidade o resultado da combinação entre diversas socializações, que aconteceram em diferentes tempos e lugares (Dubar, 1997, as cited in Marta et al., 2012). Todos os acontecimentos da vida de um indivíduo, desde o momento do seu nascimento, ajudam a construir a sua identidade enquanto pessoa e enquanto profissional. Neste sentido, ao longo da sua vida, cada pessoa vai construindo as suas identidades pessoal e profissional. Ambas as identidades, pessoal e profissional, são relacionais, isto é, vão evoluindo à medida que o tempo avança e que as interações de socialização variam e aumentam. O indivíduo provoca transformações em contextos de vida com que se cruza no seu percurso, mas também sofre transformações provocadas por esses contextos (Marta et al., 2012).

Concomitantemente, diferenciam-se os níveis educativos de EPE e de 1.ºCEB como áreas sociais e discursivas que devem potenciar a preparação das crianças para a vida que, como espaços da vida que são, é crucial que desenvolvam práticas pedagógicas colaborativas que, entre outras coisas, permitam uma transição educativa significativa e não fragmentada (Moss & Petrie, 2002, citado por Ribeiro, Flores & Sá, 2016). Destarte, a criança, ao longo do seu desenvolvimento enquanto ser humano, experienciará inúmeras transformações e transições, que ocorreram de uma combinação entre as suas mudanças e características biológicas e as circunstâncias ambientais a que será exposta (Bronfenbrenner, 1977). Em concordância com as ideias supramencionadas, uma transição educativa deve visar a continuidade, de forma a proporcionar “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”

(Lopes da Silva, et al., 2016, p.97). Conseqüentemente, a análise desta problemática é de extrema relevância no âmbito da formação de docentes com perfil duplo, uma vez que potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a desenvolver no futuro, com o intuito de fomentar uma continuidade educativa que atribua à criança um protagonismo em todo o processo (Ribeiro, Flores & Sá, 2016).

Atualmente, reconhece-se através do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que outorga a habilitação para o perfil duplo docente, o valor e o impacto das práticas desenvolvidas pelos docentes na qualidade da educação. Neste sentido, este documento legal destaca para a necessidade de uma formação contínua por parte do docente, de forma a melhor adaptar a sua prática ao contexto, não apenas se limitando a guiar pelo paradigma de aceitação da diferença de cada uma das crianças, mas valorizar a individualidade de cada, concedendo a todas a oportunidade de integrar uma escola inclusiva (Figueira, 2017).

Ainda no que concerne a uma formação dupla contextualizada, a prática de uma educação inclusiva pressupõe a ocorrência de mudanças e a necessidade de articulação entre os diferentes agentes educativos, por meio a "fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos" (Freire, 2008, p. 6). Na mesma ordem de ideias, Rodrigues (2000) caracteriza a educação inclusiva como um distanciamento dos valores tradicionais da educação, sendo apresentada como um processo evolutivo, que respeita as diferentes culturas, capacidades e possibilidades de evolução de todas as crianças. Assim sendo, a inclusão pretende que seja proporcionado a todos o sentido de pertença, o acesso e participação aos contextos educativos, o apoio e planeamento educativo adequado às necessidades específicas, a gestão flexível curricular que permite o aumento de oportunidades para

atingirem o seu máximo potencial, o respeito pela autonomia e ritmos de aprendizagem, e o envolvimento familiar, no sentido de garantir um trabalho colaborativo entre a escola e o meio familiar da criança (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Seguindo esta linha de pensamento, e assumindo uma perspectiva claramente inclusiva, deve ser prioritário para o docente desenvolver práticas inclusivas, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Por seu turno, no que respeita às OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), estes documentos orientadores do currículo apontam que o docente deve fomentar a inclusão de todas as crianças, através de estratégias e ferramentas adequadas para o sucesso de todos, no sentido de garantir o acesso e a participação efetiva em todos os contextos educativos.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A EPE, conforme estipulado no artigo 2.º, capítulo I, da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, define-se como a “primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida”, constituindo-se como característica indispensável o estabelecimento de relações com a família e com o meio para um desenvolvimento holístico da criança. A esta definição acrescenta-se, de acordo com Folque (2012), que a finalidade da EPE não é apenas a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, mas também o seu desenvolvimento pessoal enquanto cidadão, “tendo em vista a sua inserção na sociedade

como um ser livre, autónomo e solidário” (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, artigo 2.º, capítulo I). A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre três anos de idade e a idade de ingresso no 1.ºCEB (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Destarte, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar esta etapa tem como objetivos assegurar e estimular o desenvolvimento integral da criança, através de condições de bem-estar e de segurança, favorecer a inserção da criança em diversos grupos sociais, promover a igualdade de oportunidades no acesso à escola, fomentar a expressão e a comunicação através do uso de diferentes tipos de linguagem, provocar curiosidade e pensamento crítico e, ainda, fomentar o incentivo à participação e colaboração das famílias no processo educativo.

Este nível educativo detém um carácter facultativo de frequência, constituindo-se como parte não integrante da escolaridade obrigatória. Contudo, Oliveira-Formosinho et al. (1996) consideram que este proporciona às crianças que o frequentam um “desabrochar natural” (p.24) de aprendizagens, sendo que, ao longo do mesmo, lhes são facultadas experiências educativas adequadas às suas competências de desenvolvimento.

Neste sentido, a EPE apresenta um papel crucial no desenvolvimento da criança, uma vez que potencia interações sociais entre pares e a aprendizagem de valores, atitudes e competências perpetuáveis para toda a vida. Ademais, a EPE potencializa múltiplas aprendizagens relativas à componente da cidadania, na medida em que a criança convive e partilha ideias com o grupo em que está inserida, assumindo, desse modo, responsabilidades e participando ativamente para a construção da autonomia coletiva (Craveiro & Ferreira, 2007).

Na mesma linha de pensamento, urge referenciar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), elaboradas no seguimento da Lei-Quadro, como documento base que

define os objetivos pedagógicos deste nível de ensino, de forma a suportar “a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Este documento veio propor, segundo Folque (2012), uma abordagem que visava basear as novas aprendizagens da criança em conhecimentos prévios da mesma, considerando, assim, a criança como um agente do processo educativo.

Destarte, as OCEPE contemplam os fundamentos e princípios de uma pedagogia que traduz a necessidade de perspetivar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como etapas determinantes no seu processo de evolução. A par com as características supramencionadas, também a intencionalidade educativa se encontra espelhada neste documento, conferindo ao educador de infância um papel reflexivo acerca das finalidades que pretende dar à sua prática. Por seu turno, a organização do ambiente educativo constitui-se como uma outra dimensão destacada nas OCEPE, sendo este considerado um contexto facilitador das aprendizagens a adquirir pela criança, do desenvolvimento profissional do educador, assim como das relações estabelecidas com os restantes atores do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

O currículo em EPE é construído e gerido pelo educador de infância, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das respetivas atividades e projetos (Circular n.º 17/ DSDC/ DEPEB/2007, de 10 de outubro). Neste âmbito, para orientar e sustentar a sua prática educativa em princípios de intencionalidade e coerência, o educador deve ter em conta os pressupostos da EPE, os objetivos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as OCEPE, assim como os diferentes modelos curriculares existentes (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10

de outubro). Desta forma, está previsto nas OCEPE a compatibilidade das orientações fornecidas com a adoção de modelos curriculares diversos, cabendo ao educador a decisão de, desde que promova as aprendizagens descritas, implementar na sala de atividades os modelos ou métodos pedagógicos que, a seu ver, melhor se adequem ao grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Baseando a sua prática educativa nas OCEPE, o educador tem oportunidade de construir e gerir o currículo do grupo, adaptando-o ao contexto e às características das crianças e das respetivas famílias. Para tal, o educador deverá recolher informação com o intuito de fundamentar a sua prática, organizando, interpretando, refletindo e avaliando, de modo a proporcionar um ambiente estimulante, promotor de aprendizagens significativas e diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016). Por seu turno, a observação constitui-se como uma "estratégia fundamental de recolha de informação" (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), que mais auxilia o educador a conhecer o grupo, sendo que através dela o educador consegue conhecer melhor os interesses das crianças e perceber as suas dificuldades, encorajando-as a superar novos desafios. Nesta sequência, importa destacar que no decorrer da PES, todas as crianças, tanto individualmente como em pequenos e grande grupo, foram observadas, sistematicamente, com vista ao desenvolvimento de planificações de atividades adequadas às suas e especificidades.

Segundo Cardona et al. (2021), "avalia-se, nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem" (p.18), isto é, a avaliação deve apresentar como principal enfoque os processos e não os resultados. No que concerne à avaliação das aprendizagens, segundo as OCEPE, esta deve ser realizada numa perspetiva

formativa, preferencialmente num momento em que o educador de infância avalia a sua intervenção, o ambiente educativo e os processos pedagógicos adotados, assim como o desenvolvimento das aprendizagens a nível individual e de grupo. O processo de avaliação deve ser desenvolvido num procedimento contínuo e atento, tendo em conta os progressos da criança, adotando descrições que demonstrem a evolução das mesmas (Portugal & Laevers, 2018). Sendo que, esta evolução permite reconhecer os progressos de cada criança, o que já conseguiu, as dificuldades sentidas e as estratégias que adota para as superar. Desta forma, no decorrer do processo educativo, a avaliação formativa, à semelhança da avaliação diagnóstica, considera-se um instrumento de suporte ao planeamento e à tomada de decisões (Circular n.º 4/ DGIDC/ DSDC/2011, de 11 de abril).

Falar em EPE implica focalizar também o papel do educador de infância como elemento facilitador e estimulador de capacidades, por meio a proporcionar à criança variadas experiências de aprendizagem que a ajude a refletir sobre as suas potencialidades, com vista a um progresso contínuo ao longo da vida (Ribeiro, 2002). Neste contexto, importa definir o papel do educador como alguém que centra a sua prática na construção de oportunidades de descobertas, através da estimulação do diálogo e dos processos cognitivos, de maneira a construir o conhecimento com a criança. Em concordância com esta conceção, destaca-se o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que classifica o educador de infância como um agente que "concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo". Neste sentido, de acordo com este documento, cabe ao educador a organização do ambiente educativo, a observação e avaliação cada criança, inclusive aquando dos seus momentos de interações com pares e

com o grande grupo, de modo a direcionar a sua prática educativa ao encontro das especificidades e interesses do grupo.

A par desta ideia, Lopes da Silva et al. (2016) estipula que a relação de afetividade entre o educador e a criança deve ser construída na base da confiança e do bem-estar, de forma a promover o desenvolvimento de relações afetivas estáveis para que as crianças se sintam acarinhadas, respeitadas e acolhidas pelo contexto educativo. Para mais, salienta-se a importância de o educador estimular uma relação cooperativa entre o grupo e as respetivas famílias, de forma a envolver e fomentar o espírito colaborativo entre todos, uma vez que a interação entre os intervenientes da ação educativa influencia a qualidade da educação (Vasconcelos, 1997). Além disso, tal como supramencionado no subcapítulo 1.1, é crucial que o educador baseie a sua prática em fundamentos de uma educação inclusiva, apresentando uma postura de atenção à diversidade existente, promovendo um contexto educativo adaptado às características de cada uma das crianças, possibilitando a cada uma delas a estimulação adequada às suas especificidades e necessidades (Portugal & Laevers, 2018).

À semelhança com as ideias apresentadas anteriormente e, sendo o educador um ator de carácter fundamental da intervenção educativa, a interação deste com as crianças do grupo deve ser refletida e cuidada, devido à importância desta componente na aquisição de competências sociais. Neste sentido, embora a intervenção do mesmo junto das crianças dever ser a menor possível, estimulando autonomia, esta deva ostentar, tal como foi referido em cima, uma posição de observação constante, garantindo que nenhuma criança se encontra recorrentemente num ciclo negativo (Oliveira-Formosinho et al., 1996). De acordo com os autores, é através da observação atenta que o educador toma a decisão de quando intervir nas interações entre as crianças,

ostentando, assim, uma postura reflexiva sobre as capacidades individuais dos membros do grupo em resolver conflitos e gerir interações. Só assim, se tornará possível a construção de uma relação de proximidade entre o agente educativo e o grupo de crianças que assente no respeito mútuo, na segurança, na confiança na afetividade e no carinho, já que "quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias" (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29). Essa relação de proximidade desempenhará um papel importante para que as crianças aprendam a falar, sem inibições, acerca dos seus sentimentos, a refletir sobre as suas necessidades, e a desenvolver, conseqüentemente, interações positivas com outras crianças e adultos.

As interações que a criança estabelece com o contexto educativo apresentam, também, uma influência no seu desenvolvimento de aprendizagens, já que o processo de construção do conhecimento pela criança carece de um contexto educativo que se baseie em pressupostos de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido, o ambiente educativo deve proporcionar o desenvolvimento das identidades dos intervenientes, de relações cooperativas, de sentimentos de pertença, bem como de aprendizagens significativas.

Para uma melhor inclusão de todas os membros do grupo, os ambientes educativos, ou partes destes, devem ser construídos em conjunto pelo grupo, promovendo uma experiência democrática, devendo conter determinados materiais ou brinquedos que promovam aprendizagens significativas. Sendo que, em concordância com esta perspetiva, Niza (2012) acrescenta que, para um ambiente educativo agradável e estimulante, as crianças devem rever nele as aprendizagens e os conhecimentos que já possuem, devendo-se,

a título de exemplo, recorrer às paredes da sala de atividades como expositores das produções das crianças.

À semelhança com as componentes apresentadas anteriormente, também as iterações entre a escola e as famílias das crianças desempenham um papel de extrema importância no desenvolvimento de aprendizagens, já que estas últimas acompanham o percurso do seu educando desde o seu nascimento. Primeiramente, urge definir a escola como um espaço de partilha de vidas e de estabelecimento de múltiplas relações entre as crianças e os adultos (Oliveira-Formosinho, et al., 1996). Neste sentido, uma relação de parceria entre estes intervenientes e, uma verdadeira envolvência da família na escola, significa a partilha de responsabilidades e a participação em atividades de forma sistemática e regular (Mata & Pedro (2021), transformando as duas entidades em co-construtoras do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Essa relação de proximidade permite à família tornar-se também ela autora do processo educativo formal do seu educando o que, conseqüentemente, contribui para a constante renovação e atualização da entidade 'escola' (Sarmiento, 2006).

Constituindo-se a relação de parceria entre a escola e a família como um processo gradual de relações sociais, que requer um educador informado com capacidade reflexiva e estratégica para atingir determinados objetivos, destaca-se para a importância do papel dos restantes atores que diariamente fazem parte desta parceria. Deste modo, é crucial que os diferentes atores do processo educativo, que fazem parte desta parceria entre a escola e a família, como funcionários da escola, membros da direção, familiares das crianças, entre outros, estabeleçam entre si uma relação de confiança. Para que, conseqüentemente, seja possível melhorar, para ambos todos os intervenientes, um melhor conhecimento das dificuldades e das potencialidades de

cada criança, com o intuito de construir estratégias educativas comuns e, por isso, mais eficazes (Sarmiento, 2006).

Interligada com as preocupações a ter em conta pelo educador de infância, urge frisar a importância do brincar, como paradigma que, por se constituir como impactante no desenvolvimento intelectual e emocional da criança, tem assumido um papel de reflexão no meio educacional. De acordo com Rosa (1998, citado por Sarmiento et al., 2017), "o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal" (p. 40). Por seu turno, Solé (1980) destaca que esta atividade inata das crianças possibilita a descoberta do mundo, das pessoas e das coisas que se encontram à sua volta, contribuindo para a descoberta de si mesma e para a sua inclusão no mundo das relações, podendo, assim, caracterizar-se o ato de brincar como espaço de reconstrução pessoal. Sendo que, através das brincadeiras, as crianças expressam as suas emoções, os seus medos, partilham as suas dúvidas, questionam, e constroem sentidos e significados não passíveis de serem construídos noutro contexto.

O ato de brincar é intrínseco a qualquer criança, independentemente da sua idade, nacionalidade ou meio onde está inserida. Moyles (2002) declara que o ato de brincar em contexto educativo promove aprendizagens significativas para as crianças e desenvolve as suas componentes sociais, constituindo-se, ainda, como uma oportunidade para o educador promover a aprendizagem de conteúdos que se encontrem dentro dos interesses e curiosidades das mesmas. Em concordância com os autores, as OCEPE consideram a ação do brincar como um momento pedagógico rico e estimulante que, por ser um momento natural da iniciativa da criança e que, por isso, detém um elevado nível de envolvimento, promove a sua aprendizagem e auxilia-a na reflexão

sobre o significado e propósito destas (Lopes da Silva et al., 2016).

Inerente à ação pedagógica de brincar é o paradigma de esta ser frequentemente muito orientado pelo adulto, isto é, com muitos materiais e recursos estruturados e postos à disposição da criança pelo adulto. Relativamente a este ponto, Moyles (2002) define que, numa primeira fase, a criança deve ter a oportunidade de experimentar e explorar os materiais e os recursos por si própria e só posteriormente, numa fase seguinte, é que o adulto deve mobilizá-los numa brincadeira orientada por si. Para Moyles (2002), a "qualidade" pedagógica de uma brincadeira depende da qualidade e da variedade dos materiais e recursos disponíveis, por isso é de extrema importância que os que estão disponíveis na sala de atividade sejam didáticos.

À semelhança dos momentos de brincadeira livre, também os momentos de contacto com a Natureza constituem experiências que marcam e moldam o desenvolvimento da criança, uma vez que, para Neto (2020) a fruição do ar livre e da Natureza é importante na formação motora, psicológica e social de um indivíduo. Nesta sequência, a utilização do espaço exterior é uma componente primordial no desenvolvimento das crianças, no sentido em que incentivar o seu desenvolvimento cognitivo e social. Por este motivo, ao longo da PES, dinamizou-se o espaço exterior procurando fomentar aprendizagens cooperativas e a interação social, através da organização de inúmeras saídas ao exterior da instituição escolar, a um espaço maioritariamente constituído por elementos naturais que permitiu apurar os sentidos das crianças para a observação da vida que a rodeia (Neto, 2020).

### **1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Atualmente, o sistema educativo português organiza o seu ensino básico em três ciclos lineares, que na sua totalidade, correspondem a nove dos doze anos previstos de escolaridade obrigatória. Atendendo ao 1.º CEB, este apresenta uma duração de 4 anos e engloba crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. No entanto, existe a possibilidade de entrada de crianças com 5 anos, caso perfaçam os seis até ao final do ano letivo (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Segundo o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o 1.º CEB apresenta um carácter "universal, obrigatório e gratuito". Este documento distingue o 1.º CEB como um ensino globalizante que segue um regime de monodocência, salvo em situações de coadjuvação previstas no documento Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), com vista a promoção do trabalho colaborativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos. No que concerne aos objetivos deste ciclo de escolaridade, o Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, aponta para o desenvolvimento da linguagem oral, o desenvolvimento progressivo do domínio da leitura e da escrita, a aquisição de noções primordiais na área da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, bem como das expressões plástica, dramática, musical e motora.

A matriz curricular do 3.º ano, à semelhança da de 4.º ano, apresenta como componentes de currículo quatro áreas curriculares de frequência obrigatória: Português e Matemática, cada uma com uma carga horária de 7 horas semanais, Estudo do Meio com 3 horas semanais, Educação artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e Educação Física com 5 horas semanais, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar com 1 hora semanal e o Inglês com 2 horas semanais, perfazendo um total de vinte e cinco horas semanais (Decreto de Lei n.º 55/2018, 6 de julho). O mesmo documento legal define a gestão desta distribuição horária como flexível, no sentido em que esta

deve ser organizada e gerida de forma autónoma, pelo docente titular da turma, tendo em conta o currículo definido e as especificidades dos alunos. Neste currículo flexível, de acordo com o mesmo documento, o docente deve incorporar as áreas transversais, como Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A par dos documentos legais supramencionados, embora este seja um conceito suscetível de várias perspetivas, importa definir currículo como "o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (Roldão & Almeida, 2018, p.7). Neste sentido, o currículo escolar, ou corpo de aprendizagens, acompanha as mudanças da sociedade, a nível das suas necessidades sociais e económicas, ideologias sociais ou educativas. O currículo escolar resulta, então, das interações entre os atores da sociedade. Roldão e Almeida (2018) acrescentam ainda que os currículos escolares se encontram adequados aos pressupostos de um determinado período da história das escolas, sendo da responsabilidade das escolas e dos professores fazerem uma gestão curricular de modo a adequar as práticas educativas aos diferentes contextos, comunidade e alunos específicos.

Inerente ao conceito de currículo, reforça-se o cariz determinante de outros dois documentos de orientação curricular, interligados entre si, com grande influência na ação pedagógica do docente e no processo de flexibilização e gestão curricular, sendo estes o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018). O PASEO é considerado como um indicador para as escolas e ofertas educativas, no âmbito da escolaridade obrigatória, como uma matriz ao nível curricular, ao nível do planeamento, da realização e da avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Este

documento apresenta como principal função a criação de um quadro de referência, que promove valores e competências indispensáveis para a construção de futuros cidadãos, como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (Martins et al., 2017, p.1).

Por seu turno, as Aprendizagens Essenciais, homologadas pelo Despacho n.º 6944- A/2018, de 19 de julho, constituem um instrumento de apoio à gestão do currículo que auxilia os docentes a planificar, refletir e agir, conforme as aprendizagens, competências e atitudes que devem ser desenvolvidas nos respetivos anos de escolaridade. Este documento orientador do currículo apresenta um conjunto de conhecimentos a adquirir, específicos a cada disciplina, bem como estratégias de ensino a implementar para desenvolver as áreas de competências inscritas no PASEO. Neste sentido, as AE visam garantir o desenvolvimento de competências e mecanismos dos alunos que lhes permitam a construção de “saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928). Ambos os documentos orientadores acima mencionados, o PASEO e as AE, foram desenvolvidos com o intuito de substituir as até então componentes do currículo nacional, os programas e metas curriculares do 1.º CEB, que acabaram por ser reconhecidas como demasiado extensas e por apresentarem alguns entraves a diversas aprendizagens, o que despoletou a necessidade de construir novas diretrizes que fossem ao encontro de uma flexibilidade e gestão eficaz do currículo.

Morgado & Silva (2018), relacionam os conceitos de flexibilidade e gestão curricular, na opinião de com a estimulação de aprendizagens mobilizadoras de conhecimentos e

experiências pertinentes para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis, interventivos e críticos. Na mesma ótica, de acordo com os autores, práticas de gestão e flexibilidade curricular visam melhorar durante a escolarização o desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades e das competências dos alunos. Neste sentido, a adoção destas práticas pelos docentes permite uma maior coerência da ação educativa, bem como a exploração de metodologias e temáticas alternativas, através de “uma aproximação das aprendizagens às realidades vividas pelos estudantes” (Morgado & Silva, 2018, p.46).

Nesta linha de pensamento, urge evidenciar o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que surgiu na sequência da homologação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Esta diretriz permitiu a institucionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que veio possibilitar uma maior liberdade à escola e aos professores para gerir o seu currículo, uma vez que se encontravam mais próximos da realidade dos alunos e eram, portanto, mais conhecedores de estratégias potencializadoras do seu desenvolvimento. Neste sentido, tal como definido no Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho, as escolas que aderirem a este projeto “podem gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade” (Artigo 6º), prática esta que, até então, era inexistente.

Aliado a práticas de articulação curricular surgem as conceções de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, como meio de estabelecimento de relações entre as disciplinas e os seus conteúdos. No caso específico da transdisciplinaridade, esta representa a integração de saberes de forma articulada, já que, segundo Pombo (2004), o prefixo “trans” remete para um espaço comum, um fator de coesão entre diferentes saberes. Complementando esta conceção, Serra (2004)

aponta para a importância de um primeiro momento de reflexão sobre os objetivos da ação pedagógica antes da articulação com os conhecimentos descritos no currículo, garantindo, deste modo, que as estratégias vão ao encontro das especificidades de cada criança interveniente no processo educativo. No seguimento desta ideia, importa salientar que, ao longo da PES, todas as ações pedagógicas foram desenvolvidas em torno de uma reflexão conjunta entre todos os intervenientes do processo educativo, com o intuito de promover um desenvolvimento articulado de competências e saberes, tal como se verificará no Capítulo III.

Neste âmbito, importa destacar o papel fundamental que o professor apresenta durante o processo de aprendizagem dos alunos, distinguindo-se pela sua postura mediadora, flexível e reflexiva. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o docente deve mobilizar e integrar conhecimentos, não única e exclusivamente do foro científico, mas também de variadas áreas que possam potencializar múltiplas aprendizagens aos seus alunos. Constituindo-se o 1.º CEB como um ensino globalizante, no qual o professor titular da turma é o único responsável pela mesma, num regime de monodocência, o docente deste nível de ensino tem a possibilidade de criar uma relação mais consistente com os seus alunos e, por isso, contribuir para o desenvolvimento holístico de cada um deles. Segundo Silva (2005), uma maior proximidade afetiva na relação professor-aluno facilita o processo de aprendizagem, centrando o processo de ensino e aprendizagem nos interesses e necessidades individuais de cada criança.

Por seu turno, cabe também ao docente adotar metodologias de ensino que potenciem o papel ativo e participativo do aluno na construção do seu conhecimento. Neste sentido, destacam-se as metodologias ativas de aprendizagem como potencializadoras do desenvolvimento de aprendizagens a partir de problemas e

situações da vida real dos alunos (Morán, 2015). De acordo com o autor, as metodologias ativas exigem uma mudança ao nível da configuração do currículo, da participação dos professores, da organização dos espaços, tempos e atividades didáticas, no sentido em que se baseiam em alicerces de processos de reflexão, interação cognitiva e reelaboração das práticas. Este tipo de metodologias centra-se em aprendizagens baseadas em problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, projetos pessoais e de grupo, potencializando nos alunos o desenvolvimento de competências como a proatividade, o pensamento crítico e a criatividade. No decorrer da PES, o par pedagógico procurou integrá-las nas suas unidades de aprendizagem, como foi o caso do trabalho por estações que se realizou em inúmeras etapas do projeto, bem como a Aprendizagem baseada em projetos, que acompanhou a execução do projeto desenvolvido ao longo das semanas.

Dando continuidade a uma reflexão sobre o papel do professor do 1.º CEB, nomeadamente na gestão dos documentos reguladores do currículo acima apresentados, destaca-se a sua relevância em fomentar um "currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º). Em consonância com esta ideia, também o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, destacam para a importância e necessidade da criação de escolas inclusivas que permitam o desenvolvimento de um ensino inclusivo de qualidade.

De acordo com Freire (2008), a inclusão não é apenas um movimento educacional, mas também social e político, no sentido em que visa defender o direito de todos os indivíduos a terem um papel ativo na sociedade em que se inserem, garantindo que são

respeitadas as suas características que os diferenciam dos restantes membros. Deste modo, a autora adapta este conceito ao contexto educacional, defendendo que a educação inclusiva defende o direito dos alunos a “desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades” (Freire, 2008, p.5), através do acesso a uma educação de qualidade que tem em conta as suas necessidades, interesses e características. O desenvolvimento de uma educação inclusiva, tal como perspetivado pela autora, requer inúmeras mudanças, como a mudança na gestão da sala de aula e do currículo abordada anteriormente, e em simultâneo, uma mudança ao nível do próprio processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a cada aluno, independentemente das suas características, uma aprendizagem de qualidade adequada a si mesmo. Leite (2016) corrobora a perspetiva de escola inclusiva apresentada anteriormente, no sentido em que afirma que é essencial que os profissionais de educação ganhem consciência de que a atual heterogeneidade da população escolar é um indicador que requer o uso da diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estamos perante um outro paradigma, em que já não faz sentido “ensinar todos como se fossem um só” (Barroso, 1995, as cited in Leite, 2016).

Neste contexto, importa clarificar o conceito de diferenciação pedagógica que, para Henrique (2011), é a procura de um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem que permitam a alunos heterogéneos atingir, por vias alternativas, objetivos comuns. Ademais, para auxiliar no desenvolvimento e sucesso educativo de todos os seus alunos, o professor tem de “proporcionar condições adequadas às suas características” (Sá, 2001, as cited in Henrique, 2011, p.170), através da utilização de estratégias diferenciadas.

A par com as ideias precedentes, pode inferir-se que, para um docente desenvolver uma prática de ensino de qualidade, deve

priorizar a utilização de diferentes estratégias de gestão pedagógica e recursos educacionais. Deste modo, com o objetivo de estimular a construção de saberes, existe uma panóplia de recursos didáticos passíveis de serem explorados no processo de ensino e aprendizagem, que visam envolver o aluno numa aprendizagem ativa e com significado, através da exploração e do contacto direto com situações concretas de descoberta. Definem-se como recursos didáticos todos os materiais que sejam passíveis de ser utilizados como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, podendo estes ser digitais, nomeadamente as plataformas digitais, ou analógicos, como é o caso do quadro branco utilizado em contexto de sala de aula.

As práticas educativas devem acompanhar a constante mudança e evolução da nossa sociedade atual, procurando sempre a inovação pedagógica. Por seu turno, os professores devem acompanhar essas mudanças reconstruindo e atualizando a sua prática profissional e a sua identidade profissional docente, encontrando recursos e estratégias que melhor se adequem aos contextos.

Estas novas tecnologias de informação e comunicação influenciam a criação de novas oportunidades e desafios “que aceleram a evolução e os processos de vida [dos alunos]” (Quadro-Flores & Raposo-Rivas, 2017, p.4), contribuindo, conseqüentemente, para a transformação das escolas, uma vez que a sua utilização perspetiva a estimulação da criatividade dos alunos, a participação e o trabalho colaborativo, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas (Quadro-Flores & Raposo-Rivas, 2017). No seguimento desta ideia, sendo as TIC um conjunto de ferramentas que estimulam a criatividade, a participação, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas, estas devem constituir-se como recursos estratégicos que auxiliam os alunos a alcançar níveis de desenvolvimento mais elevados e aprendizagens significativas

(Tavares & Barreiro, 2011). Desta forma, cabe ao docente reconhecer as potencialidades das ferramentas e dos dispositivos eletrônicos, preconizando aulas mais dinâmicas e atrativas, garantindo o acesso a estratégias que possibilitem aos alunos a aquisição de competências determinantes para enfrentar os atuais desafios da sociedade.

Desta forma, urge a necessidade de identificar os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesta ótica, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação constitui-se como o processo orientador do percurso escolar dos alunos, apresentando como principal objetivo a melhoria das aprendizagens, regidas por um modelo contínuo e não estanque (artigo 22.º). Neste sentido, a avaliação incorpora, entre as suas componentes, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. No que concerne à avaliação sumativa, esta é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). No decorrer da PES, optou-se por desenvolver uma avaliação formativa, tendo-se recorrido ao uso de grelhas de observação que continham parâmetros específicos aos objetivos previstos nas planificações semanais que se pretendiam observar nos alunos, qualificando os mesmos através de diferentes níveis de empenho. Importa salientar que, no decorrer da prática, a avaliação foi também realizada com base na análise de produtos realizados pelos alunos e de registos realizados pela díade.

Por fim, em concordância com as conceções expostas anteriormente, ressalva-se para a importância de uma reflexão contínua por parte do docente, no que concerne às estratégias pedagógicas e metodologias utilizadas, bem como à gestão do grupo-turma e respetivo currículo, como meio de potencialização de um ensino globalizante e holístico, que promova o

desenvolvimento de todos os elementos da turma. Denota-se também, a influência do contexto educativo como um fator determinante no desempenho do docente, assim sendo, salienta-se a pertinência do capítulo que se segue, Capítulo II, como estratégia de compreensão da importância de o docente conhecer e refletir acerca do contexto onde atua, de forma a adaptar a sua prática educativa ao mesmo.

## **2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Com o intuito de melhor compreender o desenvolvimento e comportamento de cada criança, torna-se fundamental uma caracterização pormenorizada do contexto em que esta se insere. Destarte, o primeiro subcapítulo do presente capítulo contempla a caracterização geral do contexto de estágio, onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES), na qual se vivenciaram inúmeras experiências de aprendizagem enriquecedoras. Por seu turno, segundo e terceiro subcapítulos focalizam-se na caracterização de cada um dos níveis educativos, EPE e 1.º CEB, respetivamente, salientando as suas especificidades e características mais marcantes que sustentaram as práticas desenvolvidas. Por fim, no que concerne ao quarto subcapítulo, este aborda a metodologia de investigação-ação adotada no decorrer da PES, que promoveu um crescimento holístico de ambos os grupos de crianças, e conseqüentemente, do desenvolvimento profissional dos elementos da diáde.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

O Agrupamento de Escolas onde se realizou a PES foi homologado no ano de 2004 e integrava o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3), desde o ano letivo de 2007/2008. Este situava-se na área Metropolitana do Porto e era uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação. O presente Agrupamento de Escolas era constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino, que se encontravam geograficamente próximos, com aproximadamente

1500 alunos que se dividiam pelas valências de Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2021/2025), as escolas do Agrupamento estavam inseridas num contexto socioeconómico de grandes assimetrias, com indicadores de debilidade económica e social. Segundo o PEA, o Agrupamento em questão apontava como principais dificuldades do mesmo a promoção do sucesso escolar e a procura de soluções para as desigualdades entre alunos. Deste modo, considerava centrar a sua intervenção em áreas prioritárias como o insucesso escolar, o absentismo e abandono escolar, a indisciplina, o apoio às famílias e a autoavaliação e autorregulação das ações do agrupamento.

O PEA apresentava como principal objetivo do Agrupamento a implementação de medidas que proporcionassem a todos os seus alunos um igual acesso a um percurso educativo de referência e de excelência. Por conseguinte, direcionava a sua intervenção para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotados de valores fundamentais para a vida democrática em sociedade e para um bom desempenho escolar e social. Por seu turno, no que concerne aos Educadores e Professores, o PEA destacava como principal objetivo a promoção de condições para uma gestão flexível do currículo, bem como para o trabalho colaborativo entre docentes e não docentes.

O Centro Escolar (CE) onde foi desenvolvida a PES era a instituição sede do Agrupamento e apresentava um total de quatro salas de Educação Pré-Escolar, dezasseis turmas de 1.º Ciclo, doze turmas de 5.º ano, onze turmas de 6.º ano, quatro turmas de 7.º ano, cinco turmas de 8.º ano e quatro turmas de 9.º ano. O horário de funcionamento da instituição era das 8.10h às 18.30h. No entanto, esta disponibilizava às crianças os serviços de Componente de Apoio à Família (CAF) e de Atividades de Animação

e Apoio à Família (AAAF), que abrangiam um horário mais amplo, das 7.30h às 19h, destinados a famílias que necessitassem de usufruir do apoio das mesmas, tendo acesso a um horário mais abrangente para deixar e ir buscar o seu educando à instituição. O CE tinha instalações recentes, bastante amplas, com luminosidade natural e uma decoração simples e intuitiva. A instituição encontrava-se organizada em três pisos, o piso subterrâneo, o piso térreo e o primeiro piso. Por seu turno, no que concerne aos recursos materiais pedagógicos e tecnológicos do CE, este suportava uma quantidade significativa de materiais diversificados e com qualidade. Sendo que todas as salas da instituição dispunham de um computador com internet, um quadro branco com marcadores e um projetor.

Neste seguimento, destaca-se a valorização do agrupamento relativamente à participação ativa de todos os intervenientes da comunidade educativa e da família das crianças no processo educativo das mesmas. O mesmo integrava associações de Pais e Encarregados de Educação que, de um modo articulado, procediam à dinamização de atividades, desempenhando, neste sentido, um papel fundamental na vida escolar das crianças.

## **2.2. AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Com base numa observação atenta e participante do contexto de EPE, onde decorreu a PES, emergiram componentes para a sua caracterização, com o auxílio do diário de bordo, das grelhas de observação realizadas, de conversas em diade e de diálogos com a Educadora Cooperante. Neste sentido, numa primeira instância, importa referir que a Educadora Cooperante direcionava a sua prática pedagógica com base em conceções do Movimento da Escola Moderna (MEM). Baseando-se neste modelo pedagógico, a Educadora

espelhava uma prática educativa consciente e adequada às características específicas de cada criança.

O percurso vivenciado na PES desenvolveu-se, numa primeira fase, no contexto de EPE, com um grupo constituído por 20 crianças curiosas e participativas, 10 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. No grupo existiam sete crianças com três anos, três com quatro anos e 10 com cinco anos, heterogeneidade que se traduzia numa enorme mais-valia para o grupo. Das 20 crianças do grupo, apenas sete se encontravam a frequentar a instituição pela primeira vez, o que agilizava a dinâmica da sala uma vez que a maioria das crianças já estava familiarizada com a mesma. O grupo, de uma forma geral, demonstrava interesse na exploração de novos lugares e sensações, com uma forte ligação ao mundo da fantasia, muito interessado e responsável. No que concerne às dificuldades do grupo, destacam-se as complicações ao nível da expressão oral denotadas em alguns dos elementos do grupo de crianças.

O espaço da sala laranja era abundante em luz natural, com uma das paredes inteiramente constituída por janelas que davam para a parte exterior da instituição. Ao longo do dia de atividades, tocava na sala uma *playlist* de músicas com sons da natureza relaxantes, o que harmonizava o espaço e o tornava mais agradável. No centro da sala permanecia uma mesa grande de madeira, feita de três mesas retangulares justapostas. As estruturas do espaço eram de fácil acesso às crianças, estando todos os materiais expostos à altura das mesmas, permitindo que as crianças os utilizassem sem necessitarem de ajuda (Folque, 2012).

As paredes da sala de atividades encontravam-se decoradas com recortes de criações artísticas das crianças, projetos realizados pelos pequenos grupos, o calendário, o horário

semanal do grupo, o mapa do tempo, o mapa "Quero Contar, Mostrar ou Escrever" e os instrumentos de pilotagem do grupo. O espaço da sala, organizado da forma supramencionada, permitia alcançar a individualidade das crianças do grupo, revelando os seus processos de aprendizagens desenvolvidos, sendo possível observar registros e desenhos elaborados pelas mesmas individualmente e em grande e pequeno grupo.

Os instrumentos de pilotagem, característicos do modelo pedagógico do MEM, eram diariamente atualizados pelos membros do grupo. Estes instrumentos, segundo Folque (2012) têm por base a concepção de que, ao documentar a vida do grupo nestes instrumentos, o educador e as crianças conseguem planejar e avaliar o que acontece na sala, em termos individuais ou em grupo. Neste sentido, os instrumentos de pilotagem que se encontravam na sala de atividades eram o mapa de presenças, o mapa de distribuição de tarefas e o diário do grupo.

A sala de atividades do CE dividia-se em diferentes áreas de atividades, identificadas pelas crianças com nome e o número de elementos por cada área. Encostadas à parede de janelas, paralela à parede da porta de entrada, encontrava-se a área do faz-de-conta, seguida da área dos jogos de mesa e da biblioteca. De seguida, na parede à direita da porta estavam organizadas as áreas das construções e o escritório. Por fim, na parede à esquerda da parede da porta ficavam a área da pintura, a oficina das ciências, e a área da modelagem. As diferentes áreas disponibilizadas na sala de atividades desenvolviam competências no âmbito do desenvolvimento holístico da criança, sendo possível destacar que estas possibilitavam uma maior interação entre os pares, o desenvolvimento do espírito de iniciativa e de criatividade de cada um, bem como um maior envolvimento por parte de todos os elementos nas atividades a dinamizar.

Tal como é homologado no Artigo 12.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), os estabelecimentos de EPE devem adotar um horário adequado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. Deste modo, a gestão e organização do tempo na sala de atividades estruturava-se em torno das unidades de tempo, dia e semana, prevendo um total de cinco horas diárias de ação pedagógica, cinco dias por semana. Neste sentido, encontravam-se estipuladas dias específicos para a oficina de Expressão Musical, a oficina de Educação Física, a reunião de conselho cooperativo e as visitas ao exterior da instituição. Importa referir que as rotinas da sala eram de cariz flexível, sofrendo alterações sempre que necessário.

A manhã na sala laranja tinha início com a rotina de acolhimento, onde as crianças se deslocavam ao vestiário para deixar os seus pertences, colocavam o seu cartão de aluno numa bolsa e marcavam a sua presença no mapa. De seguida, cada uma realizava a sua tarefa semanal e quando estivessem prontas sentavam-se na mesa grande. Na mesa grande dava-se início à reunião de conselho, encetada pela canção de "bons-dias". Na reunião de conselho decidia-se, com base no horário semanal, que atividades o grupo iria realizar nesse dia. O dia terminava com uma reflexão e um balanço do dia, em grande grupo. Neste momento escrevia-se no diário do grupo informações pertinentes sobre o dia e cada criança era convidada a dar o seu parecer sobre o mesmo.

Importa referir que a Educadora Cooperante privilegiava na sua prática educativa o tempo passado no espaço exterior, optando por passar o máximo tempo possível perto de uma árvore apadrinhada pelo grupo, no recreio do CE. Perto desta tão acarinhada árvore, o grupo costumava lanchar, fazer jogos e brincadeiras livres, bem como realizar atividades orientadas pela Educadora. Todas as manhãs de terça-feira, à exceção de

quando o tempo assim não o permitia, o grupo saía do CE para realizar as tão desejadas visitas. Nestas visitas o grupo passava a manhã a explorar lugares perto da instituição, como hortas biológicas, pequenos jardins, feiras de artesanato, entre outros.

Outro aspeto fulcral para a caracterização do contexto são as interações entre as crianças e os intervenientes educativos. As interações entre a Educadora Cooperante e as crianças aconteciam com respeito mútuo e bastante afeto, no sentido em que esta conversava com as crianças, incentivava-as a esforçarem-se e a desenvolverem o seu raciocínio. Na maioria das atividades apenas orientava o grupo, relembrando-o das regras sociais da sala de atividades, dando indicações que permitiam às crianças resolverem os seus problemas de forma autónoma. A Educadora considerava os momentos de planeamento e de avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem e, através da participação ativa das crianças, negociava, em grande grupo, contratos de aprendizagem. Esta negociação, muito presente na prática educativa da Educadora Cooperante, era de extrema importância, uma vez que permitia que as crianças exprimissem as suas opiniões e desenvolvessem um papel pró-ativo na aprendizagem (Folque, 2012).

Por seu turno, no que concerne às interações entre o par pedagógico e o grupo, esta baseava-se no estabelecimento de relações positivas, procurando proporcionar a criação de um clima de confiança, entreajuda, aceitação mútua, estima e afetividade. Ademais, a denotação da existência de uma dinâmica de interação onde eram articuladas as propostas da Educadora e da diade com os interesses e curiosidades das crianças, criou condições para o desenvolvimento de atividades contextualizadas, que desenvolveram competências sociais e emocionais, estabelecendo condições essenciais que possibilitarão às

crianças aprender com sucesso, isto é, aprender a aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Por sua vez, as interações entre a Educadora e a Assistente Operacional da sala de atividades estabeleciam-se de forma cordial e respeitosa. A Assistente Operacional era educadora de infância e contribuía, de forma ativa e com saber pedagógico, para o bom funcionamento do grupo, agindo em conformidade com a Educadora Cooperante e demonstrando desenvolver a sua prática educativa com base nos mesmos princípios orientadores, mesmo em alturas do dia em que se encontrava sozinha com o grupo.

Por fim, as interações entre as crianças do grupo decorriam com base em princípios de companheirismo e confiança. No decorrer dos primeiros dias da PES tornou-se perceptível que as crianças estavam envolvidas em aprendizagens conjuntas, sendo que as crianças mais velhas demonstravam bastante preocupação e cuidado com as mais novas. Neste sentido, o grupo trabalhava de forma colaborativa, recorrendo ao debate, à negociação e à partilha de ideias. As crianças da sala de atividades encontravam-se organizadas em pares pedagógicos em todas as atividades diárias do grupo. O elemento do par mais experiente na rotina da sala tinha a responsabilidade de orientar e encaminhar o outro elemento. Esta dinâmica de organização do grupo influenciava a motivação das crianças, aumenta a sua vontade de realizar tarefas difíceis e reduzia a sua frustração perante dificuldades (Azmitia, 1998, citado em Folque, 2012) permitindo às crianças “verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (Hohmann, 1997, p. 258).

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

Com base numa observação atenta e participante do contexto de 1.ºCEB, onde decorreu o segundo semestre da PES, emergiram componentes para a sua caracterização, com o auxílio do diário de bordo, das grelhas de observação realizadas, de conversas em diade e de diálogos com a Professora Cooperante. Neste sentido, para uma melhor compreensão do contexto, é indispensável caracterizar o seu ambiente educativo com base em cinco aspetos fundamentais: a gestão e organização da turma; a gestão do espaço; a gestão dos materiais; a gestão do tempo; e a gestão das interações pedagógicas.

No que concerne à componente de gestão e organização da turma, a prática educativa vivenciada no 1.º CEB desenvolveu-se numa turma do 3.º ano de escolaridade. Essa turma integrava 21 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. É um grupo caracterizado por ser bastante empenhado e participativo, embora apresentasse alguma dificuldade ao nível do comportamento entre pares. Os alunos, na sua maioria, não apresentavam grandes dificuldades na compreensão dos conteúdos, embora a aquisição dos mesmos fosse realizada em ritmos distintos.

No seio da turma encontrava-se inserida uma criança com uma deficiência visual, que tinha chegado recentemente ao país. Esta aluna, devido às suas limitações, necessitava de ser apoiada individualmente pela Professora Cooperante, para que conseguisse acompanhar o ritmo da turma. A aluna em questão, encontrava-se em processo de espera para que a instituição lhe conseguisse fornecer recursos indispensáveis à sua aprendizagem, tais como o acompanhamento por um profissional de Ensino Especial ou materiais ajustáveis à sua condição física. No entanto, no decorrer deste processo, a Professora Cooperante adaptava a sua prática educativa às necessidades da aluna, optando, tal como

mencionado em cima, por passar uma parte do tempo letivo sentada ao lado da mesma, ajudando-a a realizar as tarefas propostas.

Através de uma observação atenta do contexto, perceberam-se alguns dos interesses da turma, relativamente às áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Educação Artística, nomeadamente no domínio das Artes Visuais. Por sua vez, relativamente à Matemática, eram notórios a dificuldade e o desinteresse da turma nesta área. De forma a colmatar estas dificuldades, e a cultivar o gosto e o interesse pela área, procedeu-se à realização de tarefas de cariz lúdico, tanto de forma individual como em grupo.

A sala de aula onde decorreu a observação era bastante espaçosa, com 12 carteiras, a secretária da professora e alguns armários de arrumação. O mobiliário da sala, por sua vez, encontrava-se adaptado à faixa etária das crianças, permitindo a realização de determinadas tarefas autonomamente. No interior da sala, verificava-se uma boa luz natural, uma vez que uma das suas quatro paredes era ocupada com grandes janelas. As paredes da sala encontravam-se ocupadas com posters e cartazes alusivos aos conteúdos aprendidos pelos alunos, bem como por uma seleção de produções dos alunos realizadas no âmbito de tarefas propostas. No que concerne aos lugares que as crianças da turma ocupavam na sala, estes tinham sido definidos estrategicamente pela Professora Cooperante, de forma a aumentar a concentração do grupo.

Relativamente aos materiais, a sala de aula dispunha de um computador fixo posicionado na secretária da Professora Cooperante, um projetor e um quadro branco. Para além destes recursos, a sala tinha ainda quatro computadores portáteis, guardados num espaço de arrumações, disponíveis para ser utilizados em atividades.

Atentando na gestão do tempo, é possível destacar que a Professora Cooperante não seguia uma organização fixa dos dias e dos conteúdos a lecionar, embora respeitasse as horas semanais previstas no horário da turma. A par com as ideias supramencionadas, é importante realçar que os momentos de avaliação de conteúdos trimestrais eram idênticos para todas as turmas de 3.ºano pertencentes ao agrupamento.

A relação estabelecida entre a escola e a família caracterizou-se por ser assegurada e construída diariamente, através da troca de correspondência, tanto ao nível do uso da caderneta escolar como do recurso a e-mail ou mensagem. Neste sentido, a participação dos encarregados de educação demonstrava ser ativa, uma vez que a estes era requerido muitas vezes que contribuíssem com o seu educando na realização de tarefas.

No que concerne à relação entre Professora Cooperante e os seus alunos, esta baseava-se em princípios de respeito mútuo e de cooperação. Ao longo das semanas de intervenção, foi possível concluir que os alunos se sentiam à vontade para partilhar os seus pensamentos e opiniões com a Professora, o que se traduzia num fator chave e determinante na aquisição de novos conhecimentos e experiências.

Por seu turno, a relação entre os alunos da turma não decorria com os mesmos valores de respeito mútuo ou de compreensão. Pelo contrário, no decorrer da observação foi possível constatar vários conflitos diários existentes entre os alunos da turma, bem como com outras turmas da escola. A gestão de conflitos da turma acontecia de forma desrespeitosa para com os membros da mesma, sendo que, diariamente, os alunos relatavam à Professora conflitos e atritos que tinham acontecido nos intervalos. Perante estes relatos, a Professora Cooperante adotava uma postura de intervenção como elemento moderador. O mesmo não acontecia na relação da turma com a nova colega que,

devido às suas limitações, tinha de ser acompanhada por um colega da turma nos intervalos. Neste caso específico, os alunos pareciam ajudá-la e acompanhá-la, demonstrando atitudes e valores que não pareciam demonstrar com os restantes elementos da turma.

Desta forma, a gestão de conflitos constituía uma fragilidade da turma que parecia preocupar a Professora Cooperante, sendo que era visível a intencionalidade da mesma em sensibilizar os alunos para as consequências desta problemática. Uma das situações onde foi possível destacar esta intencionalidade foi a forma como a Professora interligou a Guerra na Ucrânia com os conflitos existentes na turma, sensibilizando para a necessidade de respeitar os outros e evitar conflitos. Na sequência desta troca de ideias foi possível observar o interesse e a curiosidade dos alunos nos detalhes deste conflito, o que acabou por servir como mote para a construção e implementação do projeto de intervenção que foi realizado em conjunto com a turma, e que será apresentado detalhadamente do Capítulo III.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Uma investigação consiste numa tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões. Respostas estas que podem ser abstratas e gerais ou concretas e específicas, sendo que, em ambos os casos, o investigador é aquele que descobre os factos e, com base na interpretação dos mesmos, procura formular uma generalização (Tuckman, 1999). O processo de investigação implica uma planificação pormenorizada de todos os momentos, desde a seleção da problemática e da formulação de hipóteses até à comunicação dos resultados.

Para que um docente possua uma ação fundamentada e com intencionalidade, deve refletir de forma crítica acerca da sua prática educativa, com o intuito de adquirir uma compreensão e melhoria do seu próprio desempenho, através de uma investigação orientada por conjeturas. Na mesma ótica, segundo Moreira (2001) a adoção de uma postura investigativa promove características de autonomia e reflexão nos professores e educadores. Neste sentido, no decorrer da PES foi adotada uma aproximação à metodologia de investigação-ação, através da utilização de princípios e modos aproximados deste tipo de investigação.

A investigação-ação constitui uma expressão da investigação qualitativa que provoca uma mudança de forma participada. Elliot (1993, citado por Coutinho, 2014) define esta metodologia como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação constituinte da mesma. Este movimento, de acordo com Máximo-Esteves (2008), foi impulsionado pela ideia de que, para existirem melhores escolas e melhores alunos, os docentes teriam de se tornar melhores profissionais, investigando e refletindo sobre a sua ação educativa.

Esta metodologia apresenta como principal objetivo a mudança cocriada pelos atores locais, o que a torna um tipo de investigação muito pertinente de ser apropriada por professores e educadores. Uma vez que, de acordo com Moreira (2001), ao realizar uma investigação, o docente responsabiliza-se pelas decisões que envolvem a sua prática educativa e desenvolve competências e atitudes colaborativas que contribuem para o seu crescimento profissional. A autora refere ainda que a investigação feita pelo docente reflete as particularidades da situação em que trabalha, servindo para este poder delimitar as áreas problemáticas. Outra característica igualmente importante da investigação-ação é o facto de o trabalho não estar terminado

quando o projeto acaba, uma vez que os participantes da ação continuam a refletir sobre a sua prática (Bell, 1997).

Neste sentido, esta metodologia apresenta diferentes fases, nomeadamente a observação, planificação, ação e reflexão, que se desenvolvem continuamente, se encontram interligadas e pressupõem um processo (Moreira, 2011). A investigação inicia-se com uma ideia que pressupõe a mudança ou melhoramento de algo, da qual surge uma planificação conjunta dos caminhos a seguir. Após a planificação segue-se então a ação e a observação, que pode ser individual ou coletiva, encerrando o ciclo com a reflexão conjunta. Paralelamente, a reflexão conjunta origina uma nova planificação, constituindo uma sequência de ciclos de uma espiral que concilia a análise da prática e a implementação da mudança.

O momento da planificação pode definir-se então como o momento de construção da ação, antecedendo a mesma (Moreira, 2011). Na PES foram concretizadas planificações semanais e planificações de atividades de dias específicos, contruídas tendo por base a identificação das necessidades e interesses das crianças. Ao nível das planificações de EPE, importa destacar que estas foram construídas a partir da identificação das necessidades e interesses das crianças e do grupo, com o propósito de se definirem objetivos de desenvolvimento e aprendizagens a alcançar durante a mesma, assumindo uma perspetiva socioconstrutivista, no qual o processo parte das crianças. Uma vez que, neste nível educativo, "as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Por seu turno, no que concerne às planificações realizadas no âmbito 1.º CEB, estas foram desenvolvidas a partir de um trabalho colaborativo entre díade, a professora cooperante e a orientadora institucional, através da análise dos conhecimentos prévios, interesses e motivações da turma, recorrendo sobretudo a recursos físicos e digitais, como forma de proporcionar o desenvolvimento de competências nos alunos. Neste seguimento, importa destacar que as planificações iniciavam uma breve contextualização, seguida da definição de objetivos específicos e articulação das diversas áreas curriculares. No decorrer desta elaboração, foram relevadas propostas e ideias partilhadas pelas crianças e as situações imprevistas, tal como será referido mais adiante no capítulo III, sendo que) “planificar consiste em converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2013, p. 47).

A ação, por sua vez, é realizada com base na planificação, encontrando a sua fundamentação na mesma (Moreira, 2011). Os momentos de ação desenvolvidos na PES foram fruto de um trabalho de colaboração entre a díade, as docentes cooperantes e as orientadoras institucionais, com o intuito de colmatar as necessidades e os interesses emergentes registados no período de recolha de informações.

O momento de observação apresenta como principal objetivo a documentação dos efeitos da ação, de forma a fornecer dados que sustentem a reflexão crítica. De acordo com Everston & Green (1986, citado por Moreira, 2001), a observação pode ser definida como um fenómeno multifacetado, um processo investigativo e contextualizado de tomada de decisões, que consiste numa via de representação da realidade. Ao longo da PES, este momento foi concretizado com o auxílio de uma estratégia formativa de observação. Deste modo, foram utilizados instrumentos como a grelha de observação e o diário de formação. A grelha de

observação, utilizada em ambos os contextos, constitui-se como um instrumento que permite registrar e analisar diversos aspetos, de forma a permitir a definição de estratégias de ação. Por seu turno, o diário de formação, instrumento mais utilizado pela diáde, é considerado como uma forma pertinente de recolha de informação que facultava informações valiosas sobre modelos de trabalho e atividades, bem como interações entre os atores educativos (Bell, 1997).

Por último, a reflexão, segundo Moreira (2001), é um momento de retrospectiva, devendo idealmente servir para localizar problemas na estratégia utilizada na ação, com o intuito de retirar aprendizagens significativas. Da fase da reflexão advém a reconstrução da situação e a conseqüente reformulação da planificação inicial. Ao longo da PES, subsistiram momentos de reflexão antes da ação, de reflexão na ação e de reflexão pós-ação. Os momentos de reflexão antes da ação foram protagonizados pela construção de guiões de pré-observação, onde a retrospectiva se focava em antecipar dificuldades que pudessem surgir ao longo da atividade. Por sua vez, os momentos de reflexão na ação ocorreram através dos diálogos constantes entre os atores educativos, crianças, estagiárias e Educadora Cooperante. Por fim, relativamente à reflexão pós-ação, esta foi efetivada, sobretudo, nos diálogos em horários não letivos entre diádes e com as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, na construção do diário de formação, nas reuniões de planificação em tríade, nos feedbacks obtidos pelas docentes e orientadoras ao longo das orientações tutoriais, das narrativas individuais e colaborativas, nos seminários e nas reuniões pós-observação. Nestes momentos retrospectivos conjuntos, foram realçados pontos positivos e aspetos a melhorar, como forma de ajudar a incrementar as práticas. Importa salientar a importância destes instrumentos facilitadores que possibilitam a reflexão, e que

fazem parte do processo na formação de educadores e professores uma vez que “valida[m] o potencial do diálogo reflexivo na transformação do pensamento e da ação” (Moreira, 2011, p. 41).

A par com as ideias supramencionadas, a ética constitui-se, também, como uma componente indispensável numa investigação, tratando-se do processo de reflexão que orienta o pensamento e ação por ideias e critérios de Bem (Caetano, 2016). Neste sentido, autora destaca a importância de uma investigação que envolva os estudantes nas diferentes fases do processo, onde estes se possam apropriar como coautores não só do processo educativo, mas também das componentes investigativas que o acompanham.

Em suma, é pertinente referir que a metodologia de investigação-ação se desenvolve num quadro ético de referência mutuamente aceitável. Neste contexto, em concordância com o que foi mencionado anteriormente, também a PES presentemente descrita se desenvolveu em concordância com estes princípios.

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

O presente capítulo tem como ponto de partida os referenciais teóricos e legais descritos no Capítulo I, bem como o contexto educativo e os interesses e necessidades dos grupos de crianças que constituíam os contextos onde foi realizada a PES. No decorrer deste capítulo descrever-se-á uma prática educativa que procurou ir ao encontro de pedagogias participativas e ativas, através da mobilização de processos metodológicos da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). As ações pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos foram sustentadas pela metodologia de investigação-ação, descrita no Capítulo II, o que possibilitou a sua dinâmica e adaptação consoante os interesses e as necessidades das crianças dos grupos.

O atual capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, onde são evidenciadas e analisadas as práticas desenvolvidas e refletidas. Neste sentido, primeiramente são apresentadas algumas das práticas educativas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar (EPE) e, posteriormente, as práticas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

#### **3.1 PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada em contexto de EPE, pretendeu desenvolver atividades

contextualizadas que fossem ao encontro das características, interesses, necessidades e capacidades de cada criança, e que se constituíssem como interessantes e desafiantes para o grupo, sendo que o "brincar se constitui como atividade mediadora no desenvolvimento humano" (Folque 2012, p.29). As atividades foram planejadas pelo par pedagógico, em cooperação com a educadora cooperante e com a supervisora institucional, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento holístico das crianças do grupo, relacionando as suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais.

Neste seguimento, a PES foi pensada e desenvolvida com vista à transversalidade de saberes, prevista nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e fundamentada no Capítulo primeiro. No decorrer da PES foram realizadas planificações semanais, elaboradas com base na observação cuidada e sistémica das crianças, materializada nos registos escritos e fotográficos do diário de formação. Estes momentos de observação constituíram-se como fundamentais para melhor conhecer e compreender o grupo de crianças, com todas as suas respetivas particularidades, de forma a direcionar a prática educativa em conformidade com as mesmas. Por sua vez, todos os momentos de reflexão, efetuados antes, durante e após a ação, de uma forma individual, com o par pedagógico, com a educadora cooperante ou com a supervisora institucional, promoveram também, através da colaboração entre os agentes educativos, uma maior qualidade da prática educativa, em prol do desenvolvimento harmonioso das crianças do grupo.

Ao longo da ação pedagógica, a criança foi considerada como elemento central, adquirindo uma voz ativa e participativa em todo o processo. Deste modo, foi privilegiada a realização de atividades no espaço exterior, tanto no espaço educativo da Instituição como no exterior à mesma, devido ao interesse e

curiosidade que estes despertavam no grupo, assim como à riqueza de estímulos que estes proporcionavam.

As ações pedagógicas que serão apresentadas de seguida, vão ao encontro dos conteúdos previstos nas três áreas de conteúdo apontadas pelas OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Foi escolhida a MTP para o desenvolvimento de atividades estimulantes e significativas, que colocassem a criança no centro da ação, uma vez que "todo o trabalho humano é guiado por um projeto, isto é, pela idealização do que se pretende obter com esse trabalho ou com esse esforço investido" (Folque, 2012, p.31).

Neste sentido, no decorrer deste subcapítulo será apresentado o projeto "Seres Mágicos", realizado pelas crianças da sala 2, pela educadora cooperante e pelo par pedagógico, bem como as diferentes fases do mesmo, tal como definidas pela MTP. No presente subcapítulo, serão destacadas três das ações que se inseriram no projeto "Seres Mágicos", nomeadamente, a dinamização da leitura da história "Vamos à caça do Urso", as Oficinas da Natureza e a visita às hortas biológicas. Por sua vez, a diade destacará a dramatização da história "O Capuchinho", a apresentação e exploração do robô *Super Doc*, bem como o registo de texto sobre os seres mágicos que vivem no "Jardim Mágico".

Tendo como ponto de partida o interesse do grupo pela exploração do meio envolvente, evidenciado no Capítulo II, e indo ao encontro da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM) adotada pela educadora cooperante, todas as manhãs de terça-feira o grupo realizava uma visita a um local nas imediações da Instituição. Na primeira terça-feira da PES, as crianças e a educadora cooperante quiseram apresentar ao par pedagógico um local, perto do centro escolar (CE), que tinham por hábito visitar, denominado pelo grupo de "Bosque Mágico".

Este "Bosque Mágico" situava-se perto de uma zona residencial, era coberto de árvores grandes, relva e pequenos arbustos, sendo que, por norma, àquela hora da manhã não era frequentado por muitas pessoas. Nesse contexto, o par pedagógico observou o grupo de crianças a realizar jogos e brincadeiras livres neste espaço e achou curiosa a interação entre alguns elementos, em que um deles afirmava: (I.S.): "Estou triste porque neste bosque há fadas, duendes e pirilampos, mas não encontrei nenhum unicórnio."

Posteriormente, ao regressar à sala de atividades, as crianças, a educadora cooperante e a díade sentaram-se na mesa que ocupa o centro da sala e dialogaram sobre o que tinham observado e explorado no "Bosque Mágico". Neste diálogo, a criança (I.S.) repetiu a sua afirmação, à qual o grupo respondeu com opiniões diversas, dando, desde modo, início à primeira fase da MTP, a definição do problema. Neste momento de partilha de opiniões e experiências, o grupo elaborou oralmente o mapa conceptual do projeto "Seres Mágicos", tendo sido registadas na coluna "Propomos" do diário do grupo algumas ideias no âmbito do mesmo. Esta esquematização foi realizada oralmente, de forma cooperativa, com a participação ativa de todas as crianças do grupo, atribuindo-lhe um carácter significativo e pertinente, uma vez que "as tentativas de resolver problemas, de reconciliar o que está a acontecer com o que já sabiam, são estimulantes para a aprendizagem e o desenvolvimento" (Formosinho et al. 1996, p.57). Em simultâneo, a execução deste momento visou colmatar as fragilidades de algumas das crianças do grupo em expressar-se oralmente, como mencionado no subcapítulo 2.1., conferindo-lhes a oportunidade de desenvolver a sua linguagem oral, designadamente a verbalização da sua opinião e leitura crítica acerca da própria compreensão da mensagem verbal e não-verbal, o que auxiliou no desenvolvimento da consciência sintática. Neste sentido, considera-se que a planificação e desenvolvimento

do trabalho, segunda fase da MTP, decorreu de forma cooperativa, no sentido em que foi desenvolvida com base nas intervenções das crianças e nos registos do diário do grupo, instrumento de pilotagem do MEM. Importa salientar que, num momento posterior a estes registos, a díade elaborou uma reformulação dos mesmos de forma a esquematizar toda a informação.

Aproveitando o interesse e a predisposição inata do grupo em explorar o meio envolvente, propôs-se, no âmbito da fase 3 da MPT, a dinamização de uma atividade no "Bosque Mágico". Esta atividade encontrava-se relacionada com o projeto "Seres Mágicos", no sentido em que pretendia introduzir ao grupo uma nova personagem "mágica" habitante do bosque. A presente atividade teve início com uma partilha de um dos elementos do par pedagógico, aquando do momento em que este contou às crianças que, numa recente visita ao "Bosque Mágico", tinha avistado um novo ser mágico que lá habitava. Esta partilha despertou a vontade das crianças em conhecer o novo ser, cativando a sua atenção no decorrer da atividade. As crianças demonstraram bastante interesse em saber mais sobre o ser mágico encontrado pela estagiária, então, foram convidadas para, em conjunto, procurarem esse ser. Esta ação despoletou um misto de sentimentos no grupo, demonstrando, a maioria das crianças curiosidade e entusiasmo na aventura.

O grupo de crianças manteve-se, então, organizado em frente à estagiária, enquanto esta retirou de um saco o livro "Vamos à Caça do Urso" de Michael Rosen e deu início à animação da história. Em termos organizacionais, no decorrer da animação, o grupo encontrava-se disposto atrás da estagiária, enquanto esta avançava para as diferentes etapas do percurso. Por sua vez, os restantes adultos (díade, educadora cooperante e assistente operacional) dispuseram-se, de forma premeditada, atrás das crianças. Esta opção foi estrategicamente planeada de forma a

limitar o espaço em que o grupo, de forma livre, seguia a caça ao urso.

Como forma de dinamizar a atividade e de continuar a cativar a atenção das crianças para a história, optou-se por mostrar as páginas do livro à medida que a história avançava. Na mesma ótica, optou-se por tirar partido da sonoridade e expressividade da lengalenga formada pela repetição de alguns versos da história, incentivando o grupo a repetir e gesticular os mesmos, de forma focalizar o seu interesse e curiosidade na história, bem como a desenvolver aprendizagens e competência do domínio da comunicação oral. "Vamos à caça do urso./ Vamos caçar um dos grandes./ Que belo dia!/ Não temos medo.", repetiam, em coro, as crianças do grupo, gesticulando. No decorrer da dinamização foi utilizada a estratégia de percorrer as etapas descritas na história no espaço do "Bosque Mágico", acompanhado, assim, a leitura com deslocamentos e equilíbrios requeridos pela mesma, como entrar "pé-ante-pé" na caverna do urso ou chapinhar na lama, promovendo, neste sentido, o desenvolvimento de aprendizagens e competências do domínio da Educação Física, bem como do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No decurso da atividade, as crianças teceram comentários que complementaram os cenários descritos pela história, demonstrando uma grande capacidade imaginativa e a total imersão na animação desta, como: (L.V.): "Cuidado, esta erva está muito alta!"; (R.M.): "Eu já vi as orelhas do urso!". No entanto, houve uma intervenção de uma das crianças do grupo, concretamente (B.P.) "Inês, olha ali aquela fada!", que possibilitou a exploração da hipótese de outros seres mágicos habitarem aquele bosque. Neste sentido, quando a aventura da caça ao urso chegou ao fim, as crianças, foram propostas a procurar outros seres mágicos que habitassem naquele bosque.

Os momentos seguintes foram de exploração livre do espaço, sendo que os adultos se dispersaram no espaço a observar o grupo, delimitando o enquadramento para a brincadeira livre. Nesta observação constatou-se que alguns elementos do grupo se organizavam em pequenos grupos a continuar a caça ao urso, repetindo os gestos utilizados anteriormente, ao mesmo tempo que outras crianças preparavam "refeições" para os seres mágicos. Ao longo desta exploração livre, algumas crianças abordavam os adultos para contar que outros seres mágicos tinham encontrado, de que se alimentavam e onde dormiam. Esta observação da brincadeira livre das crianças fortaleceu a convicção de que a dinamização da história naquele local "mágico" tinha contribuído para a estimulação e desenvolvimento de inúmeras competências, entre as quais a criatividade e a imaginação do grupo. Importa salientar que no início da história alguns elementos do grupo se encontravam receosos em ir ao encontro do urso, mas, rapidamente, também estes se aventuraram e realizaram o percurso.

Num momento posterior à ação, a diáde e a educadora cooperante refletiram sobre a mesma, concluindo que o grupo se demonstrou totalmente envolvido na atividade. Na mesma ótica, importa referir que, no momento de avaliação do dia, a maioria dos elementos do grupo afirmou que a sua parte preferida do dia tinha sido a caça ao urso. Desta forma, desse dia em diante, são muitos os momentos em que as crianças se lembram dos movimentos realizados no percurso e os evocam em brincadeira livre. Por sua vez, o livro "Vamos à Caça do Urso" ficou disponível na biblioteca da sala depois da atividade, passando, deste modo, a ser consultado pelas crianças que, no tempo de Atividades Autónomas de Expressão Livre, optassem por essa área. Nos momentos de exploração da história da área da biblioteca, foi possível observar as crianças a repetirem a animação da história, acompanhando com os gestos requeridos pela mesma. Neste sentido,

as situações acima mencionadas remeteram para que a dinamização da história desencadeou aprendizagens significativas para o grupo, uma vez que, mesmo passado algumas semanas da atividade, as crianças continuavam a mobilizar espontaneamente conhecimentos adquiridos no âmbito da mesma. A dinamização da atividade constituiu-se, ainda, como uma experiência muito positiva que contribuiu para o crescimento profissional da mestranda, comprovando que a descoberta do meio envolvente e a articulação de diferentes tipos de recursos, estruturados e não estruturados, são ferramentas potenciadoras da aprendizagem.

Subsequentemente, ainda no âmbito da terceira fase da MTP, apresenta-se uma outra ação desenvolvida pelo grupo, denominada de Oficinas da Natureza. A realização de Oficinas da Natureza surgiu da iniciativa de uma das crianças, num momento de atualização do diário do grupo. A criança apontou a decoração dos materiais da natureza recolhidos nas visitas ao exterior da Instituição, como atividade a incorporar a coluna "Propomos" do diário e, conseqüentemente, o projeto "Seres Mágicos".

As Oficinas da Natureza emergiram, então, do interesse em transformar e decorar objetos recolhidos na natureza, como paus, folhas, entre outros. Esta decoração era normalmente feita através da pintura dos materiais, da aplicação de atilhos ou da decoração com materiais reciclados, através de técnicas de recorte, colagem ou picotagem.

Refletindo sobre as questões organizacionais desta ação, e diade e a educadora cooperante propuseram ao grupo acrescentar as Oficinas da Natureza às atividades disponíveis no tempo de Atividades Autónomas de Expressão Livre. Neste sentido, uma vez que o grupo concordou com esta alteração, sempre que se realizavam Atividades Autónomas de Expressão Livre na sala, seis crianças do grupo tinham a oportunidade de se inscrever na área das Oficinas da Natureza. Esta alteração possibilitou que o

trabalho realizado nestas oficinas fosse mais personalizado, uma vez que o adulto presente conseguia acompanhar cada criança de uma forma mais individual.

No decorrer das Oficinas da Natureza, cada criança transformava e/ou decorava materiais da natureza que tinha recolhido no exterior. A título de exemplo destacam-se alguns objetos que resultaram destas sessões de oficina, tais como: cajados; varinhas mágicas; vassouras voadoras; decorações para a sala de atividades. No final de cada dia, as crianças tinham oportunidade de partilhar com o grande grupo as produções que tinham realizado no decorrer do mesmo, sendo que, aquando dos dias de Oficinas da Natureza, o momento de apresentação de produções acabava por ser maioritariamente sobre o trabalho desenvolvido nestas. Neste sentido, as crianças intervenientes nas oficinas partilhavam oralmente o que tinham feito com o restante grupo, o que se constituía como uma partilha importante, por um lado, porque exigia que refletissem sobre as suas ações e, por outro, porque revelava que atribuíam significado ao que tinham construído, sendo capazes de responder às questões colocadas pelo grupo, justificando-se.

Ao longo destas sessões, foi possível observar a alegria, o entusiasmo e o empenho de cada uma das crianças em transformar e/ou decorar algo que tinha sido recolhido e escolhido por si, e que, posteriormente, teria oportunidade de levar para sua casa. Destaca-se, também, a pertinência do desenvolvimento de aprendizagens e competências de educação artística, uma vez que esta se constitui como “um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens” (Vale et al., 2019) e que a partir da mesma “se tornam possíveis de abordar diversas áreas do saber” (Vale et al. 2019, p.11).

A realização de Oficinas da Natureza permitiu a identificação de vários materiais provenientes da natureza, bem

como a exploração sensorial dos mesmos. Neste contexto, a identificação dos materiais pelas crianças adveio, na maioria das vezes, da manipulação e exploração sensorial dos mesmos, uma vez que “a compreensão do mundo pela criança é adquirida através da exploração de todos os sentidos, (...) [sendo que] o tato completa as sensações visuais e auditivas adicionando informação que ajuda a aprender mais sobre o que nos rodeia” (Munari, 2008, citado por Regatão et al., 2021, p.14). Os momentos de trabalho nas Oficinas da Natureza potencializaram, junto das crianças, o desenvolvimento de competência relacionadas com o domínio da Educação Artística, incrementando as suas capacidades expressivas e criativas. Simultaneamente, a presente atividade possibilitou também desenvolver a aquisição de conceitos matemáticos, como a contagem dos materiais, as relações de comparação entre eles, a organização em conjuntos consoantes critérios específicos, o desenvolvimento de processos de seriação e de classificação, bem como estratégias de *subtizing*. A aquisição e consolidação de conceitos matemáticos em crianças em idade de pré-escolar determina a aquisição de aprendizagens posteriores, sendo que “é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva, et al. 2016, p.74).

Posteriormente, tendo em conta a temática do projeto e o interesse e curiosidade do grupo em descobrir novos lugares nas imediações da Instituição, ainda no âmbito da fase 3 da MTP, foi realizada uma visita a umas hortas biológicas. Esta visita foi concretizada numa manhã de terça-feira, respeitando a organização semanal do grupo. Neste sentido, na reunião de conselho dessa manhã, a educadora cooperante contou ao grupo que, durante as suas caminhadas, tinha descoberto um jardim que era mágico. O grupo demonstrou-se muito entusiasmado com esta afirmação, então, a educadora cooperante propôs que a visita desse dia fosse ao tal “Jardim Mágico”, afirmando que este se

localizava perto do "Bosque Mágico". A educadora cooperante acrescentou que tinha um amigo que usufruía de uma horta biológica dentro do "Jardim Mágico" e que, se ele lá estivesse nessa manhã, o grupo poderia fazer muitas descobertas neste espaço. As crianças aceitaram de imediato a proposta da educadora, revelando, novamente, o seu interesse e curiosidade em descobrir o meio envolvente. Esta proposta realizada pela educadora cooperante apresentava como principal objetivo a apresentação ao grupo de mais um espaço do meio envolvente repleto de recursos para explorar, onde seria possível observar e conhecer pessoas que trabalham na agricultura biológica, um setor sobre o qual a maioria das crianças do grupo não detinha muitos conhecimentos.

Ao chegar ao "Jardim Mágico", o grupo deparou-se com uma senhora a lavar roupa à mão num tanque de água. As crianças ficaram muito espantadas e decidiram abordá-la para fazer algumas perguntas. Perto desse tanque era possível encontrar uma casa térrea que também despertou a curiosidade e o interesse das crianças: (L.P.): "Acho que aquela casa é de uma bruxa"; (L.V.): "Ela deve viver aqui para ajudar a cuidar das hortas."

No portão de entrada das hortas biológicas juntou-se ao grupo um amigo da educadora cooperante, proprietário de uma das hortas. Este, após se apresentar ao grupo, convidou as crianças a explorar o espaço. Durante esta exploração, a nível organizacional, o grupo dispôs-se numa fila de pares atrás da educadora cooperante, sendo que os restantes adultos (díade e assistente operacional) se dispuseram a meio e no final da fila. Esta organização do grupo e a consequente disposição dos adultos, permitiu que todas as crianças conseguissem ter uma boa visualização das hortas, assegurando, também, que os adultos conseguissem garantir a segurança do grupo num espaço que o mesmo desconhecia.

No decurso da visita às hortas biológicas, o grupo observou os alimentos plantados, descobriu novos alimentos, novas plantas e flores, desfrutando de uma experimentação sensorial, através da visão, do cheiro e do tato. Nas hortas onde se encontravam pessoas a trabalhar, o grupo aproveitou para colocar questões relativas a interesses ou curiosidades que detinha sobre o assunto. Com base numa observação atenta do grupo, no decorrer da visita foi possível verificar o seu envolvimento na atividade, a partir das perguntas que este realizou a quem trabalhava nas hortas ou através de pequenos comentários tecidos.

No fim da visita às hortas biológicas, o grupo deslocou-se até uma outra parte do "Jardim Mágico", onde se sentou para lanchar o que tinha trazido da Instituição. Posteriormente, as crianças realizaram jogos e brincadeiras livres num espaço delimitado do jardim até ao momento previsto para o regresso. Nesse espaço exterior que implicava "a existência de interdependência entre o sujeito e o meio" (Rocha, 2017, p.67), o grupo vivenciou uma dinâmica interativa com o ambiente, uma vez que os recursos naturais presentes no mesmo influenciavam ludicamente as suas brincadeiras. Durante este tempo de jogos e brincadeiras livres, uma das crianças do grupo perguntou à educadora se faltava muito tempo para regressar à escola; a educadora cooperante respondeu que ainda tinham alguns minutos para brincar, ao que a criança (I.S.) respondeu "É que eu não queria ir, queria ficar aqui o dia todo!". Ao ouvir este comentário, todos soltaram uma gargalhada, tornando possível constatar que nenhum elemento do grupo, adultos inclusive, tinha vontade de regressar para a Instituição depois de uma manhã tão bem passada naquele jardim. Antes de regressarem à Instituição, algumas crianças recolheram materiais da natureza para, posteriormente, os decorarem ou transformarem nas Oficinas da Natureza.

No decorrer dessa manhã de terça-feira foi possível constatar a riqueza pedagógica que uma simples visita a um jardim público nas imediações da escola pode ter, só pelo simples facto de confrontar as crianças com realidades distintas das suas e de estas interagirem com outras pessoas com o intuito de saberem mais sobre assuntos que são do seu interesse. Neste contexto, a visita às hortas potencializou a participação ativa do grupo, o desenvolvimento de competências de escuta e atenção, assim como o empenho e a alegria em se deixarem envolver no processo de descoberta de algo que vai ao encontro das suas curiosidades.

Relativamente à quarta fase da MTP, que se prende com a divulgação e avaliação do projeto "Seres Mágicos", importa salientar que o projeto apresentou continuidade depois do final da PES não tendo, portanto, chegado ao fim depois das atividades acima mencionadas. Neste sentido, a avaliação do projeto "Seres Mágicos" ocorreu diariamente ao longo da PES, uma vez que, seguindo a metodologia adotada na sala de atividades, o grupo realizou diariamente um balanço do dia, no qual avaliou as atividades realizadas. Neste momento diário de avaliação, todos os elementos do grupo partilharam a sua opinião sobre as atividades realizadas no âmbito do projeto. O facto da avaliação do projeto, pela parte do grupo, ter sido realizada diariamente, tornou possível o ajuste de alguns pormenores em atividades posteriores, de forma a irem ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. Os registos que resultaram da realização de algumas das atividades do projeto permitiram, tanto ao grupo como à equipa pedagógica, rever e avaliar o processo desenvolvido no decorrer do projeto.

Por seu turno, a divulgação do projeto "Seres Mágicos" foi sendo realizada à medida que iam sendo finalizadas determinadas atividades, sendo que esta ocorreu de forma formal em alguns momentos e espontânea noutros. Neste sentido, um exemplo de

atividade cujo resultado foi formalmente apresentado é as Oficinas da Natureza, onde o produto final construído nas mesmas foi apresentado individualmente ao grupo e, posteriormente, aos pais/famílias quando as crianças levavam as suas produções para casa. Concretizando, constitui um exemplo de atividade cuja divulgação aconteceu de forma espontânea o teatro de fantoches realizado por alguns elementos do grupo, que surgiu na sequência da dramatização da história "O Capuchinho", descrita no relatório da diáde. Além desta, a título de exemplo, a divulgação do "Bosque Mágico" às famílias, que originou a necessidade de partilha da sua localização, que, por seu turno, conduziu à atividade de apresentação e exploração do *Super Doc*, também descrita no relatório da diáde. Importa destacar que se encontra apresentada na secção de apêndices, a teia final referente a todas as atividades e aprendizagens desenvolvidas ao longo da PES no âmbito do projeto "Seres Mágicos".

Paralelamente ao projeto acima descrito, no decorrer da PES foram desenvolvidas outras ações pedagógicas que permitiram potenciar o desenvolvimento holístico das crianças, atribuindo-lhes uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, teve início durante a PES um outro projeto realizado por um grupo de cinco elementos denominado por "Quem Somos?". Este projeto, à semelhança do projeto "Seres Mágicos", não terminou no final da PES, apresentando, portanto, continuidade após o par pedagógico ter terminado a sua ação na sala de atividades.

O projeto "Quem Somos?", originalmente denominado por "Pesquisa de quem somos", surgiu num momento de preenchimento do diário do grupo e integrou a coluna de atividades propostas do mesmo. O interesse do grupo nesta temática relacionou-se com o facto de aliadas às tarefas diárias das crianças, serem necessárias algumas noções de grupo, ainda por consolidar, como

o número total de crianças na sala ou a relação de idades entre o grupo. Neste sentido, no dia-a-dia da sala de atividades surgiam dúvidas que um projeto sobre "Quem somos?" poderia ajudar a esclarecer. É importante realçar que este foi um projeto que se desenvolveu de acordo com os pressupostos da MTP e que, embora não tenha sido concluído, passou por todas as fases características da mesma. Deste modo, no presente capítulo será apenas apresentada e explicitada uma atividade, que integrou a terceira fase da MTP, a fase de execução.

Neste seguimento, a atividade destacada denomina-se "Quantos somos?" e foi concretizada pelas cinco crianças do grupo que pertenciam ao projeto, com a mediação de um dos elementos do par pedagógico. Esta atividade apresentava como principal objetivo aferir o número total de crianças do grupo, distinguindo também o número total de raparigas e de rapazes. Como forma de descobrir os dados pretendidos, o grupo optou pela estratégia de representar cada membro do grupo numa folha para, posteriormente, proceder à contagem do número total de elementos. Antes de serem divididas as tarefas, o grupo definiu um critério para facilitar a compreensão dos desenhos quando apresentados e expostos ao grande grupo. Neste sentido, após um confronto de ideias, as crianças optaram por representar com a cor amarela os meninos do grupo e com a cor azul as meninas. Além deste critério de identificação, o grupo considerou ainda que cada desenho deveria conter a representação física da criança e o respetivo nome. Após estarem definidos os critérios, o grupo foi buscar o material necessário (folhas, material de escrita e cartões dos nomes) e iniciou as representações.

No decorrer desse processo, um dos elementos do grupo realizou uma intervenção sobre o facto de o par pedagógico, a educadora cooperante e a assistente operacional também fazerem parte da constituição dos elementos da sala, então, as crianças

decidiram incluir também os adultos nas suas representações. Após estarem concluídas as representações, as crianças procederam à sua organização e, posterior, colagem em cartolinas grandes cor-de-laranja, a cor que correspondia à sala.

No momento de organização das representações nas cartolinas, foi possível observar que um dos critérios de organização dos desenhos em conjuntos foi a distinção entre ser menino e menina. Neste sentido, ficaram organizados numa cartolina os meninos e na outra as meninas. Em simultâneo, foi possível constatar a utilização de um outro critério de seriação na organização das representações, que se prendia com o facto de ser adulto ou criança. Deste modo, o grupo optou por organizar as quatro adultas do grupo num dos cantos da cartolina destinada às meninas. Este processo de estabelecimento de relações entre as variantes ser adulto e ser menina, demonstrou que as crianças do grupo já detinham conhecimentos relativos à classificação de determinada informação, já que esta implica saber que "ao classificar inclui-se um determinado elemento num conjunto, pela igualdade, e exclui-se, pela diferença" (Lopes da Silva et al., 2016, p.75).

Seguidamente, o grupo procedeu à contagem do número de meninas do grupo, do número de meninos, do número de adultos e do número total de crianças da sala, representando graficamente estes valores, com o auxílio dos cartões com os números disponíveis na sala. Um pormenor importante observado nessa contagem foi o facto de o grupo não incluir os adultos nos números que representavam a resposta às questões inicialmente propostas na atividade "Quantos Somos?", optando por criar uma distinção entre número de crianças e número de adultos.

Numa fase seguinte, o momento de apresentação do resultado desta atividade ao grande grupo gerou alguns comentários e sugestões de melhoria. Assim, após uma reflexão conjunta depois

da apresentação, as crianças concluíram que a denominação "meninas" e "meninos" era tendencialmente confusa, optando por substituir por "rapazes" e "raparigas", uma vez que a primeira remetia, no entender do grupo, para uma seriação consoante a faixa etária e não consoante o sexo feminino e masculino. Essa alteração realizada com base nos contributos dos colegas, revelou uma enorme capacidade reflexiva do grupo envolvido no projeto, na medida em que foi necessária uma ponderação coletiva da situação com vista à implementação da alteração proposta. Importa destacar que se encontram destacados todos os registos elaborados pelo grupo do âmbito do projeto "Quem Somos?". A observação atenta e sistemática deste processo, bem como de outros acima apresentados, aliada à constante reflexão e partilha com a educadora cooperante e a assistente operacional, enriqueceu o processo formativo do par pedagógico, no sentido em que auxiliou na construção de uma identidade profissional baseada em práticas contextualizadas e articuladas.

Neste sentido, é pertinente realçar que o trabalho realizado no decorrer da PES se desenvolveu num *continuum*, à semelhança de tudo o que deve ser realizado em contexto da EPE. Ao longo do período de PES procurou-se adotar um paradigma construtivista, com base nas necessidades e nos interesses de cada criança do grupo, privilegiando a transversalidade de conhecimentos. Desta forma, considera-se que as ações e as práticas pedagógicas da díade potencializaram a aquisição de aprendizagens significativas para as crianças, ao nível do seu desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Na mesma linha de pensamento, destaca-se a importância da colaboração e da interação entre a educadora cooperante, a assistente operacional, a supervisora institucional e a díade, que estiveram em constante contacto e sintonia ao longo da PES. Esse trabalho em equipa possibilitou a realização de uma prática

educativa contextualizada, com intencionalidade educativa, que visa desenvolver junto das crianças estratégias e competências que se contemplem numa formação inicial completa e ampla. Destarte, aponta-se para a pertinência da experiência da PES no percurso formativo da diáde, no sentido em que dotou as estagiárias de uma ação fundamental para "a sua preparação para o trabalho em diversos tipos de meios e estruturas institucionais" (Cardona, 1997, p.102).

Por fim, considera-se que todas as ações planificadas e desenvolvidas com o grupo de crianças contribuíram, indubitavelmente, para o desenvolvimento de competências e estratégias fulcrais para uma formação inicial holística, assente na reflexividade e na importância de perspetivar a EPE como uma etapa determinante no processo de aprendizagem ao longo da vida. O que remete para pertinência da formação contínua de um profissional educador de infância, uma vez que, aquando do término da sua formação inicial, traz consigo um "conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios" (Marta, 2015, p. 145).

### **3.2 PERCURSO VIVENCIADO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente capítulo é relativo às práticas educativas desenvolvidas em contexto da PES no 1.º CEB, onde a investigação-ação se assumiu como essencial para o desenvolvimento de ações pedagógicas contextualizadas e pertinentes. Ademais, as etapas relativas à observação e a investigação-ação foram essenciais à construção de planificações contextualizadas e adequadas aos interesses e dificuldades dos alunos (Schön, 1992), e de articulação curricular. O ato de compreender as especificidades,

os interesses e as motivações dos alunos, descritos no subcapítulo 2.3. do presente relatório, permitiu desenvolver uma ação pedagógica que agisse em conformidade com os mesmos, de forma contextualizada e fundamentada, perspetivando a construção de práticas educativas significativas, bem como a valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e das suas inteligências primordiais.

As ações planificadas sustentaram-se num trabalho colaborativo entre os dois elementos da diáde, a professora cooperante, a supervisora institucional e as crianças da turma, o que assegurou uma sequência lógica e contextualizada ao longo de todas as unidades de aprendizagem. Neste sentido, todas as unidades de aprendizagem foram realizadas com o intuito de proporcionar experiências de aprendizagem com sentido e significado para o grupo, advindas da curiosidade e predisposição inata do mesmo para a aprender mais sobre o mundo que o rodeia. Na mesma ótica, reforça-se a importância dos documentos orientadores e normativos, explicitados ao longo do subcapítulo 1.3., como suporte ao desenvolvimento das mesmas.

No decorrer do período da PES neste nível educativo, preferenciou-se o desenvolvimento de práticas que ampliassem uma construção articulada de saberes, priorizando estratégias que visassem atingir a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Neste sentido, considera-se que a promoção de aprendizagens integradas e articuladas que, por conseguinte, suprimam a aquisição de um pensamento fragmentado e isolado face a cada uma das áreas curriculares, tornou possível a criação de um espaço de partilha de saberes onde o processo de ensino aprendizagem se constituiu como mais significativo e completo para os alunos. Relativamente à ação pedagógica, importa ainda salientar que a mesma procurou responder às

necessidades e dificuldades da turma elencadas no subcapítulo 2.3.

A par com as ideias acima apresentadas, à semelhança com o que aconteceu no estágio em contexto de EPE, optou-se pela MTP devido à sua natureza dinâmica e reflexiva. Na impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas em diade, foram selecionadas três das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção "Um por todos e todos pelo Mundo!".

No que concerne ao desenvolvimento do projeto "Um por todos e todos pelo Mundo!", este foi construído tendo por base os interesses e curiosidades evidenciados pelas crianças do grupo, na sequência de uma observação atenta e detalhada, seguida de uma reflexão profunda e crítica, pela parte da diade. No decorrer das duas primeiras semanas de PES, destinadas a observação e participação, a diade constatou que existiam muitos conflitos na relação entre os membros da turma, servindo os primeiros dez minutos seguintes a cada intervalo como um momento no qual a Professora Cooperante, juntamente com os alunos, tentava chegar a um consenso e resolver os atritos existentes. Ainda relativo a estas duas semanas de observação e participação, o par pedagógico verificou, na sequência da leitura do "Poema da Paz" do autor Gabriel de Sousa (1970), que o grupo apresentava muitas dúvidas, incertezas e medos acerca do conflito encetado recentemente, a guerra na Ucrânia. Como consequência desta constatação, o grupo foi proposto a refletir sobre o que são conflitos e qual o impacto dos mesmos no seu dia-a-dia. Na sequência desta reflexão conjunta, foi proposto a investigação e aprofundamento desta temática, constituindo-se como a primeira fase da MTP, a definição do problema.

Neste sentido, o projeto apresentava como situação desencadeadora a dificuldade da turma em gerir conflitos internos, bem como o seu interesse em compreender e saber mais

sobre a atual guerra na Ucrânia. Deste modo, em conjunto com os alunos, foram definidos os objetivos do projeto de intervenção implementado, relacionados com a temática da gestão de conflitos e dos Direitos Humanos, nomeadamente consciencializar os alunos acerca das consequências/efeitos que podem surgir de um conflito, e capacitá-los com estratégias para a resolução dos mesmos, procurando mobilizá-las para situações concretas e reais.

Posto isto, após a definição dos objetivos do projeto de intervenção, o grupo ingressou na terceira fase da MTP, que diz respeito à execução. Desta forma, de seguida, será aprofundada uma atividade desenvolvida na terceira unidade de aprendizagem planificada pela díade, denominada "Os direitos não se medem aos palmos!". Esta terceira unidade de aprendizagem apresentava como questão problema "O que são os Direitos Humanos e como nos podem ajudar na resolução de conflitos?" e pretendia sensibilizar os alunos para a importância e urgência desta temática no Mundo atual. Neste sentido, a atividade destacada diz respeito à elaboração de uma Declaração dos Direitos e Deveres da Turma, inspirada na análise e consequente reflexão acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção sobre os Direitos das Crianças.

A construção da Declaração dos Direitos e Deveres da Turma, tal como supramencionado, surgiu na sequência da abordagem e exploração dos vários documentos existentes relativos aos Direitos Humanos, bem como após uma distinção entre os conceitos de desejo e de necessidade, com o intuito de melhor compreender o que eram os direitos. Nesta perspetiva, após a dinamização da atividade onde foram analisadas notícias sobre situações em que os Direitos Humanos não estavam a ser cumpridos, o grupo turma, foi convidado a refletir sobre as consequências da violação dos Direitos Humanos.

No decorrer desta reflexão, os alunos apresentaram exemplos de situações práticas, do seu cotidiano, onde eram visíveis estas consequências e expressaram as suas opiniões sobre as sanções que deveriam ou não existir para quem desrespeitasse os direitos dos outros. Posto isto, os alunos foram convidados a partilhar com o grande grupo situações e conflitos, que se tenham passado na escola, onde sentiram que os seus direitos não tinham sido respeitados. Aquando desta reflexão em grande grupo, surgiu a necessidade de elaborar uma Declaração dos Direitos e Deveres da Turma, com o intuito de atenuar as situações de conflito existentes entre o grupo, no sentido de que todos conheceriam os seus direitos e prometeriam cumprir e respeitar os direitos dos colegas.

Deste modo, cada aluno partilhou com o grupo turma alguns dos direitos que gostaria de ver inserido na declaração, justificando a sua pertinência e sentido. A título de exemplo, destaca-se a intervenção de uma das alunas da turma, que afirmou ser necessária a implementação de um direito que visasse o silêncio aquando das horas de trabalho autónomo, uma vez que "Ninguém se consegue concentrar com barulho!" (R.F.). Após todos os elementos do grupo terem dado o seu contributo, a turma realizou uma votação, registada no quadro da sala, com o intuito de se decidir democraticamente que direitos deveriam ou não ser incluídos na declaração da turma. Este momento de decisão foi bastante pertinente para o grupo, não só por ter estimulado e desenvolvido o trabalho colaborativo, ou invocado princípios democráticos, fundamentais à vida em sociedade, mas também por ter fomentado uma aquisição integrada e contextualizada de competências alusivas à temática em estudo. No decorrer da presente atividade, à semelhança da maioria das atividades implementadas pela díade, deu-se especial enfoque ao trabalho cooperativo, uma vez ser a cooperação um processo educativo no

qual os alunos trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns, constituindo-se como a "melhor estrutura de aquisição de competências" (Niza, 1998, p.4), contrariamente à tradicional aquisição individualista comumente praticada nas escolas.

Posteriormente a este momento de decisão democrática, a turma elaborou numa cartolina A3 a Declaração dos Direitos e Deveres do 3.ºD, sendo que todos os alunos assinaram e comprometeram-se a respeitar os direitos dos outros e a cumprir os seus deveres, assinando em baixo da inscrição "Prometo cumprir". No decorrer da construção da Declaração, o grupo foi desafiado a refletir sobre as estratégias que poderiam ser adotadas para garantir que todos os elementos do grupo cumpriam o prometido, sendo que um dos alunos propôs que se elegeisse uma dupla de alunos que ficaria responsável por fazer cumprir a declaração "Podemos escolher alguém para ficar atento se os outros cumprem os direitos e os deveres." (D.R.). Deste modo, à semelhança da seleção dos direitos e deveres, também a escolha desse par foi realizada de forma democrática, no sentido em que os alunos apresentaram algumas sugestões de pares, que foram registadas no quadro e, posteriormente, foi realizada uma votação. Destaca-se a pertinência das situações de diálogo, como as apresentadas em cima, para a construção do conhecimento comum do grupo, uma vez serem dotadas de processos de negociação, que propiciam as "aproximações e regulações sucessivas do trabalho" (Niza, 1998, p.8), de forma a garantir a concordância de todos no processo a desenvolver.

Os direitos elaborados pela turma foram ao encontro de problemáticas que estes sentiam no seu dia-a-dia, como o facto de a turma ser, por vezes, muito barulhenta em momentos de trabalho autónomo, ou de não incluírem todos os elementos nos jogos e brincadeiras livres. Neste sentido, o documento elaborado serviu, numa primeira instância, como uma estratégia

para levar os alunos a refletir sobre o impacto que, por vezes, as nossas ações têm nos outros, uma vez que, aquando da sugestão de direitos, as crianças davam exemplos práticos de situações em que se tinham sentido injustiçados e tristes, sendo que muitas dessas situações tinham acontecido em relações diretas com membros da turma. Importa salientar que nas semanas seguintes da PES foi notória como potencialidade da atividade, o envolvimento dos alunos na atividade, que se traduziu na construção de conhecimentos e de aprendizagens significativas para os mesmos, uma vez que existiram várias situações em que os alunos referenciavam este documento em momentos que se sentiam injustiçados ou que presenciavam injustiças.

Tal como é passível de ser analisado com base nas informações suprarreferidas, o desenvolvimento da presente atividade procurou promover uma articulação curricular entre os conhecimentos adquiridos em contexto do projeto e os conteúdos a abordar do currículo, articulando conteúdos das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, Cidadania e Desenvolvimento e TIC. Perspetivando o desenvolvimento profissional da diáde, a construção conjunta da "Declaração dos Direitos e dos Deveres do 3.ºD" apresentou como principal desafio a redação dos artigos a constar na mesma, de forma a serem pertinentes e irem de encontro às opiniões dos elementos da turma. Por sua vez, relativamente às fragilidades sentidas, destaca-se o facto de alguns elementos da turma não terem estado presentes aquando da elaboração da declaração, o que se revelou um entrave para estes, uma vez não terem participado no processo de construção e discussão conjunta.

Outra atividade desenvolvida no âmbito da terceira fase do projeto foi a elaboração de uma feira, denominada "O caminho do 3.ºD", que tinha o intuito de angariar fundos monetários para doar a uma instituição escolhida pela turma, bem como desenvolver

nos alunos uma postura interventiva e solidária. A dinamização deste evento ocorreu na sexta unidade de aprendizagem planificada pelo par pedagógico, a unidade "Criar e provar para o Mundo melhorar: receitas para um Mundo melhor!", embora os seus preparativos tenham sido iniciados na unidade de aprendizagem anterior, denominada "De solitários a solidários!". Neste âmbito, de forma a contextualizar a dinamização do evento "O caminho do 3.º D", importa explicitar como surgiu esta ideia, quais foram os preparativos necessários e quais as consequências e benesses que foram alcançadas depois da sua execução, mostrando práticas educativas transdisciplinares.

A ideia de realizar um evento solidário para angariar fundos para doar a uma instituição/associação, surgiu na sequência da leitura e interpretação de um livro infantil "Maria Liberdade", do autor Filipe Gaspar (2020), editado pela Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN), uma associação previamente investigada pela turma. No decorrer de uma reflexão, em grande grupo, aquando do momento de pós-leitura do livro, que tratava a história de uma menina que implementou uma ação na sua escola para atenuar as desigualdades entre os colegas, surgiu uma discussão sobre se existiriam ou não desigualdades na escola dos alunos. Nesse momento de discussão, os alunos ao constatarem o facto de que existiam muitas desigualdades na sociedade, decidiram à semelhança do que fez a personagem da história, implementar uma iniciativa solidária na sua escola.

Por seu turno, a escolha da instituição beneficiária surgiu na sequência da exploração da temática de Estudo do Meio "Que espaços existem na nossa localidade", sobre a qual os alunos pesquisaram, em pequenos grupos, com auxílio a um guião de pesquisa, que instituições/associações da sua localidade organizavam ações solidárias que auxiliassem refugiados ou emigrantes no seu processo de chegada a Portugal, decorrente de

conflitos nos seus países. Após o momento de pesquisa, cada grupo apresentou à turma os principais objetivos e missão da associação/instituição que tinha pesquisado e foi realizado, no quadro da sala, uma votação para eleger uma delas para beneficiar do lucro do evento. Importa ainda realçar que, num momento posterior a esta decisão, os alunos contactaram a associação/instituição escolhida, através de uma mensagem de correio eletrónico, para dar conhecimento da iniciativa e convidar alguns dos seus membros para o evento. Nesta etapa de contacto com a instituição, os alunos enriqueceram os seus conhecimentos sobre o género textual da mensagem de correio eletrónico, realizando uma reflexão acerca das funcionalidades do mesmo, bem como uma análise detalhada das suas componentes. Deste modo, a atividade de contacto com a instituição beneficiária articulou as áreas de Português, no que concerne às características e componentes da redação de um texto deste género textual, e Estudo do Meio, no que diz respeito ao intuito que originou o contacto com a instituição.

Na sequência da escolha da iniciativa a realizar na escola, foi proposto que os alunos recolhessem, junto dos seus familiares, receitas de bolos ou doces que gostassem de confeccionar para a feira. Subsequentemente, quando os alunos trouxeram as receitas que recolheram para a sala de aula, leram-nas aos seus colegas e foi realizada uma votação, através da plataforma digital *Mentimeter*, onde se elegeram as três receitas mais votadas para integrar a feira. Assim sendo, foram selecionadas as receitas: Bolo de Cenoura com cobertura de Chocolate e Morangos, Panquecas Americanas e Triângulos de Chocolate e Banana.

Numa etapa posterior, a turma deu início aos preparativos para a feira, realizando um *Brainstorming*, com as ideias de diversas estações de trabalho, uma destinada à elaboração dos

convites, outra à elaboração de cartazes e outra alusiva à construção de decorações para o evento. Nesta fase de trabalho, optou-se por utilizar a metodologia de Rotação por Estações, assente numa visão socioconstrutivista de construção de conhecimentos, uma vez que este sistema promove o trabalho colaborativo entre os membros do grupo e a autonomia de cada uma das crianças, característica esta que “é um desafio a ser trabalhado com os alunos, pois (...) [os alunos] esperam que o professor passe o conhecimento; e, nessa proposta, ele torna-se protagonista da aprendizagem, com autonomia na construção de novos saberes.” (Descovi, et al. 2019, p.3.). Importa salientar que, antes de se deslocarem para o trabalho por estações, os alunos decidiram, em grande grupo, que elementos da comunidade escolar e familiares desejavam convidar para a feira, sendo que aproveitaram esse momento para convidar os familiares dos alunos da turma, através de uma mensagem eletrónica.

Por sua vez, num outro dia, o grupo refletiu sobre que preparativos ainda faltavam realizar para o evento, para além dos previamente trabalhados por estações nos dias anteriores. Ao longo desta reflexão conjunta, surgiram algumas ideias que conduziram a novos preparativos a realizar, nomeadamente a intervenção de uma aluna (D.M.), que integrava o grupo da elaboração dos cartazes, que referiu “Professora, qual vai ser o preço dos nossos bolos?”, bem como a intervenção de um aluno do grupo dos convites (L.S.) que mencionou “Professora, vamos receber os convidados todos à mesma hora?”. Neste sentido, de intervenções como as supramencionadas surgiram novas tarefas, como a elaboração de um preçário dos produtos a vender na plataforma digital *EDIT.org*, o horário destinado a cada convidado, que pregões utilizar para aumentar as vendas, bem como a distribuição de ingredientes e materiais a trazer para o evento, que, num

momento posterior, originaram novas estações de trabalho a desenvolver.

Seguidamente, num dia previamente combinado, os alunos trouxeram para a instituição os ingredientes e os materiais requeridos para confeccionarem as receitas selecionadas. Antes da confeção, o grupo abordou e refletiu em conjunto sobre o conteúdo "Que cuidados a ter no transporte e conservação dos alimentos" da componente do currículo de Estudo do Meio. Ademais, realizou dinâmicas de conversão das medidas apresentadas nas receitas, de modo a compreender se teriam ou não alimentos suficientes para dobrar e triplicar as receitas, tendo em conta o elevado número de convidados. Ao explorar esta temática, o grupo percecionou ainda os elementos constituintes de uma receita e cada aluno elaborou uma atividade de escrita criativa, redigindo uma "Receita da Paz", que, para além de ir ao encontro dos conteúdos deste género textual, remetia para a temática envolvente do projeto. Com a elaboração desta atividade os alunos desenvolveram competências de Português, no que concerne à redação da receita, de Matemática, no que diz respeito às unidades de medida, convencionais ou não convencionais, selecionadas e de Estudo do Meio, no que se relaciona com a temática abordada na atividade. Ademais, os alunos desenvolveram também competências ao nível da Expressão Artística, nomeadamente de Artes Visuais, sendo que ilustraram a receita, e ainda de Expressão Dramática/Teatro, uma vez terem elaborado um anúncio publicitário para a sua receita e realizado a sua apresentação para o grande grupo. Importa destacar que estas receitas foram, numa fase posterior, divulgadas com a comunidade escolar e os familiares dos alunos num momento referenciado de seguida.

No momento da confeção das receitas escolhidas, a turma dividiu-se em três grupos, sendo que cada um deles ficou

responsável por confeccionar uma das receitas. Os alunos confeccionaram as receitas, com muito entusiasmo e dedicação utilizando os materiais e os ingredientes trazidos pelo grupo. Após esta confeitura, os alunos regressaram ao trabalho por estações, de forma a finalizar todos os preparativos para a feira. Neste sentido, os alunos distribuíram os convites pelos convidados, afixaram os cartazes pela escola e concluíram os últimos detalhes para o grande dia.

No dia do evento, alguns alunos em conjunto com os seus familiares confeccionaram outras receitas em casa e trouxeram para integrar a feira, surpreendendo as Professoras Estagiárias, e demonstrando um elevado nível de envolvimento dos intervenientes neste evento. De forma a agilizar a logística do evento, cada aluno ficou responsável por uma tarefa, previamente definida em grupo turma, o que levou a que no momento da feira estes apresentassem uma postura comprometida e de bastante entusiasmo.

No decorrer da venda de bolos, cada aluno tinha a sua função e todos trabalharam colaborativamente para o mesmo fim. Os alunos, de um modo geral, gostaram muito de realizar esta iniciativa na escola, demonstrando-se com muito sentido de responsabilidade e gosto em desenvolver a atividade. Por seu turno, os elementos das famílias dos alunos que tiveram oportunidade de comparecer no evento, também apresentaram um feedback bastante positivo, demonstrando o seu contentamento face não apenas ao convite, mas também à oportunidade de contribuir para a elaboração da feira. No que concerne aos Encarregados de Educação e respetivas famílias foi possível denotar o seu interesse e envolvimento na atividade, no sentido em que, quer tenha sido através da confeitura de uma receita, da visita à feira ou da requisição à Professora Cooperante de o envio de fotografias da atividade, todos os elementos manifestar

interessar-se na atividade. Este aspeto constituiu-se como uma potencialidade da atividade, pertinente de consideração no desenvolvimento profissional da díade, traduzindo-se numa aprendizagem crucial para futuras práticas.

Num momento posterior à elaboração da feira, cada aluno foi convidado a dar a sua opinião pessoal sobre o evento, por escrito, através da resposta a algumas questões que se encontravam projetadas no quadro. Neste momento de reflexão, surgiram algumas respostas que denotaram não apenas o contentamento dos alunos face ao evento, como também a aquisição de valores descritos no PASEO (2017) e, portanto, imprescindíveis à formação das crianças como cidadãos. Entre outros valores adquiridos pelos alunos no desenvolvimento do evento, destacam-se valores de cidadania e participação, de responsabilidade e integridade, de curiosidade, reflexão e inovação. A primeira questão depreendia-se com a opinião geral sobre o evento, na qual os alunos deveriam atribuir uma apreciação entre uma e cinco estrelas, sendo que uma estrela correspondia à resposta "correu mal" e as cinco estrelas à resposta "correu de forma excelente". Nesta questão a apreciação dos alunos variou entre o nível das quatro e das cinco estrelas, sendo que a maioria atribuiu o nível máximo. Deste modo, em resposta à primeira questão "Na tua opinião, a turma conseguiu satisfazer os pedidos dos convidados?", um dos alunos replicou "Na minha opinião nós conseguimos satisfazer porque nós conseguimos vender nós ajudamos e fomos uma equipa." (R.F.), o que evidenciou a valorização que o mesmo deu ao trabalho em equipa como vantajoso para atingir um objetivo comum. Por sua vez, em resposta à segunda questão "Na tua opinião, o que poderia ter sido feito para que o evento fosse ainda melhor?", um dos alunos da turma respondeu "Poderíamos fazer mais decorações e apregoar mais." (T.B.), o que demonstrou a capacidade crítica do

aluno, no sentido em que, embora tenha gostado muito do evento, conseguiu ter um olhar crítico sobre o mesmo e destacar pontos a melhorar. Por seu turno, relativamente à questão "Descreve numa palavra o teu estado de espírito durante o evento.", as respostas variaram entre os adjetivos "feliz", "contente", "alegre", "divertido", entre outros, o que, novamente, demonstrou o impacto positivo que o evento teve nos alunos. Por último, como resposta à questão "Se pudesses, voltarias a realizar um evento idêntico? Porquê?", destacam-se duas respostas que salientam a aquisição de valores solidários e interventivos por parte dos elementos da turma, sendo estas "Sim, eu voltaria a fazer porque é muito divertido e ajudamos as pessoas que precisam." (L.C.), e "Sim, para ajudar outras associações." (T.B.).

A dinamização do evento "O Caminho do 3.ºD" demonstrou ser um elemento crucial no projeto desenvolvido, uma vez ter permitido uma aproximação e participação das famílias e da comunidade escolar numa construção de conhecimento que, até então, se encontrava apenas restringida aos alunos e ao par pedagógico, desenvolvendo, assim, um espaço coletivo de aprendizagem e colaboração que se tornou significativo no desenvolvimento das crianças (Osório, Gomes & Valente, 2019). Ainda neste sentido, foi notória uma diferença na interação dos alunos com a díade num momento pós-evento, bem como uma maior predisposição dos mesmos em realizar atividades integrantes do projeto, tornando-se cada vez mais visível o seu envolvimento e gosto pelo mesmo. Importa realçar que, num momento posterior à feira, o grupo contou, através do uso de diversas estratégias de contagem, o valor angariado, 232,5€ e, sequentemente, entregou a doação à associação beneficiária.

Deste modo, o desenvolvimento da presente atividade fomentou a promoção de uma articulação curricular entre os

conhecimentos adquiridos em contexto do projeto e os conteúdos a abordar do currículo, articulando conteúdos das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, Cidadania e Desenvolvimento e TIC. Perspetivando o desenvolvimento profissional da diáde, considera-se que a elaboração da feira "O Caminho do 3.º D" apresentou como principal desafio a organização logística adjacente à realização da mesma, de forma a garantir que todos os elementos do grupo tinham oportunidade de dar o seu contributo para o evento. Por seu turno, relativamente às fragilidades sentidas, destaca-se o facto da maioria dos Encarregados de Educação não terem conseguido estar presentes no evento, uma vez se ter realizado em horário laboral, o que se revelou como um ponto a melhorar numa próxima prática.

No âmbito da 4.ª fase da MTP, relacionada com a divulgação e avaliação do projeto de intervenção, foi realizado um momento de partilha, tendo os encarregados de educação e alguns membros da comunidade escolar sido convidados a participar, e a deixarem a sua opinião pessoal sobre o projeto desenvolvido. A ideia para a elaboração deste evento surgiu na sequência de um momento no qual o par pedagógico partilhou com os alunos algumas das fotografias que tirou ao longo da PES, o que, conseqüentemente, levou a que os alunos demonstrassem interesse em partilhar algum do trabalho desenvolvido com as suas famílias. Neste sentido, dessa dinâmica de exposição de fotografias, surgiu um esquema no quadro onde se elencaram todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e se escolheu, de forma democrática, quais as mais pertinentes de incorporar no momento da divulgação. Desta escolha foram selecionadas cinco atividades que, para os alunos, se constituíam como as mais importantes, nomeadamente a atividade que diferenciava entre necessidades e desejos, a elaboração da Declaração dos Direitos e Deveres do 3.º D, a

atividade Mapa do Mundo com o robô *SuperDoc*, a feira "O Caminho do 3.ºD", e, ainda, a elaboração de uma "Receita da Paz".

Com base na organização e escolha das atividades a apresentar no dia da divulgação, os alunos optaram por se dividir em cinco grupos, de forma que cada um deles se pudesse focar na apresentação de uma das atividades. Assim sendo, cada grupo ficou responsável por escolher qual o formato pretendido para a apresentação, sendo que alguns optaram por divulgar através de diferentes meios de comunicação. A escolha do conteúdo "Meios de Comunicação" como ponto de partida para o formato de divulgação do projeto, surgiu no sentido de promover uma articulação curricular entre os conhecimentos adquiridos em contexto do projeto e os conteúdos a abordar nas áreas Estudo do Meio e Português. O grupo responsável pela atividade acerca das necessidades e dos desejos optou por replicar o jogo que tinha dinamizado anteriormente em contexto de sala de aula, escolhendo alguns dos convidados presentes para participar no mesmo. Neste sentido, o grupo disponibilizou algumas imagens ilustrativas e alguns QR Codes, que se encontravam associados a cliques de voz, que os convidados tinham de agrupar na coluna "desejo" ou na coluna "necessidade", justificando ao grande grupo a sua resposta. Por seu turno, o grupo da Declaração dos Direitos e Deveres do 3.ºD realizou um vídeo com cartazes alusivos ao mesmo. Já o grupo responsável pela dinamização da atividade do Mapa do Mundo com o robô *SuperDoc* dinamizou uma dinâmica de jogo com alguns dos convidados presentes, na qual estes programavam o robô para realizar a trajetória entre um país e outro, desviando-se dos obstáculos que o grupo ia acrescentando no decorrer da atividade. Por sua vez, o grupo responsável pela divulgação do evento "O Caminho do 3.º D" gravou um *podcast* sobre a mesma que partilhou na divulgação. Por último, o grupo da receita da paz optou por gravar um vídeo de um telejornal, onde apresentou uma

nova receita construída. Para além das atividades supramencionadas, o grupo preparou ainda uma canção para apresentar no dia divulgação, cuja letra, elaborada pela turma, remetia para a temática da paz e da gestão de conflitos.

No dia da divulgação, os alunos organizaram a sala em estações, de forma a expor os trabalhos elaborados de cada uma das atividades. O trabalho de grupo realizado pelos alunos contribuiu para que estes assumissem uma perspectiva de co-construção dos saberes, onde destacaram uma postura indagadora e reflexiva acerca das opiniões e pareceres dos colegas, no sentido de construir aprendizagens contextualizadas e significativas.

Embora o projeto tenha sido implementado em tempos incertos, devido à pandemia Covid-19, e a divulgação tenha sido realizada numa hora que se inseria no horário escolar dos alunos e laboral dos seus Encarregados de Educação, importa realçar que a maioria dos Encarregados de Educação do grupo marcaram a sua presença no evento. A frequência dos Encarregados de Educação na divulgação contribuiu para que os alunos ficassem muito felizes, dado ter sido, para muitos, a primeira vez que os seus familiares visitaram a sua sala de aula. Numa das mesas dispostas no momento da divulgação, encontrava-se uma caixa e alguns papéis com a mensagem "Deixe aqui a sua opinião sobre o projeto "Um por todos e todos pelo Mundo!", com o intuito de conhecer o parecer dos convidados acerca do evento. Neste sentido, destacam-se alguns dos comentários dos convidados que traduzem o contentamento dos mesmos face ao evento, tais como: "Parabéns! Magnífico trabalho. Gostei muito e ver que a brincar também se pode aprender, e muito! Obrigada!" (P.L.); "Gostei imenso da apresentação. Continuem no bom caminho e obrigada por cuidar do meu filho."; "Uma apresentação excelente e muito bem organizada! Uma mensagem

bonita". Destaca-se que alguns das opiniões não estavam assinadas, daí ser impossível a colocação do nome do autor.

Importa salientar que, para além da requisição do feedback dos convidados sobre a feira, também a opinião dos alunos do grupo foi requerida. Desta forma, apresentam-se, de seguida, alguns comentários escritos pelos alunos que denotam o seu entusiasmo face ao evento, bem como a aquisição de aprendizagens que o evento lhes proporcionou, tais como: "Assim, eu gostei de elaborar a canção para o projeto, mas o que mais gostei foi de receber os pais e explicar as atividades."; "Eu adorei tudo agora a turma é mais amiga e eu gostei muito das professoras estagiárias. Eu adorei todos estes meses" (R.F.); "Eu gostei de tudo o que nós fizemos, mas do que eu gostei mais foi a feira e a divulgação as professoras estagiárias ensinaram nos coisas tipo parar com os conflitos e gostei de conhecer as estagiárias tchau." (M.S.). Destaca-se que alguns das opiniões não estavam assinadas, daí ser impossível a colocação do nome do autor.

Refletindo acerca das informações acima referidas, pode concluir-se que o desenvolvimento da presente atividade objetivou a promoção de uma articulação curricular entre os conhecimentos adquiridos em contexto do projeto e os conteúdos a abordar do currículo, articulando conteúdos das componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento e TIC. Perspetivando o desenvolvimento profissional da diáde, considera-se que a elaboração da divulgação do projeto apresentou como principal desafio o desenvolvimento de estratégias que ajudassem os alunos na comunicação oral e apresentação das suas atividades, no sentido em que estes tinham bastantes dificuldades comunicativas que lhes permitissem estar confortáveis na divulgação de algo a um grande número de pessoas. Neste sentido, o par pedagógico optou

por auxiliar os alunos na construção de mecanismos de auxiliares de memória, como cartazes ou textos.

Por fim, no que concerne à avaliação do projeto "Um por todos e todos pelo Mundo!", esta foi realizada de forma sistemática no decorrer da PES. Tendo sido, semanalmente, preenchidas grelhas de observação dos alunos, tiradas fotografias e vídeos dos mesmos e registados apontamentos que, posteriormente analisados criticamente, contribuíram para a construção da avaliação do projeto. Acrescenta-se ainda que, no decorrer do projeto de intervenção, se procurou articular, de forma transversal, as várias áreas curriculares, bem como a Cidadania e Desenvolvimento, da Educação Física e das TIC, sendo esta articulação passível de ser observada ao longo da descrição e análise reflexiva deste subcapítulo.

## **METARREFLEXÃO**

Terminada esta etapa formativa que visa o desenvolvimento de um perfil profissional duplo, torna-se necessário a elaboração da presente metarreflexão, que incide num olhar retrospectivo sobre todo o percurso vivenciado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada em ambos os níveis educativos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o culminar de uma experiência determinante na construção de uma identidade profissional em constante reconstrução. Neste sentido, na presente metarreflexão pretende-se evidenciar as principais competências e saberes científicos, pedagógicos, didáticos e organizacionais adquiridos, bem como as práticas pedagógicas inovadoras e sintonizadas com o quotidiano das crianças, que surgiram de uma observação atenta dos interesses, necessidades e fragilidades observadas em cada contexto.

Nesta sequência, no decorrer da PES, pretendeu-se apresentar uma postura crítica, reflexiva e investigativa sobre as práticas educativas desenvolvidas, com o intuito de apresentar “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6). Ademais, aspirou-se ainda apresentar uma atitude que visasse a transformação da intervenção pedagógica e o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais, segundo o princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2021).

Destarte, o processo formativo foi sustentado na metodologia de Investigação-Ação, mais especificamente no ciclo inerente à mesma (observar, planificar, agir e refletir), assente em conceções teóricas, investigativas, pedagógicas, metodológicas e didáticas da mestranda. Neste ciclo, a observação assumiu um papel crucial na construção da prática, uma vez ter sido através desta técnica que se tomou conhecimento

das individualidades dos contextos e de cada criança, fundamentais na tomada de decisões e na dinamização de momentos educativos contextualizados (Ribeiro, 2021).

Neste seguimento, salientam-se alguns receios sentidos no decorrer da PES, comumente associados ao constante questionamento acerca das metodologias, escolhas, recursos e materiais a utilizar, aquando da construção das planificações. Deste modo, eram muitas as indecisões e inseguranças relacionadas com a participação das crianças às atividades propostas, tanto no contexto de EPE como no de 1.º Ciclo. Todavia, estas dificuldades foram ultrapassadas com a ajuda das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais, que aconselharam e apoiaram o par pedagógico, estando presentes e disponíveis em todo o processo de decisão.

Tal como supramencionado, todas as ações se desenvolveram em torno de um trabalho colaborativo, fruto de uma relação de proximidade, tanto entre a diáde, como com as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais e os grupos de crianças, culminando em momentos de observação sistemática e de reflexão antes, durante e após a ação. Nesta sequência, priorizou-se o desenvolvimento do trabalho colaborativo numa perspetiva de construção de saberes profissionais, tendo-se procurado atuar em colaboração com todos os atores do processo educativo e formativo. Esta dimensão constituiu-se como uma das mais impactantes do processo formativo, já que este tipo de trabalho se constitui como "(...) um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa" (Lima, 2002, p.8). Assim sendo, o trabalho colaborativo proporcionou momentos crítico-reflexivos de pensamentos, ideias e mesmo dúvidas. Apresentando especial ênfase à dinâmica de diáde, considera-se que esta contribuiu para o crescimento pessoal e profissional de ambos os membros, devido à constante

partilha de ideias e de saberes, de emoções e inquietações, que tornaram toda a experiência ainda mais significativa.

Por seu turno, no que concerne às ações desenvolvidas na PES, evidencia-se a dinamização de trabalhos por projetos, em ambos os níveis educativos, que tiveram um impacto positivo nas crianças e na mestranda. Neste contexto, o desenvolvimento de diversas iniciativas, no âmbito dos projetos, contribuiu para o desenvolvimento holístico de cada criança interveniente, através da estimulação da entreaajuda, do trabalho colaborativo, da autonomia, do sentido crítico, da criatividade, entre outros.

A habilitação para o perfil duplo de docência, transversal ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, afigura-se como um elemento facilitador do processo de transição. Assente na experiência vivida ao longo da PES, principalmente no contexto da EPE, verificou-se, através de uma observação atenta, que estes momentos são vividos com incerteza e ansiedade por parte das crianças e, como tal, exigem uma especial atenção por parte do docente, auxiliando as crianças a construir uma "visão positiva desta passagem, como uma oportunidade para crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos" (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). Ambas as valências assumem características próprias que distinguem os dois níveis educativos, porém devem ser encaradas igualmente essenciais para o desenvolvimento holístico da criança.

Deste modo, finaliza-se esta jornada com a constatação de que um profissional de educação deve ser responsável pela sua própria formação, de forma a criar condições para a construção de novos saberes, tendo sempre como principal finalidade proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso a cada criança. Alcança-se o fim com a certeza da importância do papel

de um docente naquele que é um dos maiores desafios da sociedade: educar os cidadãos do amanhã.

A formação ao longo da vida constitui-se como uma condição fundamental na prática da profissão docente. Neste sentido, a mesma, com vista ao melhoramento das atuações futuras, exige um distanciamento estratégico que possibilite a reflexão acerca dos receios e dificuldades sentidos pelo profissional, de forma a possibilitar a atribuição de sentidos à prática. Destarte, torna-se imperativo que docentes invistam na sua formação pessoal e profissional, de forma a conseguir atuar perante os desafios e as mudanças que contempla o quotidiano de um profissional de educação. Por esta razão, a formação deve ser entendida "como um processo contínuo com vista à constante construção da identidade profissional, não a encarando como um dado adquirido" (Marta, 2015, p.172).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. Em B.Campos (Org.), *Cadernos de Formação de Professores* (pp.21-30). Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. (1.<sup>a</sup> ed.). Grandiva.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 513-531.
- Caetano, A. (2016). Ética na investigação-ação - alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*. 53-72.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal, O discurso oficial (1834-1990)*. (1st ed.). Porto Editora.
- Cardona, M. J. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação- Direcção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do Futuro. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/911>
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Os professores e a concepção construtivista. Edições ASA.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.<sup>a</sup> ed.). Edições Almedina.
- Descovi, L. M. G., Mehleck, Q. T. C., Costa, J. S., & Superior, E. (2019). Modelo de Rotação por Estações: Tecnologias Digitais e Infográficos. *25.º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância*, Poços de Caldas: ABED.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Artmed.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (1.<sup>a</sup> ed.).

Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (1996). *A Educação Pré-Escolar- A Construção Social da Moralidade* (1st ed.). Texto Editora.

Formosinho, J., Monge, G & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.

Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Repositório Científico da Lusófona.

Hohmann, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC*. Massangana.

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

Leite, T. (2016). *Formação de professores para a inclusão*. Congresso Internacional Escola Inclusiva- Educar e Formar para a Vida Independente.

Lima (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto Editora.

- Lopes da Silva, I. (2004). Do Jardim-de-Infância para o 1.ºCiclo: Como os professores vêem a transição. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância: Infância e Educação- Investigação e Práticas*, 6, 89-108.
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Direcção-Geral da Educação: Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias- Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. (1.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Moraes, M.C. (1998). *O paradigma educacional emergente*. Papirus.
- Morais, C., Pacheco, R., Barbosa, S. (2019). Projetos: construindo um percurso com sentido. In C. Felgueiras, C. Rolo, F. Serralha, G. Vilhena, I. Santana, I. Niza, J. Segura, J. Pires, M. Neves & P. Paulus (Eds.), *Revista do Movimento da Escola Moderna: Escola Moderna*, 7, 6.<sup>a</sup> série, 16-25.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. (1.<sup>a</sup> ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo.
- Morgado, J. C., Silva, C. (2018). Contextualização, Articulação, Flexibilidade e Autonomia Curricular: Pilares para a Inovação e Mudança Educativa. *Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação*. Centro de Investigação em Estudos da Criança. 39 41
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Artmed.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.

Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação*. Tinta da China.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In J. Oliveira-Formosinho, H. Costa & A. Azevedo (Eds.), *Limoeiros e Laranjeiras revelando as aprendizagens* (pp. 5-13). Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em participação. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho(org), J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis em participação*. Porto Editora.

Osório, A., Gomes, M., & Valente, A. (2019). Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial. *XI Conferência Internacional de TIC na Educação*. Universidade do Minho.

- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Quadros- Flores, P. A., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2), 2-17.
- Regatão, P., Angelozzi, M., Loureiro, C., Rita, V., Almeida, A. & Samagaio, C. (2021). Livros sensoriais- Ligações entre criação artística e mediação educativa. In *Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 14(27), 13-26. <https://doi.org/10.53681/c1514225187514391s.27.26>
- Ribeiro, A. (2002). A escola pode esperar. Lisboa: ASA Editores. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (6), 70-75.
- Ribeiro, D., Flores, P. & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. *Avances em Ciencias de la Educación y del Dessarrollo*, 436-442.
- Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista De Estudios E Investigación Em Psicología Y Educación*, 70-75.

- Ribeiro, D. (2021). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Rocha, M. L. (2017). *O brincar no tempo livre da criança*. Brincar e aprender na infância, 57- 76.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Roldão, M., Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular- Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sarmento, J. (2006). Apontamentos sobre a relação escola-família. In C. Felgueiras, G. Vilhena, I. Santana, I. Niza, J. Segura, J. Soares, J. Pires, M. Neves & P. Paulus (Eds.), *Revista do Movimento da Escola Moderna: Escola Moderna*, 28, 5.<sup>a</sup> série, 61-66.
- Sarmento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F. Idílio (Ed.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. De Facto Editores.
- Sarmento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º ciclo do Ensino básico*. Porto Editora.

- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho.
- Silva, A., Gaffuri, P., & Menegasse, R. (2006). *Leitura e Pré-leitura na sala de aula do ensino fundamental*. Congresso nacional de linguagem em interação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Solé, M. (1980). *O jogo infantil*. Instituto de Apoio à Criança.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Arq Mudi*. 11(2), 110-114.
- Tavares, C., Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação- Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Vale, P. P., Brighenti, S. B., Pólvora, N., Fernandes, M. A., Albergaria, M. E. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia um manifesto*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (2013). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de M. (2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de M.*

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré Escolar.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República - I Série n.º 237. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho Normativo n.º 6944- A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018- II Série. Lisboa. Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República - I Série A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I. Lisboa: Assembleia da República.

# M

**MESTRADO**

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

**Relatório de Estágio**

Inês Filipe Pissarra Correia  
Pinto Varela

