

M

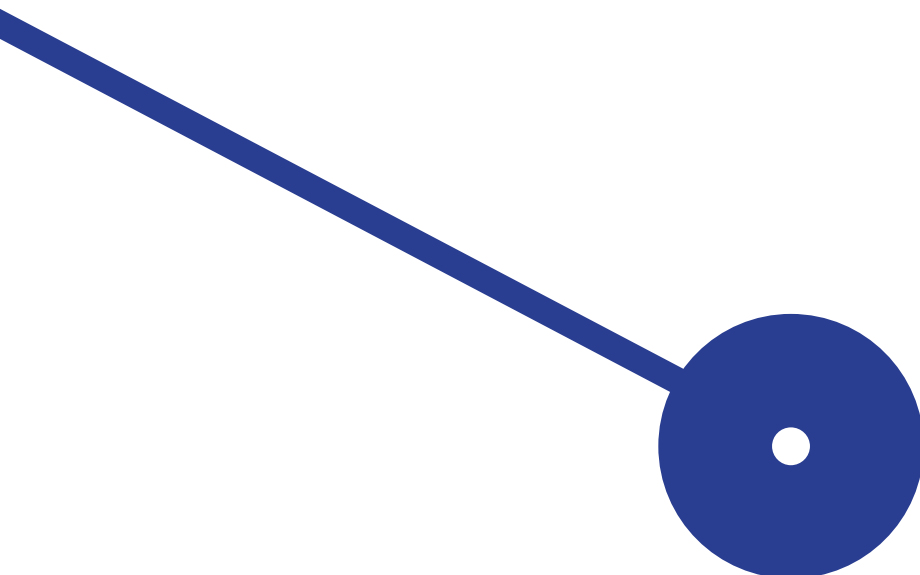
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Catarina Fernandes Macedo

JULHO/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Fernandes Macedo

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Fernandes Macedo

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, julho de 2024

Para a minha educadora Ana Carla.

*“A Catarina Macedo é uma menina determinada e,
quando crescer quer ser educadora de infância.”*

Sem o teu bom exemplo não estaria aqui. Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Não há palavras para descrever esta mistura de sentimentos, a felicidade de ver que consegui concretizar o maior sonho da minha vida, mas a tristeza de saber que esta vida de estudante, de muitas correrias e obstáculos, está a acabar. Foram horas a estudar, muitas viagens de comboio e muitos quilómetros percorridos, um caminho inicialmente solitário, mas que com ajuda das pessoas certas se tornou um caminho inesquecível. Por isso, quero agradecer a todas as pessoas que foram o meu porto de abrigo ao longo destes dezassete anos enquanto criança e estudante feliz.

Aos meus pais que sempre me apoiaram neste longo percurso, nos bons e maus momentos. A ti mama, agradeço por seres a minha companhia nas diversas noitadas a estudar e a acabar trabalhos, sem o teu apoio nada disto seria possível. Este relatório é meu, mas também é teu, sempre juntas.

À minha irmã Bruna, que apesar de achar que estar sempre a estudar era uma desculpa para não arrumar a casa, apoiou-me sempre em tudo o que precisava e sei que lá no fundo, e apesar de não o transmitir, está muito orgulhosa de mim.

À minha prima Diana, a minha madrinha, uma das pessoas mais importantes da minha vida. Apesar de estares em Lisboa e eu em Famalicão foste sempre o meu ombro amigo durante estes 5 anos. Partilhamos em conjunto as nossas conquistas e derrotas, apoiando-nos sempre como irmãs. Seremos eternamente “casa e bagunça para o resto da vida”.

Às minhas companheiras Maria e Matilde. A ti Maria, a minha parceira desde o primeiro dia de aulas, tal como tu dizias “A segunda fase nos juntos, Póvoa de Varzim e Famalicão sempre juntas”, espero que assim seja por muitos anos. E a ti, Matilde, a amiga que a política me deu, obrigada por seres a pessoa mais direta na minha vida, a conselheira de todas as horas, e a parceira de estudos destes últimos meses. Continua a ser a mulher guerreira e dedicada que sempre foste, porque tal como eu, vais conseguir trazer o “canudo” para casa. Obrigada por fazerem parte da minha vida, adoro-vos.

Aos meus amigos em geral, mas principalmente aos meus companheiros do grupo de jovens, obrigada por me ouvirem (e ouvirem muito porque eu “falo pelos cotovelos”), por serem a minha almofada onde desabafei ao longo destes anos, por me ampararem quando chorava nos momentos de oração e por serem as pessoas incríveis, sinceras e amigas que sempre foram. Continuaremos sempre juntos a ser a Fénix da Pedra Angular.

Aos meus colegas de turma, que sempre me ajudaram nas minhas dificuldades. Juntos compartilhamos momentos difíceis e de alegria, momentos de raiva e angústia, mas acima de tudo, compartilhamos momentos de respeito mútuo e entreajuda, fazendo com que este percurso se tornasse algo leve e prazeroso.

À minha companheira neste último ano, a minha díade (a melhor), que sempre me aturou nas longas e intermináveis reuniões no *Teams*. Queria agradecer pelos imensos conselhos e conversas que tivemos tanto ao nível profissional como pessoal. Foste uma das maiores surpresas neste bonito percurso, levar-te-ei para a vida.

Às minhas educadoras, Ana Carla e Raquel, que marcaram, pela positiva, a minha vida, a minha vida e a de muitas outras crianças privilegiadas que passaram por elas. Obrigada por cultivarem em mim esta menina sonhadora, guerreira e companheira. Obrigada por fazerem de mim aquilo que sou hoje, vocês são o meu maior exemplo.

Às minhas professoras institucionais e cooperantes, que sempre me apoiaram e incentivaram fazendo com que melhorasse todos os dias. Queria agradecer por todos os ensinamentos e conselhos que me foram passados, com a esperança de um dia, enquanto futura educadora de infância e/ou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, ser um bocadinho como as professoras. Obrigada por tudo, estarão sempre guardadas no meu livro de memórias.

Sem todos vocês esta caminhada não seria possível. Obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório incide sobre o estágio realizado pela mestranda no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada nas valências da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, tem como principais objetivos refletir sobre conhecimentos e competências desenvolvidos, articulando com os conhecimentos pedagógicos e científicos adquiridos para o desenvolvimento da ação educativa, assim como os diplomas legais a que o docente terá de se sujeitar, sempre ciente que o seu grupo profissional estará sujeito a constantes alterações.

Atendendo às valências em que foi realizada a PES, a criança assume um papel fulcral e ativo na aquisição e desenvolvimento do seu próprio conhecimento, enquanto o docente torna-se um mediador nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, recorrendo a práticas inclusivas e equitativas. As ações educativas desenvolvidas sustentaram-se num ciclo dinâmico e em espiral dos processos de observação, ação, planificação e reflexão que constituem a Metodologia de Investigação-Ação contribuindo para uma ação inovadora, reflexiva e com sentido para todos os intervenientes.

Neste relatório realça-se a extrema importância do trabalho colaborativo entre o par pedagógico, professora cooperante, crianças e supervisoras institucionais, de forma a fomentar um processo de aprendizagem coeso, com recurso a práticas educativas contextualizadas e diferenciadoras, adequadas às necessidades de cada criança e que permitam desenvolver as suas competências da criança na sua globalidade. Para além disso, é importante não olvidar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Práticas Inclusivas; Metodologia de Investigação-Ação; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

This report focuses on the internship carried out by the master's student as part of the Supervised Educational Practice Curriculum Unit in the Primary school and 1st Cycle of Basic Education areas. As such, its main objectives are to reflect on the knowledge and skills developed, articulating them with the pedagogical and scientific knowledge acquired for the development of educational action, as well as the legal diplomas that teachers will have to comply with, always aware that their professional group will be subject to constant change.

Given the settings in which PES was carried out, the child takes on a central and active role in the acquisition and development of their own knowledge, while the teacher becomes a mediator in this learning and development process, using inclusive and equitable practices. The educational actions carried out were based on a dynamic, spiral cycle of observation, action, planning and reflection that make up the Action Research Methodology, contributing to innovative, reflective and meaningful action for all those involved.

This report highlights the extreme importance of collaborative work between the pedagogical pair, the cooperating teacher, the children and the institutional supervisors, in order to foster a cohesive learning process, using contextualized and differentiating educational practices that are suited to the needs of each child and that allow them to develop their skills as a whole. In addition, it is important not to overlook the personal and professional development of the dual-profile teacher.

Keywords: Supervised Educational Practice; Inclusive Practices; Action Research Methodology; Collaborative Work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Recriação da coreografia da música “Dança da Mãozinha”	49
Figura 2 - Recriação de tecidos angolanos: Processo de construção.....	51
Figura 3 - Envolvimento das crianças ao realizar o circuito	53
Figura 4 - Exploração dos jogos tradicionais chineses	55
Figura 5 - Confeção da Tarte de Nata.....	56
Figura 6 - Recriação de uma marcha popular	57
Figura 7 - Brainstorming (Fase I da MTP)	64
Figura 8 - Regras de utilização da máquina fotográfica	65
Figura 9 - Registo das paisagens representativas de um Jardim	67
Figura 10 - Momento de organização da barra cronológica	69
Figura 11 - Construção dos cravos de papel	69
Figura 12 - Construção e troca de frases.....	70

LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática Educativa Supervisionada

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

PAFC – Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PAA – Projeto Anual de Atividades

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

I-A – Investigação-Ação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. SER EDUCADOR E PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	11
1.3. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	16
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	27
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	30
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	36
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	40
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	44
3.1. PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	44
3.2. PERCURSO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	88

INTRODUÇÃO

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

Este relatório de estágio surge como consequência de um estágio em duas valências efetuado na área metropolitana do Porto, durante o ano letivo 2023/2024. A primeira vertente, na Educação Pré-Escolar (EPE), decorreu entre os dias 16/10/2023 e 10/01/2024 e a segunda vertente, no Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico (1º CEB), entre 19/02/2024 a 21/05/2024, perfazendo um total de 440h de PES.

O seu principal objetivo é a promoção da reflexão sobre o percurso da PES e a articulação da componente prática com os conhecimentos e conceitos teóricos adquiridos nas diversas unidades curriculares da licenciatura e do mestrado. Assim, encontra-se dividido em três capítulos, para melhor compreensão das diversas vertentes do desenvolvimento de prática educativas nas vertentes de EPE e 1º CEB.

Primeiramente, o Capítulo I foca-se no enquadramento legal e teórico, recorrendo a documentos legais e orientadores para um melhor entendimento da importância que as duas valências de ensino adquirem no desenvolvimento integral das crianças e o papel do docente, Para tal, será evidenciada uma componente teórica, dividida em diversos subcapítulos, sendo que o primeiro será focado na educação como pilar fundamental do desenvolvimento das crianças, juntamente com o papel do professor mas também a educação como direito constitucionalmente consagrado e regulado pelo Estado, através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e outros diplomas conexos. Nos subcapítulos seguintes, serão enumeradas as especificidades da ação pedagógica na EPE e no 1º CEB.

O Capítulo II é focado numa análise extensa do ambiente educativo e da instituição em que foi realizado a PES, tratando-se de uma instituição de ensino público no Grande Porto, como já foi referido supra, onde serão detalhadamente evidenciados os projetos, princípios, características e políticas educativas do agrupamento de escolas. Posteriormente será descrito, de forma pormenorizada, os contextos observados, dando a conhecer a

caracterização dos grupos, dos espaços, e do tempo. Por fim, será igualmente feita uma caracterização da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) adotada pela mestranda durante o decorrer do período da PES.

O Capítulo III refere-se à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, expondo criticamente e de forma refletiva as diversas atividades desenvolvidas, destacando o papel significativo que possui no desenvolvimento da criança, bem como no percurso formativo da mestranda. Para além disso, serão apresentados dois subcapítulos, cada um associado a uma valência específica, nos quais a prática pedagógica será interligada aos precedentes teóricos e legais evidenciados no capítulo I, e com o conhecimento do contexto educativo e da metodologia de investigação-ação explorados no capítulo II.

Por fim, o relatório de estágio terminará com uma metarreflexão pessoal da mestranda, de forma conclusiva sobre o percurso do PES, enunciando os contributos para o seu percurso formativo e de que forma é que o estágio realizado contribuiu para a formação da sua identidade enquanto docente de perfil duplo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo realiza uma abordagem às especificidades da EPE e do 1º CEB, sendo estes os níveis educativos onde foi desenvolvida a PES. Neste sentido, surge a necessidade de evidenciar uma componente teórica, por meio de documentos legais e teóricos, de forma a analisar a importância que ambas as valências adquirem em relação ao desenvolvimento integral das crianças e do papel do docente. Deste modo, o presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, num primeiro momento será abordado o papel da educação como componente essencial ao desenvolvimento das crianças, salientando o seu papel numa aprendizagem ativa e o papel do docente no desenvolvimento da mesma. No que concerne ao segundo e terceiro subcapítulo, ambos revelam as especificidades das duas valências de ensino: EPE e 1º CEB.

1.1. SER EDUCADOR E PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO

A educação desempenha um papel fulcral no processo de desenvolvimento pessoal e social de todos os cidadãos, sendo que cada indivíduo tem o direito à educação possuindo, deste modo, da “liberdade de aprender e ensinar” (Constituição da República Portuguesa, 1976). Após a revolução de 25 de abril de 1974 surgiu uma mudança no paradigma educacional, tendo esta procurado transformar, investir e valorizar o setor educativo, procedendo ao melhoramento de uma rede pública de escolas e jardins de infância, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação (Formosinho, 2016; Marta, 2015). Nesta linha de pensamento, a 14 de outubro de 1986 é aprovada a LBSEP que consiste num referencial normativo das políticas educativas que tem como principal objetivo desenvolver a educação e o sistema educativo. Tendo como base o mencionado, o docente detém de um papel fulcral neste processo de ensino aprendizagem, uma vez que deve sempre procurar dar resposta às necessidades de cada criança, fomentando assim o desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (Lei nº 46/86, 1986). Desta forma, a criança autorreconhece-se tendo um papel ativo no seu processo de

aprendizagem, capaz de questionar sobre o mundo que a rodeia procurando respostas às suas necessidades, enquanto desenvolve competências, saberes e valores.

No que concerne à criança, e de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), esta tem direito a uma educação que respeite os seus direitos e a sua dignidade no sentido de fomentar o desenvolvimento das suas capacidades, aptidões motoras e cognitivas e, da sua personalidade, preparando-a, deste modo, para uma vida adulta ativa, incentivando o respeito pelo outro. A valorização e a concessão de um papel ativo à criança no decorrer do seu processo educativo permitem que esta seja ouvida e participe de forma ativa no delinear do seu percurso educativo, promovendo consequentemente o desenvolvimento da autonomia e confiança, aspetos estes fulcrais na construção de relações e interações significativas (Silva et al., 2016). Tendo em consideração o mencionado, e segundo o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), e o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), a educação é um direito essencial e a escola deve ser um local inclusivo. Neste sentido, a escola deve ser capaz de garantir oportunidades equitativas para todas as crianças, sem levar em consideração aspetos económicos, culturais ou sociais, permitindo assim que cada criança se desenvolva ao nível pessoal e social, reconhecendo particularidades de cada uma, tendo em consideração os diferentes ritmos, habilidades, contextos e vivências. Para que isto seja possível, o docente deve assumir, durante a sua ação pedagógica, um papel de observador, de investigador e de avaliador, promovendo uma “relação equilibrada e dialética entre o conhecimento empírico e académico e o prático profissional em modos menos hierárquicos” (Zeichner, 2010, p.487). Neste sentido e de acordo com o mencionado, Marta (2015) refere que “o [docente] se caracteriza por um olhar sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e a capacidade de mobilização para resolver situações” (p.280). Assim sendo, é importante que o docente esteja sistematicamente num “processo de auto e heteroformação permanente” (Roldão, 2007, p.26), promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidades, articulando numa ação dialógica entre a teoria e a prática.

Aos docentes é atribuído um papel ativo e dinâmico, sendo necessário que estes sejam capazes de ouvir os interesses e necessidades das crianças, estando disponíveis para auxiliar e prestar o apoio sempre que necessário a cada criança, mantendo uma atitude positiva, fundamentada em uma metodologia concreta, com o máximo de rigor e criatividade (Pérez

et al., 2009). Nesta linha de pensamento, é esperado que o docente assuma o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo capaz de identificar as capacidades das crianças e de reconhecer as suas potencialidades, orientando-as e apoiando-as no seu desenvolvimento, bem como colocar questões capazes de as estimular a investigar, assumindo-se como elementos primordiais e ativos no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Neste contexto, o desenvolvimento da prática de um docente deve ter em consideração quatro aprendizagens fundamentais para um desenvolvimento alargado da criança, sendo estas aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996; UNESCO, 2011). No que concerne à primeira aprendizagem, este tem em conta a compreensão do processo de “aprender a aprender, para [que as crianças] beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (Delors et al., 1996, p.92). Relativamente à segunda, esta foca na qualificação pessoal e profissional que possibilita a ação no meio envolvente da criança. A terceira aprendizagem enfatiza a importância de conviver e promover ações colaborativas baseadas no respeito, compreensão e cooperação (Delors et al., 1996). Por fim, a quarta, salienta a importância da formação da criança enquanto indivíduo, desenvolvendo a sua personalidade, bem como fortalecendo a sua autonomia e responsabilidade, promovendo assim um desenvolvimento holístico, predominando dimensões e valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais (Silva et al., 2016). Neste sentido, é importante destacar as quatro dimensões comuns à profissão docente presentes no Decreto-Lei 240/2001 (2001), uma vez que estas se enquadram com os objetivos e o crescimento das crianças.

A primeira dimensão aborda a vertente profissional, social e ética, salientando o papel do docente como mediador das aprendizagens curriculares de acordo com o contexto que atua e, com as suas respetivas necessidades, relacionando-se com o conhecimento, com a compreensão e com a descoberta que as crianças realizam sobre o mundo que as rodeia, permitindo-lhes comunicar e viver em comunidade, desenvolvendo a atenção, o espírito crítico, a memória e o pensamento (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Delors et al., 1996).

No que concerne à segunda dimensão, centrada no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, espera-se que o docente promova aprendizagens contextualizadas,

articulando o aprender a fazer com a relação pedagógica estabelecida com as crianças, bem como atender às necessidades das crianças de compreender como agir em diversos contextos, sendo capazes de aplicar os conhecimentos teóricos previamente adquiridos (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Delors et al., 1996).

Relativamente à terceira dimensão, que envolve a participação na escola e a interação com a comunidade, emergindo de uma prática docente integrada nas dimensões da instituição e da comunidade envolvente, é possível aprender a viver juntos, uma vez que as crianças interagem com diversos intervenientes educativos, proporcionando interações positivas e promovendo princípios de cooperação (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Delors et al., 1996).

Por fim, a quarta dimensão, foca no desenvolvimento profissional ao longo da vida, no qual o docente deve integrar na sua formação reflexões individuais e coletivas sobre as práticas educativas, no sentido de uma aprendizagem constante ao longo da sua vida, proporcionando assim às crianças a construção progressiva da sua personalidade, bem como uma forma de ser e estar como indivíduo e membro de uma comunidade (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001). É de ressaltar que podemos articular o último pilar da educação, aprender a ser, com este último mencionado, uma vez que promove o desenvolvimento integram das crianças, visto que é fulcral que todas devem ser capazes de formular “pensamentos autónomos e críticos e para reformular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p.99). Nesta linha de pensamento, é importante referir que para abranger todas as aprendizagens fundamentais mencionadas anteriormente, o docente deve adotar uma prática educativa reflexiva e dinâmica, baseada em princípios progressistas que promovam o desenvolvimento global de todas as crianças dentro de um paradigma humanista (Oliveira-Martins et al., 2017; Silva et al., 2016).

Segundo Abreu (2004), a educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (p.290), logo é relevante salientar que a ação do docente não ocorre de modo isolado, é necessário existir um ambiente colaborativo entre os docentes, possibilitando melhorias escolares ao nível do currículo, do processo de ensino e de aprendizagem, bem como contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e social

dos docentes. Alarcão & Canha (2013), designam a prática do docente como um trabalho colaborativo, uma vez que são necessárias planificações conjuntas que surgem de participação de todos os membros do grupo, visando objetivos comuns. Essas interações e planificações, por serem fruto de um trabalho coletivo, composto por diferentes ideias, conhecimentos e perspetivas de ver o mundo, necessitam de ter um especial foco na intencionalidade e finalidade educativa, potencializando todos os participantes e ampliando o conhecimento (Roldão, 2007). Assim, numa equipa educativa onde o trabalho colaborativo deve ser uma constante, as relações devem tender à “Não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”, visando alcançar objetivos comuns (Damiani, 2008). Esse espírito colaborativo, que é estabelecido, vivenciado e promovido entre os profissionais educativos, torna-se o principal impulsionador do desenvolvimento do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que assenta em três elementos fundamentais: confiança, responsabilidade e autonomia (Despacho nº 5908/2017, 2017), fomentando a organização de currículos baseados em projetos que articulam diferentes níveis educativos, facilitando assim a transição educativa entre a EPE e o 1º CEB (Morgado, 2005; Silva et al., 2016).

Estas transições educativas referem-se a mudanças que as crianças experienciam ao longo do tempo associadas ao seu crescimento pessoal (Fabian e Dunlop, 2007), sendo a transição educativa entre a EPE e o 1º CEB “uma das mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada na escolarização obrigatória, (...) uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Ribeiro, Sá & Flores, 2018, p.325). É importante realçar que esta transição apresenta desafios e dificuldades relacionadas ao espaço, tempo, materiais e relações sociais, uma vez que provoca na criança a “perda de um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2009, p.111), mas também pode representar uma continuidade educativa para futuros docentes com duplo perfil, possibilitando a construção de um conhecimento teórico e prático nos dois níveis educativos. Esta formação de perfil duplo irá contribuir para transições educativas mais suaves e naturais, conferindo ao processo educativo da criança uma sequencialidade. A continuidade educativa torna-se crucial num mundo que se encontra em constante transformação, exigindo por essa razão uma adaptação ao contexto e à realidade em que cada indivíduo se encontra inserido (Bronfenbrenner, 1979). Desta forma, é fulcral que uma das principais missões das

instituições seja uma aprendizagem significativa e contextualizada, alinhadas aos interesses das crianças, permitindo assim a exploração, o contacto e a apropriação de diversas ideias (Neto, 2021). Tendo em consideração o mencionado anteriormente, é importante analisar diferentes perspetivas pedagógicas, como a pedagogia construtivista e socioconstrutivista defendida por Piaget e Vygotsky, onde a criança não é vista como uma tábua rasa, mas sim como o centro do seu processo de ensino e aprendizagem, isto é, que desempenha um papel ativo e é protagonista na procura, construção e reestruturação do seu conhecimento por meio de interações estabelecidas com objetos ou com outros sujeitos (Niza, 2007; Papalia, 2001).

A pedagogia construtivista de Piaget incide no desenvolvimento cognitivo das crianças, no qual estas “buscam regularmente além de assimilar novas experiências, acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências e organizar o que sabem em esquemas novos e mais complexos” (Shaffer, 2005, p.221). Segundo este autor, o desenvolvimento intelectual da criança está dividido em quatro estágios: Sensório-Motor [nascimento - 2 anos], Pré-Operatório [2 – 7 anos], Operatório Concreto [7 – 11 anos] e Operatório Formal [a partir da adolescência] (Palacios, 2004; Shaffer, 2005).

No que concerne à visão socioconstrutivista de Vygotsky, esta considera que todo o desenvolvimento ocorre no contexto escolar, sendo que este pretende atender sempre às necessidades das crianças, uma vez que é aqui que as crianças têm contacto com estruturas temporais e espaciais, bem como estabelecem relações sociais (Ivic, 2010). Para Vygotsky estas relações são fulcrais, uma vez que as crianças são produtos das interações que têm com os outros, associando a idade mental das mesmas com as suas competências (Vygotsky & Cole, 1980).

Segundo Pascal & Bertram (1999), ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento, o ensino deve ser considerado como um processo de construção conjunta, isto é, o docente orienta as crianças e fornece a ajuda necessária para sua aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos. É nesta linha de pensamento que Vygotsky contribui para essa perspetiva com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde destaca a diferença entre o que a criança pode realizar de forma independente e o que ela seria capaz de realizar com a orientação de um adulto (Coll et al., 2001). Desta forma, quando

o docente identifica a ZDP das crianças do grupo, este pode adaptar as suas ações, procedendo de maneira incisiva e significativa, potencializando e promovendo ações autónomas na criança, estimulando assim o seu desenvolvimento independente. É importante realçar que esta dinâmica está evidenciada ao longo do capítulo III, uma vez que será analisada as diversas interações e estratégias concebidas com o objetivo de uma aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento individual das mesmas.

No decorrer da PES, foi adotada uma prática educativa baseada na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), tal como é possível constatar através da narrativa no capítulo III. A MTP defendida por John Dewey e William Kilpatrick tem como principal objetivo interpretar questões e/ou problemas relevantes para as crianças, proporcionando-lhes atividades motivadoras e significativas, fundamentadas na pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação de objetivos, permitindo-lhes resolver os problemas previamente definidos (Kilpatrick, 2007; Dewey, 2010; Abrantes et al., 2002).

Esta metodologia é composta por quatro fases não sequenciais caracterizadas pela sua flexibilidade e extensão temporal. A primeira fase corresponde à definição do problema, ou seja, é nesta fase que as crianças estabelecem uma base de trabalho partilhada, tendo em conta as suas ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado tema (Katz & Chard, 1997). A segunda refere-se à planificação e desenvolvimento do projeto, onde se procede ao registo das ideias relacionadas com a temática, no sentido de dar resposta a questões orientadoras que guiam o que se pretende realizar, por onde se deve começar e o que irá descobrir, bem como a distribuição de tarefas e a determinação dos recursos a serem utilizados (Katz & Chard, 1997). De seguida, a terceira fase, a execução, corresponde ao momento que as crianças partem à procura de informações, através de experiências, desenhos, fotografias e textos. No decorrer desta fase, são debatidos os pontos de vista iniciais, verificando a sua validade à medida que novos significados são adquiridos, permitindo que exista uma reestruturação do projeto de acordo com os novos interesses (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012). Por fim, na última fase, a divulgação e avaliação do projeto, as crianças refletem sobre o que foi desenvolvido e procuram responder a uma questão comum ao grupo. Para além disto, poderá ocorrer o envolvimento e partilha do trabalho realizado com a comunidade escolar envolvente e com os familiares (Pacheco et al., 2002). A utilização de projetos para o desenvolvimento da aprendizagem deve ser realizada com a

consciência de que estes são concebidos para “aprender para, em, com” a prática, tornando-a “simultaneamente pessoal e organizacional” (Vasconcelos et al., 2012, p.21), destacando o carácter não linear, dinâmico e articulado, flexível e sujeito a mudanças (Katz et al., 1998). Neste sentido, o docente desempenha o papel de mediador e facilitador, orientando as crianças nas descobertas pessoais e coletivas, bem como promovendo atividades colaborativas fomentando a interação entre as crianças (Oers, 2009).

A promoção de aprendizagens colaborativas, como é defendido pela MTP, emerge como uma opção metodológica que pretende atender às diversas “necessidades, interesses, saberes prévios e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Esta abordagem tem como objetivo uma educação inclusiva, uma vez que o processo de aprendizagem se adapta à diferenciação pedagógica, respeitando assim as individualidades de cada criança (Abecedário da Educação, 2020; Tomlinson & Allan, 2002; Araújo, 2007; Tomlinson, 2008).

O sucesso educativo e desenvolvimento da criança não se baseia apenas em interações pedagógicas no ambiente escolar, existindo a necessidade e a responsabilidade de alargar essas interações a toda a comunidade escolar, de acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001). Deste modo, as famílias em conjunto com a escola, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, devendo existir uma colaboração de forma a completar um ao outro, estabelecendo conexões entre os diferentes contextos (Alonso, 2002; Silva et al., 2016). Neste sentido, e para que isto seja possível, o docente deve procurar estratégias que promovam o envolvimento das famílias na ação educativa, criando momentos de partilha e tomadas de decisão em conjunto “fazendo-as sentir desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2011, p.117).

Tendo em conta o mencionado, Mata & Pedro (2021) destacam a importância do envolvimento educativo para todos os intervenientes, no sentido em que este permite às famílias compreenderem e valorizarem o papel do docente, das suas práticas e das atividades desenvolvidas, reconhecendo assim o seu papel primordial no suporte às aprendizagens. No que concerne às crianças, estas valorizam a contribuição dos pais e o seu envolvimento na descoberta de novas competências e conhecimentos, promovendo nelas competências de

autonomia e responsabilidade. Por fim, relativamente aos docentes, o envolvimento das famílias proporciona um melhor conhecimento das mesmas e das suas competências, assim como possibilita “dar resposta mais global e apoiante às necessidades das crianças”, facilitando a ligação entre escola e família (Mata & Pedro, 2021, p.75).

1.2. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p.670), com a finalidade de promover o “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (idem, artigo 2.º), assumindo um papel crucial no processo educativo, uma vez que representa um contacto essencial com o contexto social que vai além do ambiente familiar (Delors et al., 1996).

Esta etapa é considerada fundamental para o desenvolvimento de mecanismos essenciais à aquisição de aprendizagens, tal como é afirmado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Nesta linha de pensamento, o reconhecimento da EPE como parte integrante do sistema educativo foi estabelecido por meio da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei esta que estabelece princípios educativos, cívicos, sociais, morais e intelectuais, bem como aborda aspetos relacionados a inadaptações, deficiências ou precocidades, com a finalidade de orientar a criança no desenvolvimento formativo, ao nível da personalidade, desenvolvimento social e democratização da sociedade (Lei nº 46/86, 1986). A EPE abrange crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 6 anos, sendo este o período que antecede a entrada no ensino básico (Lei nº 5/97, 1997). É importante realçar que a EPE não deve preparar a criança para a escolaridade obrigatória, mas sim preparar todas as crianças para a vida. Para além disso, deve fomentar “a curiosidade e criatividade das crianças” (Woodhead & Moss, 2007, p.150), oferecendo-lhes desafios variados, baseados nos “seus interesses, necessidades, conhecimentos e habilidades” (idem, p.150).

Em 1997, corroborando com os pressupostos legais anteriormente mencionados, surgiu um documento orientador da prática educativa docente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com o objetivo de auxiliar os educadores na organização das suas ações pedagógicas, destacando a importância de integrar saberes profissionais com características pessoais, bem como adotar uma abordagem flexível e aberta em detrimento de uma abordagem programática. As OCEPE, revistas em 2016, integram princípios e pressupostos fulcrais para a construção do currículo, atribuindo aos educadores de infância, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou Agrupamento de Escolas a responsabilidade de fomentar a construção e gestão curricular no Jardim de Infância, destacando a importância de construir o currículo em parceria com as crianças e envolver ativamente a família e a comunidade nesse processo de construção (Silva et al, 2016). Este documento orientador encontra-se estruturado em três áreas de conteúdo distintas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, que se subdivide em quatro domínios – Domínio da Educação Física, Domínio da Expressão Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática -, e a Área do Conhecimento do Mundo.

O educador de infância deve adotar uma abordagem delineada e organizada no que concerne às áreas de conteúdo, desempenhando um papel reflexivo em relação às finalidades e objetivos por meio da sua prática educativa, tornando-se assim um facilitador do processo de aprendizagens, desenvolvendo não só as aprendizagens da criança, como também a si mesmo enquanto profissional educativo, uma vez que experiencia novos e diferentes momentos de aprendizagens que produzem benefício direto e indireto nas crianças, que permitem ao docente reinventar e adaptar as suas práticas (Day & Flores, 2001; Silva et al, 2016).

Nesta linha de pensamento, é fulcral incidir em serviços educacionais de qualidade, adotando uma abordagem e intervenção pedagógica que articula a “ética do cuidar” e a “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p.5476), no mesmo momento em que se proporciona o cuidado e a proteção essenciais nos primeiros anos de infância e imprescindíveis à sua educação. É importante realçar que estas abordagens não devem ser consideradas de forma isolada, mas sim de forma articulada. O ato de educar deve ser realizado com o objetivo de “construir um percurso desenvolvimental tendo em mira a qualidade da educação de

infância” (Marta, 2015, p.113), sendo possível beneficiar “as subjetividades e as interpretações individuais e partilhadas da pessoa do educador e da pessoa criança tendo por enredo as vivências das atividades do Jardim de Infância” (idem, p.113). Neste sentido, é crucial que o docente contemple a sua formação como um processo contínuo de aprendizagem, integrando constantemente a ética do cuidar e a do cuidado. Corroborando com esta ideia e, na perspectiva de Marta (2015), a ética do cuidar está relacionada com a responsabilidade do educador de infância, no sentido em que é este que deve dar resposta às necessidades da criança, bem como assegurar a segurança, proteção e o bem-estar, aspetos estes fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para a transformação do bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia para agir nos diversos contextos.

Nesse ponto de vista, o educador de infância é caracterizado como um facilitador e potenciador de capacidades, oferecendo às crianças experiências de aprendizagens que possibilitam a reflexão sobre as suas capacidades e potencialidades, tendo em consideração a sua progressão contínua (Ribeiro, 2002). Estas intervenções permitem estimular nas crianças o gosto e a vontade de aprender, fomentando o desenvolvimento do seu pensamento crítico, métodos de planificação e estratégias de utilização das suas capacidades. Para além disto, permitem contruir uma relação próxima e de respeito, baseada na segurança e na confiança, uma vez que através de “relações solidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.29), promovendo uma maior conexão e abertura entre crianças e adultos, proporcionando interações positivas.

A prática docente, juntamente com as intervenções dos educadores, deve ser realizada de maneira ponderada e cuidadosamente planeada, integrando a colaboração das crianças, de outros profissionais de educação e das famílias. Contudo, de forma a garantir que essa planificação seja articulada, intencional e adaptada ao contexto inserido, o educador deve realizar observações contínuas e sistemáticas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A observação do ato de brincar e de momentos lúdicos é vista como um dos métodos mais eficazes para conhecer e identificar os interesses e necessidades das crianças, permitindo assim que o educador estruturar e adaptar a sua ação, desenvolvendo

atividades e projetos personalizados para cada criança (Estrela, 1994; Trindade, 2007; Silva et al., 2016).

O papel de observador desempenha uma função fulcral na formação do docente constituindo-se como uma fonte significativa de aprendizagem, proporcionando conhecimentos fundamentais para uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada e intencional. Neste sentido, o ato de brincar deve ser valorizado como um recurso educativo que engloba diversas aprendizagens, afirmando-se como um elemento crucial no processo de desenvolvimento da criança. Corroborando com a ideia mencionada, o ato de brincar deve ser visto como uma atividade produtiva com o poder de estimular as crianças, promovendo uma participação mais ativa, despertando na criança a curiosidade e o desejo de aprender, bem como ampliar a capacidade organização ao nível do pensamento (Kishimoto & Pinazza, 2007; Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2017).

A ação do educador exige uma avaliação constante do mesmo, de forma a capacitá-lo a orientar e aperfeiçoar a sua prática pedagógica, em concordância com os referenciais teóricos adquiridos previamente, possibilitando-lhe assim priorizar metas e articular reflexivamente a teoria com a prática, servindo como suporte e guia para uma prática mais eficaz, capaz de atender às diversas necessidades das crianças (Niza, 2007). Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), na EPE a avaliação não é vista apenas “da aprendizagem” (p.16), mas sim como uma avaliação “para a aprendizagem” (p.16), adotando a avaliação como um “elemento regulador e promotor da qualidade (...) da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001, p. 5571). A avaliação permite registar a evolução da aprendizagem das crianças, refletindo os progressos e necessidades de intervenção, no sentido de criar estratégias alternativas que se adaptem às necessidades a colmatar (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011; Silva et al., 2016). Nesta linha de pensamento, a avaliação é vista como um meio para a aprendizagem e é considerada um dos instrumentos fulcrais da organização do trabalho pedagógico (Godoi, 2005). Na EPE, a avaliação é concebida de forma contínua, com foco na criança, sendo esta o protagonista da sua própria aprendizagem. De forma a ajudar esta avaliação, o educador dispõe de vários instrumentos e técnicas, como a observação, registos de vídeo e fotográficos, diário de formação, portefólios e conversas informais com as crianças, entre outros (Silva et al., 2016). Corroborando com o mencionado, ao longo do capítulo, as OCEPE (Silva et al., 2016) caracterizam-se como sendo um guia para

as práticas educativas dos docentes, no sentido em que estes devem mobilizar diversos conhecimentos que orientam e justificam as suas ações.

Ao longo da PES, a prática educativa foi desenvolvida tendo como inspiração as seguintes abordagens pedagógicas: HighScope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM), considerando o contexto educativo. Estes modelos curriculares, apesar de conterem particularidades e enfoques específicos devido às suas origens e contextos distintos, compartilham ideais comuns na perspetiva socioconstrutivista, que procura um currículo que seja significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

A abordagem HighScope, desenvolvida por David Weikart na década de 60, coloca a criança como protagonista ativa na construção do seu próprio currículo, sendo este desenvolvido por meio da ação, isto é, as crianças decidem o que querem aprender e investigar, participando em projetos. No que concerne ao papel do educador é essencial que este seja capaz de promover experiências estimulantes que levem a reflexões, transformando-as em aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007). Nesta abordagem, a organização do espaço na sala de atividades e a escolha dos materiais são consideradas manifestações das intenções pedagógicas do educador e da dinâmica criada com e pelo grupo (Silva et al., 2016). Esta abordagem enfatiza ainda a importância das interações positivas entre adulto/criança, na qual se proporciona um ambiente de confiança e segurança e a relevância da avaliação, realizadas por meio da observação sistemática e participante, bem como através da interação contínua com as crianças durante o processo (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne à abordagem Reggio Emilia, pensada por Loris Malaguzzi, em 1945, esta destaca a valorização das cem linguagens da criança, que se expressa através de diversas formas simbólicas. Este modelo vê a escola como um espaço de partilha de vivências, onde se estabelecem diversas relações entre as crianças e os adultos, privilegiando o ato de ouvir e falar como uma maneira de incentivar as crianças a questionar o mundo que as rodeia, procurando respostas (Lino, 1996, p.101). É de ressaltar a importância dada ao ateliê e ao atelierista, pratica esta que valoriza a arte como uma forma de expressão, incentivando as crianças a explorarem o mundo por meio de várias linguagens, fomentando o desenvolvimento ao nível da criatividade e autonomia, bem como promover o prazer pela

descoberta e aprendizagem. Neste contexto, as crianças têm oportunidade de pesquisar as suas motivações e teorias, explorando diferentes instrumentos, técnicas e materiais (Gandini, Hill, Cadwell & Schwall, 2019).

Por último, relativamente ao modelo pedagógico do MEM, fundada por Sérgio Niza em 1976, sendo um modelo sociocentrico, promove a cooperação entre indivíduos, assumindo-se como uma “comunidade de aprendizagem” (Folque, 2014) valorizando grupos heterogéneos ao nível da idade e características pessoais (Folque, 2014). Este modelo privilegia as necessidades e interesses das crianças, adotando uma gestão do tempo compartilhada, que permite desenvolver princípios de cooperação, interajuda, socialização, responsabilidade, democracia e cidadania, utilizando diferentes instrumentos de pilotagem (Santana, 1999). Relativamente à organização do grupo, e tal como já foi referido, este modelo pedagógico baseia-se na heterogeneidade de idades, fazendo com que exista o contacto e partilha de conhecimentos e ideias entre crianças diferentes (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Silva et al., 2016). No que concerne à disposição da sala de atividades, este modelo pedagógico prevê que na sala exista “materiais autênticos, onde as crianças podem contactar com as atividades e os instrumentos da cultura” (p.962), onde a divisão física das áreas da sala visa ajudar a criança a compreender diferentes atividades humanas (Folque, 2014).

Concluindo este subcapítulo é fulcral reforçar a importância dos modelos pedagógicos e de todo o quadro teórico-conceitual mencionado ao longo deste subcapítulo como as bases que fortaleceram e sustentaram as ações desenvolvidas ao longo da PES, ações essas analisadas ao longo do capítulo III.

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

O sistema educativo português está estruturado em ciclos de ensino distintos, sendo estes de 12 anos previstos de escolaridade obrigatória, como está definido na Lei nº 85/2009 (2009). Nestes ciclos de ensino frequentam crianças com idades compreendidas entre os seis

e os 18 anos, salvo as exceções, onde existe a possibilidade da entrada de crianças com cinco anos desde que, até ao final do ano letivo, estes completem os seis anos de idade.

A primeira etapa da escolaridade obrigatória está assente no 1.º CEB, durante a qual muitas crianças estabelecem o seu primeiro contato com a educação formal onde esta formação é adquirida de forma geral, comum e gratuita a todas as crianças de Portugal, permitindo assim a aquisição de conhecimentos fulcrais. Corroborando com o mencionado, os interesses e necessidades individuais dos alunos são tidos em consideração, ao mesmo tempo em que se promove o seu crescimento enquanto cidadãos ativos e participativos na sociedade que os rodeia, fomentando o desenvolvimento do seu espírito crítico, autonomia e responsabilidade (Lei nº 46/86, 1986).

Nesta linha de pensamento, é importante destacar que, ao contrário dos ciclos posteriores, nos primeiros quatro anos da educação obrigatória e universal, o 1º CEB é caracterizado pela sua abordagem global sob a responsabilidade de um único docente, que pode ser ainda coadjuvado em áreas específicas, como por exemplo o Inglês e a Expressão Musical (Lei nº 46/86, 1986). É esperado que o docente fomente “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;” (Lei nº 46/86, 1986). Para que o docente consiga responder a estes objetivos, são vários os documentos orientadores a que este se pode reger como: as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e a Matriz Curricular-Base que está contemplada nos Decretos-Leis nº 54/2018 e 55/2018 (2018).

As AE, são documentos de orientação curricular que servem como base para a planificação, implementação e avaliação do ensino e das aprendizagens, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências esplanadas no PASEO. No que diz respeito às AE, estas estão idealizadas para cada ano e disciplina específica, embora a inter e a transdisciplinaridade deva ser, desde logo, trabalhada (tal como acontece na EPE) salientando conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem adquirir no decorrer da escolaridade obrigatória. Para além disso, estes documentos tornam-se fulcrais para os

docentes, uma vez que é a partir destes que o professor pode e deve melhorar a sua forma de ensinar e avaliar o progresso dos seus alunos em relação aos objetivos propostos.

No que diz respeito ao PASEO, enquanto documento estruturante apresenta-se como “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho nº 6478/2017, 2017). O PASEO está organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, sendo que as dez áreas de competências se encontram inseridas nas AE. Nesta visão, a elaboração do PASEO procura “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza” a criação de “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.5).

No que concerne à Matriz Curricular-Base, a mesma indica a quantidade de horas dedicadas às componentes do currículo, ao longo da semana. No 1º CEB, as componentes do currículo devem ser desenvolvidas de forma integrada e abrangente por um único docente, através da prática conhecida como monodocência. Corroborando com o mencionado, a componente de Português e Matemática corresponde a uma maior carga horária semanal, seguidas pelo Estudo do Meio e a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Para além disso, todas as instituições de ensino devem oferecer oferta ao nível das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e da Educação Moral e Religiosa, ofertas estas de carácter facultativo (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018). Existem ainda duas áreas transversais a todos os níveis de ensino sendo estas a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Cidadania e Desenvolvimento (presente não só nas AE, mas também na ENEC).

Paralelamente às diretrizes nacionais, cada instituição de ensino elabora o seu próprio Projeto Educativo de Escola (PEE), que tem como objetivo estabelecer os princípios gerais e orientações com base nas características da comunidade escolar, estabelecendo metas e parcerias (Leite, 2003). A díade teve acesso a este documento através do site do agrupamento a que a escola cooperante pertence (Cf. Capítulo II). Para além do PEE, existe ainda um

documento mais específico, o Projeto Curricular de Turma (PCT), partilhado pela professora cooperante, que interliga a prática educativa dos docentes com as decisões da equipa pedagógica, bem como opções curriculares e pedagógicas como é o caso dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Estes integram o currículo de maneira interdisciplinar e transversal, por meio de projetos concebidos, realizados e avaliados pelos professores, permitindo alterações significativas e enriquecedoras das AE (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018; Roldão & Almeida, 2018).

Deste modo, as práticas dos docentes recaem em práticas de articulação curricular, tendo como base uma aprendizagem abrangente e interdisciplinar, capaz de interligar e relacionar diversos conteúdos curriculares. Estas práticas proporcionam, ainda, momentos de aprendizagem inovadores e transformadores, permitindo que os alunos estabeleçam conexões importantes e significativas, contradizendo a ideia de um pensamento fragmentado (Bonatto et al., 2012). É de destacar Serra (2004) quando afirma que a articulação curricular deve encontrar-se interligada a uma reflexão prévia da ação pedagógica, identificando e analisando os seus objetivos.

Durante a sua prática, é essencial que o professor do 1º CEB promova uma educação inclusiva levando em consideração o contexto em que está inserido, bem como as suas particularidades e desafios. Para além disso, o docente deve estabelecer relações com sentido e significado, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos e as competências já adquiridos para resolver problemas do seu dia a dia (Ericone, 2001). Nesta perspetiva, o Decreto-Lei nº 54/2018 (2018), destaca a diferenciação pedagógica como a primeira medida universal a ser adotada por todas as escolas, ressaltando a sua importância para uma prática que promova a participação e o envolvimento de todos os alunos, sendo estes aspetos cruciais para que os alunos possam contribuir, efetivamente, para realizar aprendizagens significativas.

Tendo em conta o mencionado, a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que "as diferenças humanas são normais" e que "a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças". O mesmo é referenciado no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948).). Esta habilidade de diferenciação não

implica apenas "individualizar o ensino (...) [mas sim] assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem (...) coletiva" (Niza, 2007, p.33).

É crucial destacar que a competência do professor em termos de conhecimento científico deve estar profundamente relacionada à intencionalidade das suas ações, ou seja, o docente deve estar ciente das suas intenções, procurando sempre o crescimento integral de cada aluno do grupo, bem como da turma em geral, sendo capaz de realizar uma prática educativa voltada não apenas para um currículo comum, mas também para o desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo assim a autonomia, o pensamento crítico e criativo, o raciocínio, as relações interpessoais e o bem-estar (Ericone, 2001; Oliveira-Martins et al., 2017; Perrenoud, 1999). Para além disso, o docente só consegue ganhar consciência das suas intenções pedagógicas e posteriormente aprimorá-las através da capacidade de reflexão. Deste modo, o papel reflexivo do professor é vital ao longo da sua prática pedagógica, concretizando-se na atualização de estratégias e metodologias, num contexto de mudanças constantes e adaptações (Leite & Fernandes, 2010; Vieira, 2011).

Ao relacionar a valência da EPE com a do 1º CEB, é possível verificar a existência de articulação das duas valências nos processos de construção do conhecimento, onde o aluno tem um papel ativo e crítico nessa mesma construção. No entanto, no 1º CEB, o professor apresenta uma abordagem pedagógica mais estruturada e formal, sem deixar de assumir um papel orientador e facilitador da aprendizagem. Proporciona aos alunos momentos de aprendizagem por descoberta, isto é, estimulando a sua curiosidade e autonomia, por meio de novas experiências resultantes em aprendizagens significativas (Niza, 2007, Roldão, 2003; Woods et al., 1999). Valorizando, desta forma, aprendizagens mais ativas, Morán (2015) afirma que a utilização das metodologias ativas deve ser fomentada, uma vez que estas "são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas" (p.18), superando a educação tradicional que se caracteriza sendo apenas transmissiva e repetitiva, dando lugar a uma educação interventiva e participativa baseada em atividades lúdicas, jogos e projetos colaborativos e cooperativos.

Nesta linha de pensamento, a necessidade de os docentes adotarem no seu dia a dia metodologias ativas e atrativas tendo em consideração que o objetivo da educação é

construir conhecimentos essenciais para a vida pessoal e social; Morán (2015) relembra que “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (p.16). Assim sendo, a gestão do currículo do aluno deve priorizar a contextualização e a articulação de saberes, de forma a promover a realização de aprendizagens significativas em diversas áreas curriculares, para o seu desenvolvimento integral e holístico. Para isso, é fundamental que os docentes se afastem de práticas tradicionais e procurem adotar práticas participativas e abordagens transdisciplinares. Corroborando com o mencionado, existem várias metodologias ativas que podem estar articuladas no processo de aprendizagem, como por exemplo: a Gamificação (Nick Pelling), a Aprendizagem Baseada em Projetos (John Dewey), a Aprendizagem Baseada em Problemas (Howard Barrows), a Aprendizagem por Pares (José Mórán), a Flipped Classroom (Jonathan Bergman, Karl Fisch e Aaron Sams), Just-in-Time Teaching (Gregory M. Novak), Design thinking (David Kelley e Tim Brown), entre outras.

No decorrer da PES, no 1º CEB, o par pedagógico utilizou a metodologia ativa da Gamificação. Esta metodologia promove momentos de diálogo e trabalho de equipa, desenvolvendo competências sociais e a capacidade de colaboração, cooperação, comunicação, respeito e ajuda mútua na procura de um objetivo comum. Desta forma, é possível desenvolver competências fulcrais para a vida em sociedade, permitindo que os alunos se adaptem às exigências do seu quotidiano, considerando o mundo em constante modificação e cada vez mais tecnológico, onde “a colaboração, liderança, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita eficazes, acesso e análise de informações, curiosidade e imaginação” (Oliveira, 2014, p.114).

A Gamificação, segundo Bussarello (2014) visa promover uma aprendizagem lúdica utilizando estratégias, através de jogos, que procurem motivar nos alunos o gosto por aprender cada vez mais. Segundo Piaget (1993),

[...] a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que

as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes. [...] Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças todo um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (p. 99).

De acordo com Fardo (2013), a Gamificação tem vindo a se mostrar uma ferramenta crucial para atrair e manter a atenção dos "nativos digitais", ou seja, crianças e jovens que crescem rodeados pela tecnologia e que possuem aptidões específicas para o uso dos diversos dispositivos eletrónicos (ex.: computador e telemóvel) e jogos digitais.

Com esta geração, em particular, a metodologia ativa da Gamificação é uma mais-valia para a sua formação, uma vez que os jogos fazem parte do quotidiano destes alunos, permitindo desta forma uma aprendizagem lúdica baseada nos interesses e necessidades do grupo de alunos. Contudo, é imprescindível não dispensar o cuidado a ter no seu uso excessivo. Segundo a última recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) acerca desta temática “os aspetos negativos e prejudiciais do uso da tecnologia digital na educação e na sociedade incluem o risco de distração e a falta de interação humana” (UNESCO, 2023, p.9).

No decorrer da PES, tal como se encontra anteriormente analisados (cf. Capítulo III), o par pedagógico teve a oportunidade de colocar em prática esta metodologia com auxílio ao jogo da glória e a diversos jogos com desafios, utilizando a estratégia de *Escape Room*. Com a utilização destes jogos, pretendeu-se abordar os conteúdos presentes nas aprendizagens essenciais do currículo do 1º ano do 1º CEB de uma forma mais lúdica, desconhecidos à realidade da turma, contemplando, simultaneamente, os interesses e necessidades do grupo.

O *Escape Room* tem como objetivo desenvolver capacidades cognitivas, emocionais e sociais, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisões e liderança na resolução de tarefas, problemas e enigmas relacionados ao conteúdo abordado durante a aula (Pereira, A. et al, 2020). Desta forma, é desenvolvida a autonomia dos alunos na resolução dos diversos desafios, bem como a diferenciação pedagógica uma vez que, o par pedagógico, teve especial atenção em idealizar desafios de acordo com as

dificuldades de cada aluno – porque cada aluno é único - e, mesmo assim, se por ventura, uma criança não conseguisse concluir o desafio sozinha podia solicitar ajuda de um colega ou de um professor presente na sala, de forma a que não ficasse para trás, chegando assim ao objetivo da atividade (Roldão, 1999). Corroborando com o mencionado, é importante realçar que o Decreto-Lei nº 240/2001 (2001) sugere a adoção de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Artigo nº 4).

A procura pela igualdade de oportunidades requer a implementação de processos de igualização e diversificação, fundamentados na autonomia e flexibilidade curricular, atendendo às necessidades de cada aluno. Esse processo é vital para o sucesso do sistema educativo, deste modo, é necessário que o docente adote uma postura ativa, baseada na investigação e na procura de soluções que garantam aprendizagens de qualidade e de sucesso educativo para todos os alunos, respeitando-os individualmente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Crespo et al., 2018). Este processo envolve ainda a adaptação de conteúdos, métodos e produtos de avaliação, incorporando metodologias e recursos, bem como estratégias didáticas e um processo de avaliação pensado (Zabalza, 2000).

No decorrer da PES, tivemos em conta a utilização de recursos e estratégias pedagógicas referidas por Zabalza, acrescentando, ainda, a vertente tecnológica. O recurso ao *Padlet*, ferramenta pedagógica online é um dos exemplos da tecnologia ao serviço da pedagogia. O *Padlet* permite a construção de murais, linhas do tempo, listas, mapas, tabelas, esquemas...

O principal objetivo da sua utilização, no contexto da PES, foi exclusivamente como estratégia de contacto entre a escola e as famílias, possibilitando receber o *feedback* dos alunos e encarregados de educação, no que concerne às atividades realizadas ao longo do projeto desenvolvido para e com a turma. Neste sentido, em casa, os alunos tinham acesso a três páginas *Padlet*, em formato de mural - dividido por unidades de aprendizagem e outros elementos importantes que as crianças quisessem partilhar com os restantes colegas – onde podiam deixar uma reação, como por exemplo um “um gosto”, comentar o que mais gostaram ou o que menos gostaram e, colocar alguma foto/vídeo que tivessem relacionado

com o tema daquela semana. Esta estratégia desenvolveu nos alunos a sua autonomia, bem como fomentou o desenvolvimento da utilização das TIC relacionado com o ambiente escolar em contextos fora da sala de aula, dando significado à aplicação real do PASEO.

A avaliação no 1º CEB é inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Existem duas modalidades de avaliação: formativa e sumativa.

A avaliação formativa é “(...) parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018).

Esta modalidade de avaliação permite refletir sobre o progresso gradual dos alunos – sendo por isso uma “avaliação de proximidade, pois (...) ocorre durante o dia a dia da sala de aula, esta[ndo] integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e [sendo] resulta[n]te das interações [estabelecidas] entre alunos e professores” (Fernandes, 2019, p. 3). Esta avaliação é caracterizada como sendo sistémica e contínua, que abrange o processo de aprendizagem em diversos domínios curriculares e dimensões pessoais para além de que possibilita a troca de feedback sobre o desenvolvimento do trabalho e a qualidade das aprendizagens (Decreto-Lei nº 17/2016, 2016; Portaria nº 223A/2018, 2018).

Já a avaliação sumativa, dá resposta às expectativas sociais através de uma análise global do processo, que resulta na classificação e na certificação. Esta modalidade de avaliação também se encontra espelhada no Decreto-Lei nº 55/2018 (2018), artigo 22º, alínea 2, valorizando o “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas”.

Tendo em consideração os aspetos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no 1º CEB, é crucial destacar a responsabilidade do docente em relação ao seu método de atuação, sendo igualmente importante que o professor reflita sobre a variedade de estratégias educativas e recursos disponíveis, tanto em formato físico como digital. Deste modo, o docente não deve limitar-se ao uso do manual escolar e das fichas de apoio, apesar das suas potencialidades que apoiam a organização das ações educativas. Por isso, cabe ao

professor utilizar no seu dia a dia recursos e estratégias variadas que motivam os seus alunos e, paralelamente, reforçam as mensagens que estão a ser transmitidas (Estanqueiro, 2010; Morais & Araújo, 2018).

Nesta linha de pensamento, e tendo em conta o que foi mencionado neste capítulo, a diversificação de estratégias pedagógicas com recurso à tecnologia torna-se essencial para a geração dos “nativos digitais”, uma vez que promove uma “aprendizagem independente e colaborativa e está em harmonia com a visão construtivista do conhecimento” (Nunan, 1999, p.71). Para além disso, o uso de meios tecnológicos na educação promovem a interdisciplinaridade das TIC com outras áreas do currículo, bem como a capacidade de formação integral e holística no desenvolvimento dos alunos enquanto membros de uma sociedade (Araújo, 2011). Neste sentido, no decorrer da PES, refletido no capítulo III, o par pedagógico procurou recorrer às TIC, com o objetivo de fomentar nos alunos o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo sobre as temáticas em estudo, utilizando recursos como o *Wordall*, *Kahoot* e *PowerPoint's* didáticos.

Neste contexto, é importante enfatizar que o professor deve ser capaz de gerir a variedade de recursos disponíveis, adaptar os existentes, assim como criar novos, combinando o seu conhecimento teórico com os interesses dos alunos, as necessidades do contexto e a intencionalidade educativa a que pretende alcançar. Para além disso, a utilização de diversos recursos permite que seja valorizado e integrado outras áreas curriculares - como TIC, as Artes Visuais, a Expressão Musical, entre outras – de modo a estimular o interesse e a curiosidade dos alunos, criando assim múltiplas oportunidades de aprendizagem, fomentando o envolvimento e a participação de todos os alunos da turma (Quadro-Flores, 2016).

Em forma de conclusão deste subcapítulo, é essencial destacar a importância de o docente adotar uma postura reflexiva e crítica durante a sua prática, de forma a procurar interligar a utilização das metodologias ativas – que coloca o aluno como participante ativo na construção da sua própria aprendizagem – com o uso das tecnologias, procurando sempre o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, o professor deve ser capaz de avaliar as necessidades, as dificuldades e as características individuais de cada criança, de forma a permitir desenvolver práticas educativas significativas e contextualizadas. A atualização

contínua do professor fomentará o seu investimento profissional e pessoal, possibilitando a realização de ações pedagógicas intencionais e significativas.

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

O presente capítulo está dividido em três partes fulcrais para a compreensão de toda a metodologia de ação aplicada ao longo deste relatório. Num primeiro momento, será exposto uma caracterização do Agrupamento de Escolas e da instituição cooperante onde foi desenvolvida a PES ao longo do ano letivo, priorizando-se as características, os princípios e os projetos educativos desenvolvidos na instituição.

Num segundo momento será descrito, de forma pormenorizada, ambos os contextos observados, dando a conhecer a caracterização dos grupos, dos espaços, e do tempo.

Por fim, neste segundo capítulo, será descrita a metodologia de Investigação-Ação desenvolvida no decorrer de toda a PES.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES foi desenvolvida num estabelecimento educativo, vinculado à rede pública com valência em EPE e 1º CEB, pertencente à zona metropolitana do Porto, num dos concelhos mais populosos desta área e do país, no qual, segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) ressalta uma atividade económica mais ligada aos setores secundário e terciário, salientando o predomínio de indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamento e alimentar.

O Agrupamento de Escolas, ao qual este estabelecimento educativo pertence, foi fundado no ano letivo de 2003/2004 e tem como sede uma Escola Básica criada no ano letivo de 1973/1974. É um agrupamento composto por onze estabelecimentos educativos, com valências desde a EPE ao 3º CEB, caracterizado pela missão de promover, para todas as crianças e jovens que o frequentam, um ambiente educativo afável que proporcione um crescimento equilibrado e saudável no sentido de desenvolver competências e aprendizagens

para colmatar os possíveis entraves que a sociedade do século XXI coloca. Para além disto, o agrupamento pretende que todos os seus estabelecimentos educativos pratiquem a inclusão e o respeito, que promovam a autonomia, a criatividade, a inovação e o gosto pelo conhecimento, fomentando sempre o trabalho colaborativo e as relações interpessoais. Assim, a principal prioridade segundo o Projeto Educativo (2021-2025) é:

Salvaguardar o direito de cada criança/jovem a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e que assegure o seu sucesso educativo, assente em aprendizagens sustentáveis, através de uma abordagem multinível (p.4).

Neste sentido, e tendo como base o Decreto-Lei 54/2018 (2018), o agrupamento inclui orientações educativas especializadas aconselhando os docentes a implementar as mesmas no decorrer das suas práticas pedagógicas, sensibilizando também toda a comunidade educativa envolvente. Desta forma, o agrupamento contém de parcerias e protocolos com variadas entidades, como: Universidades e Politécnicos, Hospitais, Empresas de Separação de Resíduos, Forças de Segurança, Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Associação de Pais, Bombeiros e, muitas outras entidades que proporcionam uma ligação entre comunidade-escola.

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (PAA), este é destinado a todos os níveis educativos, desde a EPE ao 2º e 3º ciclos, fomentando a ideia de que o desenvolvimento universal da personalidade da criança e a sua preparação para a vida ativa não deve traduzir-se apenas na aquisição de conhecimentos transmitidos pelas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, procurando, deste modo, promover uma maior diversidade de contextos educativos, com o principal objetivo de capacitar cidadãos capazes de ter um pensamento crítico e consciente na sociedade ao qual pertencem.

No que concerne à estrutura física e à organização da instituição cooperante, é importante realçar que este edifício tem mais de 52 anos e está dividido em dois pisos. O primeiro piso, é composto por duas salas de EPE, uma cantina, uma cozinha, sete instalações sanitárias, sendo uma para o pessoal docente, uma sala de professores, dois pequenos polivalentes e uma biblioteca. É de ressaltar que estes dois pequenos polivalentes pertencem

a um espaço de passagem para as casas de banho, o que faz com que ninguém os utilize com exceção das AEC. Em relação à biblioteca é importante realçar que esta não está bem enquadrada no contexto escolar, uma vez que os livros que a compõem não se enquadram com a faixa etária correspondente ao estabelecimento educativo e a sua utilização é somente para as aulas de apoio individualizadas. Por sua vez, o segundo piso contempla quatro salas destinadas ao 1º CEB.

Foi observado também que as casas de banho e os cabides, encontrados nos diferentes átrios da escola, destinados ao 1º CEB são enquadrados para o número de crianças existentes e para a sua altura, promovendo deste modo a autonomia das crianças nas tarefas básicas do seu dia a dia. Contudo, no que diz respeito ao EPE, tanto as casas de banho como os cabides não se adequam ao grupo que as utiliza, fazendo com que os mais pequenos precisem de um banco para conseguirem chegar às sanitas e de ajuda das auxiliares e das educadoras para colocarem as suas mochilas e casacos nos cabides.

No que diz respeito aos materiais e móveis presentes dentro das salas, estes estão enquadrados respeitando as condições físicas das crianças, uma vez que se encontram à mesma altura de quem os utiliza. Para além disso, todas as salas da instituição cooperante estão equipadas com um quadro interativo, um vídeo-projetor, um computador e ligação à internet, tanto por cabo como por *wireless*, projetando desta forma a escola para a sociedade atual em que nos encontramos, uma sociedade tecnológica, tendo em consideração que o seu uso deve ser sempre moderado.

O espaço exterior, não é aproveitado de forma que seja um lugar onde as potencialidades educativas são evidentes, uma vez que os recursos que nele existem são escassos ou inexistentes e, que não podem ser utilizados da mesma forma por toda a comunidade escolar. Para as crianças da EPE cabe-lhes apenas um pequeno espaço alcatroado com jogos pintados no chão, muito degradados, quase sem cor, que não cativam as crianças a sua utilização. Para além disto existe um amplo espaço de terra onde as crianças podem brincar e correr, quando o tempo assim permite. Relativamente ao espaço exterior delimitado para o 1º CEB este contempla de um campo de futebol, nomeadamente um ringe, com duas balizas e de um tabuleiro de xadrez gravado no chão. Tal como no espaço do EPE, o 1º CEB detém de um espaço com terra e de um espaço alcatroado. É de ressaltar que apesar

de não existir algo a separar o espaço exterior destes dois contextos educativos, ambos não se misturam, só em escassas ocasiões.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição cooperante integra um grupo de quatro professoras do 1º CEB, sendo uma delas a coordenadora da escola, uma professora de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo, uma professora de Português Língua Não Materna, uma professora de Inglês, três educadoras, sendo que uma delas apenas se encontra a substituir a educadora titular ao abrigo do artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente (Lei nº 41/2012, 2012), duas assistentes operacionais em EPE, três assistentes operacionais no 1º CEB e, quatro docentes responsáveis pelas AEC, sendo estas: a educação física, a dança, o inglês e o karaté. Realce-se que estas AEC são desenvolvidas num período após o horário letivo, tornando-se assim atividades extracurriculares. Esta instituição educativa regula-se por um horário de funcionamento das 7h30 às 19h30, com o período de tempo letivo das 9h00 às 15h30. Após este período e, tal como referi anteriormente, decorrem as AEC promovidas pela Câmara Municipal e, no fim destas o regime de prolongamento assumido pelo CAF, para o 1º CEB e, AAAF, para a EPE, para aquelas crianças que precisam de estar na escola até mais tarde, como consequência do trabalho dos seus encarregados (Regulamento Interno, 2021-2025)

É importante referir que o ambiente educativo é propício ao trabalho colaborativo, uma vez que se nota uma entreaajuda entre docentes e não docentes, fazendo com que desta forma o ambiente educativo se torne atrativo para as pessoas que lá trabalham como para as crianças que o frequentam.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente subcapítulo será apresentado o ambiente educativo do contexto de EPE tendo em consideração a caracterização do grupo, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e a caracterização das interações.

No decorrer do primeiro momento de estágio, a díade foi colocada numa das salas de EPE da instituição educativa, nomeadamente na sala 1, composta por um grupo de vinte e cinco crianças, sendo dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este grupo caracterizava-se sendo bastante heterogéneo no que diz respeito ao nível de desenvolvimento e aprendizagem, bem como ao nível das faixas etárias. Contudo, se existir por parte do educador uma intencionalidade educativa, esta heterogeneidade proporcionará um ambiente rico para o todo o grupo de criança, desenvolvendo desta forma o trabalho colaborativo e o espírito de entreajuda, uma vez que as crianças mais velhas irão partilhar aquilo que já sabem tentando ajudar e apoiar as mais novas e, vice-versa, tal como defende o modelo pedagógico do MEM. Apesar disto, o educador deve adequar todas as suas práticas educativas consoante o grupo que o compõe, fazendo uma diferenciação pedagógica, tendo a especial atenção para as dificuldades individualizadas e uma possível adaptação das mesmas, uma vez que todas as crianças têm o direito à educação, como é defendido no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948).

Em conversa informal e de forma intencional com a educadora cooperante, o par pedagógico percebeu que algumas crianças de três anos, que tinham entrado no início do ano letivo 2023/2024, uma vez que nunca tinham estado em contacto com esta nova realidade, contudo não perturbavam o bom funcionamento da mesma. Em contrapartida, com a observação e com as conversas com a educadora cooperante percebemos que existiam crianças que já frequentavam em anos anteriores a sala e que ainda não conseguiam respeitar as regras de funcionamento da mesma fazendo com que, por vezes e de forma involuntária, destabilizem todo o grupo envolvente. É de ressaltar que estas mesmas regras eram do conhecimento de todas as crianças do grupo e foram delineadas no início do ano em conjunto com a educadora cooperante e as crianças.

Ainda nesta linha de pensamento, é notório que no que concerne à comunicação linguística e expressão oral praticamente todas as crianças encontravam-se ao mesmo nível, salientando duas crianças que não comunicavam espontaneamente, com exceção de escassas vezes que uma delas interagia com a educadora, bem como três crianças que tinham dificuldades na expressão oral, como consequência de problemas que tiveram durante o seu crescimento. O grupo integrava ainda duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte

(NAS), sendo uma delas acompanhada por uma equipa de terapeutas e a outra criança encontrava-se em processo de encaminhamento para apoio especializado devido às dificuldades que apresentava.

A organização de tarefas como momento habitual na rotina das crianças, assumia um papel fulcral para as mesmas, uma vez que permitia transmitir segurança e estabilidade, bem como desenvolver a oportunidade de antecipar determinadas situações e de controlar atividades a realizar num estipulado momento contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da noção de espaço e de tempo (Carvalho, 2015).

Realçando as necessidades e interesses do grupo de crianças, na sua maioria, as questões ligadas à área da Expressão e Comunicação eram valorizadas tanto pela educadora cooperante como pela própria instituição e agrupamento, uma vez que de quinze em quinze dias, às terças-feiras de manhã, antes do lanche, e durante 45 minutos, o grupo era visitado por uma terapeuta da fala, que realizava em conjunto, atividades ligadas à fonética, como jogos de palavras e sons, com o principal objetivo de promover uma melhoria no aparelho fonador. Nesta linha de pensamento, a instituição cooperante, atenta às questões da literacia, promovia o projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Este projeto consistia em, através de um rastreio, perceber as dificuldades encontradas no grupo e posteriormente encaminhar as crianças que precisassem para apoios especializados.

Como forma de dar resposta aos interesses e necessidades do grupo, foi possível observar, confirmando com a educadora cooperante, que as suas práticas pedagógicas não se apoiavam apenas num modelo pedagógico, mas sim inspiradas em vários, sendo visível o Movimento da Escola Moderna (MEM), o High Scope e o modelo de Reggio Emilia. O MEM, um modelo centrado no grupo, estava presente na sala de atividades com a utilização de alguns instrumentos de pilotagem, por parte da educadora, defendidos por Sérgio Niza, como por exemplo o quadro de presenças, o calendário e o quadro de tarefas semanais. Já os modelos de High Scope e de Reggio Emilia, estes centrados na criança tinham em comum com o MEM a autonomia da criança, isto é, a liberdade de deixar a criança pensar, realizar e rever todo o seu processo de desenvolvimento. É de realçar que existiu uma utilização da MTP

valorizando os interesses que o grupo de crianças tinha, dando resposta aos problemas e dúvidas evidenciados pelas mesmas.

Em relação à organização do tempo e, embora seja de caráter flexível, obedece um determinado ritmo imprescindível para que as crianças adquiram as rotinas pedagógicas e indo ao encontro da intencionalidade realizada pela educadora (Silva et al., 2016). Da parte da manhã a organização do tempo era a seguinte: 9h00 às 9h40 tempo de chegada, acolhimento do grupo, realização das tarefas diárias nos quadros de pilotagem, audição do Orelhudo (site promovido pela Casa da Música do Porto) e discussão sobre o que ouviram; 9h40 às 10h15 brincadeiras livres no tempo de escolha autónoma; 10h15 às 10h25 higienização; 10h25 às 11h00 lanche e brincadeira livre no espaço exterior; 11h00 ao 11h45 atividades propostas; 11h45 às 13h30 higienização, almoço e brincadeira livre no espaço exterior. Na parte da tarde a organização do tempo era: 13h30 às 15h00 hora do conto, atividades propostas ou brincadeiras livres; 15h00 às 15h15 higienização; 15h15 às 15h30 lanche e, por fim às 15h30 hora da partida.

No que diz respeito à organização do espaço educativo, a PES disponha de um local pequeno que recebia, durante todo o dia, muita luz natural. Este espaço deve ter sempre em consideração os interesses e a motivação do grupo de crianças fazendo com que elas se sintam integradas e familiarizadas com o ambiente que passam a maior parte do seu dia.

O espaço educativo encontrava-se dividido em sete áreas de aprendizagem, sendo elas: a área da biblioteca e oficina de escrita, da expressão plástica, das ciências, dos jogos e da matemática, da garagem e das construções, do “faz-do-conta” e da plasticina. É importante salientar que esta organização do espaço era flexível, conforme apoiado no Modelo Pedagógico do MEM e High Scope e, podia ser modificada ao longo do ano, tendo em atenção as necessidades e opiniões do grupo (Brickman & Taylor, 1996). As paredes da sala traduziam-se também como um elemento pertencente ao espaço educativo, sendo que este servia para divulgar algumas produções artísticas, como lengalengas, poemas, registos, desenhos elaborados de forma individual ou em pequeno e grande grupo. Realce-se que esta forma de divulgação servia para memória das experiências experienciadas bem como documentação pedagógica fulcral para o apoio à avaliação “no processo de ensino e aprendizagem para os educadores, para as crianças e para os pais” (Lino, 2013, p.133).

No que se refere à caracterização pormenorizada nas diferentes áreas presentes na sala de atividades, relativamente à área da biblioteca e oficina de escrita, esta era composta por um tapete, quatro almofadas, uma estante com alguns livros e curiosidades que o grupo foi guardando no que concerne a projetos passados e uma mala ambulante de livros que passavam de sala em sala, mas que não eram utilizados como deveriam, o que faz com que a mala nem fosse aberta pelas crianças. Enquadrado na biblioteca existe uma área denominada de Oficina de Escrita que, ao longo da PES não foi possível observar a sua utilização.

A área da expressão plástica era composta por alguns materiais destinados à pintura, ao recorte e à colagem e, ao desenho. Desta forma, era evidente que esta área fomentava a criatividade, a liberdade das crianças, uma vez que estas poderiam explorar de forma livre e criativa os diferentes recursos, bem como ter contacto com diferentes materiais valorizando, por isso, o “pensamento, os sentimentos, as percepções” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.19).

No que diz respeito à área das ciências, foi possível observar que nesta estavam presentes alguns jogos sobre os animais e o corpo humano, lupas, uma balança, pesos e bonecos de dinossauros em miniatura. É de ressaltar que esta área bem explorada potenciava o desenvolvimento das crianças em relação ao mundo que a rodeia e em relação ao mundo das ciências, através da experimentação e exploração (Silva et al., 2016), bem como o desenvolvimento da criatividade, uma vez que a partir de várias observações as crianças conseguiam criar as suas próprias narrativas artísticas. Apesar de ter sido uma das áreas ao qual o par pedagógico interferiu, de forma a melhorar a mesma, ainda ficou muito trabalho para ser feito, uma vez que apesar de algumas mudanças, a área das ciências não era procurada e utilizada com tanta frequência pelas crianças.

A área dos jogos e da matemática estava dividida em jogos de mesa e jogos de chão. Os jogos de mesa contemplavam jogos que precisavam de mais atenção na sua resolução, como por exemplo os puzzles, por sua vez, os jogos de chão contemplavam jogos ligados às construções, como os cubos encaixáveis, peças de madeira para criar cidades. Ressalte-se que nesta área existia uma variedade de jogos pedagógicos relacionados com a matemática, bem como o português e as ciências, jogos estes que permitiam às crianças desenvolver várias competências ao nível do raciocínio, da comunicação matemática, da resolução de problemas, das contagens, das simetrias, do *subtizing* e outras mais (Silva, et al., 2016).

No que diz respeito à área da garagem e das construções, esta era composta por uma variedade de blocos de encaixe, um tapete com uma pista de carros estampada e, de alguns carros. Esta área potenciava o desenvolvimento da motricidade fina, a destreza e a manipulação de objetos, aquando da realização de pequenos movimentos como o agarrar e o empilhar, bem como o desenvolvimento da orientação espacial, aquando da realização de itinerários difíceis e desafiadores.

No que concerne à área do “faz-do-conta”, esta era composta por uma cozinha, um quarto e um supermercado. Neste local, as crianças conseguiam, de maneira livre, desenvolver a sua criatividade e imaginação, recriando situações do dia-a-dia e adotando o papel do adulto. Para além disto, é importante ressaltar que nesta área, de muito interesse para o grupo, as crianças conseguiam desenvolver as suas competências orais, bem como o respeito pelo outro. Relativamente aos materiais utilizados nesta área, estes simulavam elementos reais associados normalmente a esta área, como as frutas e os legumes, os pratos, os tachos, entre outros. “...os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas (...) [ajudando] as crianças a explorar e a compreender o meio” (Mason & Oliveira, 2002, p.156). Por fim, a área da plasticina era composta apenas por variadas plasticinas e alguns materiais, como molduras, rolos e instrumentos de corte.

Para além das áreas referidas anteriormente, a sala de atividades era composta por duas mesas de atividades, uma com doze lugares e outra com oito lugares.

É de realçar que a valorização do espaço exterior deve ser vista como um espaço educativo equivalente ao espaço interior, contudo este é utilizado apenas para o tempo de brincadeira no recreio. Como forma a colmatar isto, a díade pretendeu, ao longo das suas planificações, realizar atividades que potenciasses e devolvesse diferentes aspetos ligados às interações entre criança-criança e criança-adulto, bem como desenvolver aspetos ligados à prática de exercício físico, uma vez que este espaço “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2011, p.433).

Logo, é fulcral ter um ambiente educativo apropriado para a evolução das crianças, uma vez que este ajuda a promover o crescimento cognitivo, afetivo, social, psicomotor e emocional (Silva et al., 2016).

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa realizada no 1º CEB, decorreu numa turma do 1º ano de escolaridade constituída por 19 crianças respeitando a Lei nº 5/97 (1997), sendo 9 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Realça-se que, nesta turma, estavam incluídos um aluno de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade nepalesa que usufruía de apoio semanal com uma professora de Português Língua Não-Materna e, um aluno diagnosticado com Autismo Não-Verbal e apraxia da fala que era acompanhado diariamente por uma professora de Educação Especial ou por uma auxiliar de ação educativa. Para além disto, o aluno era acompanhado dentro do contexto escolar por profissionais das áreas de terapia ocupacional, terapia da fala, musicoterapia, educação física adaptada e, fora da escola, ainda era seguido por uma terapeuta da fala. No que concerne ao aluno de nacionalidade nepalesa, apesar de já conseguir comunicar em português era notória a dificuldade do mesmo ao realizar exercícios de compreensão e interpretação de textos, bem como na construção de frases simples. Desta forma, ao longo da PES existiu um apoio mais individualizado com este aluno, de forma que este não se sentisse excluído da turma e que a sua aprendizagem se tornasse mais simples e enriquecedora.

Relativamente ao aluno NAS, este utilizava um caderno de comunicação alternativa, que continha algumas imagens/desenhos da sua rotina diária de forma que este percebesse o que estavam a trabalhar na sala de aula ou em que momento do dia estava. Este caderno apoiava ainda o aluno a comunicar com os seus colegas de turma e professores, uma vez que este apenas transmitia alguns sons impercetíveis. No que diz respeito à sua aprendizagem, este aluno acompanhava quase tudo o que a turma fazia, existindo apenas uma adaptação

nas suas atividades, tornando-as mais simples e de fácil compreensão. Ao longo da PES foi possível observar que não gostava de realizar trabalhos em grupo, devido ao ruído que se instalava na sala de aula. De forma a incluí-lo em todas as atividades, a d'íade optou por não realizar muitas atividades em pequenos grupos priorizando assim o trabalho em pares e em grande grupo. Corroborando com o mencionado anteriormente, a diferenciação pedagógica deste aluno refletiu-se na flexibilidade de poder comunicar através de desenhos ou imagens nas atividades que a comunicação verbal era utilizada, uma vez que esta capacidade não estava desenvolvida pelo mesmo.

Esta turma caracterizava-se por ser bastante heterogénea ao nível do desenvolvimento cognitivo, existindo um acompanhamento extraordinário mais individualizado, uma vez por semana, com uma professora de apoio educativo, que se deslocava à sala de aula.

Ao longo da PES foi importante realizar uma observação direta e sistemática com o objetivo de perceber os interesses e as necessidades do grupo de alunos, num ponto de vista geral bem como individualizado (Foulquié, 1967).

No que concerne aos interesses, a turma demonstrou um gosto evidente pela área das expressões, nomeadamente a Expressão Plástica, uma vez que foi possível observar que esta era a expressão mais utilizada e desenvolvida pela educadora cooperante. Contudo, ao longo das semanas de observação foi possível ver o entusiasmo dos alunos por algumas áreas da Educação Artística, nomeadamente, pela Música e pela Expressão Dramática. Estes momentos ocorriam quando a professora cooperante as explorava, nomeadamente, para a aprendizagem de novas letras do alfabeto. Para além disso, e com ajuda do brainstorming que a d'íade dinamizou como forma de introdução à MTP, foi visível perceber a satisfação que a maioria dos alunos tinha em aprender mais letras do alfabeto, bem como aprender a realizar operações matemáticas mais complexas. Foi ainda perceptível o interesse do grupo pela utilização de jogos e desafios no decorrer das suas atividades, tornando-as assim mais lúdicas e divertidas. Paralelamente ao mencionado, é importante referir as necessidades da turma nomeadamente relacionadas com o Português, uma vez que durante as observações foi evidente a existência de dificuldades ao nível da compreensão de textos, na escrita de frases simples, bem como ao nível da leitura. Para além disso, a d'íade observou que a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) não era utilizada de

forma interdisciplinar com as outras componentes do currículo, aspeto que procurou colmatar na sua atuação pedagógica.

De maneira a dar resposta a todos os alunos, é importante que os professores reconheçam e respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sua turma, promovendo assim diferenciação pedagógica no decorrer da sua prática educativa. Para que isso aconteça é fulcral que os docentes adaptem as atividades que idealizam, utilizando estratégias e recursos diversificados de forma que esta diferenciação pedagógica seja concretizada (Santos, 2009).

No que diz respeito à organização da sala de aula, no âmbito do seu espaço, esta era ampla e arejada com boa disposição solar devido às oito janelas presentes na mesma, uma vez que três destas eram de grandes dimensões. Já a disposição das mesas encontrava-se em formato de três filas de quatro mesas cada, sendo que cada mesa agrupava um ou dois alunos. De frente para as mesas localizava-se no lado esquerdo a secretária da professora cooperante, a meio um quadro interativo e um quadro branco e, no lado direito um armário com material de Expressão Plástica. Para além do que foi mencionado, na parte da frente da sala encontrava-se um estrado de madeira colocado propositadamente como apoio aos alunos aquando da utilização dos quadros, uma vez que estes ainda não detinham da altura necessária para os utilizar na sua totalidade. Na parte detrás da sala estavam colocados dois armários com diversos livros, manuais escolares, capas de registo e jogos didáticos, bem como uma mesa de suporte para ser utilizada quando fosse necessário. A sala possuía gel desinfetante, lenços de papel, assim como bolsas pedagógicas azul e amarela de forma a permitir a reciclagem.

Para além do mencionado, a sala estava equipada com um computador com acesso à internet, colunas de som, um projetor e tablets. Tal como aconteceu na Educação Pré-Escolar, as paredes da sala desempenham uma função pedagógica de extrema importância, nelas podíamos observar longos quadros de cortiça com diversos trabalhos expostos, letras já adquiridas e o calendário do ano letivo corrente (Lino, 2013).

Quanto à gestão e organização do tempo letivo, as atividades começavam todos os dias pelas 09h00m até às 10h30m; seguido de um momento de intervalo destinado ao lanche da

manhã com duração de 30 minutos. Após o término do bloco da manhã, as aulas retomavam até às 13h00m, período onde começava a hora de almoço. A parte da tarde começava às 14h30m até à hora de saída pelas 15h30m. A carga horária da turma correspondia às 25h semanais, tal como refere no Decreto-Lei nº 55/2018 (2018). As diferentes componentes do currículo eram desenvolvidas, conferindo à docente titular a responsabilidade de aprofundar as áreas do Português (7h semanais), da Matemática (7h semanais), de Estudo do Meio (3h semanais) e da Educação Artística (3h semanais) distribuídas pelas diferentes áreas já mencionadas anteriormente.

No entanto, é fulcral que a administração do tempo seja flexível, uma vez que é essencial para promover estratégias educativas de articulação curricular, integrando diferentes áreas de conhecimento (Leite, 2012). Ao longo da PES, observou-se pequenos momentos de articulação curricular proporcionados pela docente, devido à frequente compartimentação das diferentes áreas do currículo, aspeto que não deixou a diáde indiferente, e por isso procurou ultrapassar no decorrer das unidades de aprendizagem desenvolvidas e referidas no decorrer do capítulo III.

A turma caracterizava-se sendo bastante sociável, o que fez com que existisse uma facilidade ao nível dos relacionamentos e interações entre docentes, alunos e família, relações essas baseadas em princípios de segurança, confiança e bem-estar, facilitando deste modo a liberdade de transmitirem sentimentos e pensamentos, bem como as suas necessidades, interesses e dificuldades, ajudando assim o docente a apoiar diariamente os seus alunos, abordando, desta forma, os conteúdos programático de forma mais eficaz.

Nesta linha de pensamento, é crucial referir a relação de confiança entre a professora cooperante e os alunos, uma vez que a docente se preocupava com as individualidades de cada aluno e do grupo como um todo, permitindo partir dos seus interesses e necessidades para promover aprendizagens significativas. É importante destacar a excelente cooperação entre os diferentes docentes, ressaltando a troca de estratégias que faziam entre si, com o objetivo de melhorar os seus métodos de trabalho, bem como melhorar os recursos que utilizavam dentro das salas de aula. No que diz respeito às relações entre alunos estas eram de amizade, afeto e entreajuda, dado que foi possível observar a colaboração que estes cultivavam ao realizar as diversas tarefas, demonstrando-se disponíveis para ajudar o

próximo. Esta entreajuda era bastante evidente principalmente com o aluno diagnosticado com Autismo Não-Verbal, uma vez que a turma se disponibilizava a ajudá-lo em tudo o que este precisasse dentro e fora do contexto de sala de aula, desenvolvendo deste modo o respeito pelo outro, bem como a inclusão de todos, tal como refere no Decreto-Lei nº 54/2018 (2018). No que concerne à relação escola-família esta demonstrou-se ser próxima, existindo sempre que fosse pertinente contactos frequentes e reuniões com os encarregados de educação, no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, bem como partilhar futuras atividades e projetos que englobassem as famílias.

De forma a concluir, é crucial ressaltar que a reflexão crítica colaborativa entre a equipa educativa juntamente com a observação e reflexão do docente demonstram-se instrumentos fulcrais no desenvolvimento profissional, bem como no processo educativo, possibilitando a idealização de atividades e recursos adaptados às necessidades individuais de cada aluno com o principal objetivo de promover nestes aprendizagens significativas, contextualizadas e inovadoras. No decorrer da PES, a MIA mostrou-se fundamental para a investigação e reflexão sobre a prática desenvolvida pela mestrandia, sendo apresentada a seguir.

1.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Atualmente, a conceção de docente como elemento conservador tem vindo a ser alterado pelo docente agente da mudança, docente este que privilegia a cooperação e a colaboração na sua investigação educativa e pedagógica (Cardoso, 2014). Neste sentido, a investigação traduz-se num aspeto importante para a formação de futuros docentes, uma vez que permite aprimorar competências e conhecimentos profissionais para uma praxis reflexiva. Desta forma, a metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES foi a Investigação-Ação (I-A).

A I-A surge no ano de 1944 pelo psicólogo Lewin e consiste na valorização da prática observando problemáticas que devem ser discutidas. Para além disso, é um processo interligado entre a investigação e a ação (Coutinho et al., 2009), alicerçada na observação,

planificação, ação, reflexão e avaliação. Esta reflexão serve para que o docente reconheça algumas problemáticas e hipóteses, surgindo uma prática reflexiva.

Por norma, o docente encontra-se sempre em constante questionamento acerca da sua prática educativa, deste modo este deve adotar um papel de investigador, privilegiando as suas experiências passadas, questionando sempre as suas metodologias adotadas, fazendo com que se crie uma adaptação da sua ação, de forma a dar resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças (Latorre, 2004). É de ressaltar que a I-A permite melhorar o ambiente educativo, bem como o desenvolvimento educativo e, conseqüentemente aumenta o conhecimento profissional do docente (Ribeiro, 2020).

No que concerne ao papel da observação este é fulcral uma vez que é através da observação que são recolhidas informações importantes em relação ao contexto, ao longo de toda a ação pedagógica. Nesta linha de pensamento, ao longo da PES, a díade, orientou-se segundo uma observação participativa e estruturada, no sentido de conseguir identificar os interesses e necessidades do grupo de crianças de forma a melhorar a realidade educativa da instituição cooperante. Desta forma, foram utilizadas técnicas de recolha de dados como: notas de campo, o diário de formação, as narrativas colaborativas e individuais, os guiões de pré-observação, registos audiovisuais e fotográficos e entrevistas. É de ressaltar que foi a partir desta observação que a díade se conseguiu apropriar as realidades do grupo, para que assim conseguisse realizar um trabalho mais particular tendo em consideração o grupo e as individualidades de cada criança.

A construção das narrativas é bastante importante para a concretização de uma análise pensada e pormenorizada da ação uma vez que estas permitem registar todas as especificidades do grupo, bem como as atividades, diálogos e interações de modo a construir, posteriormente, um diário de formação com o objetivo de “veicular o pensamento dos professores através do qual exploram a ação e desenvolvem uma autoconsciência transformadora da própria experiência” (Zabalza, 1992).

No que concerne à realização da planificação, esta deve ter um carácter flexível e integrado tendo como apoio as informações reunidas através da observação e de reflexões concretizadas, dando resposta às diversas características e necessidades do grupo, de forma

a fomentar o desenvolvimento integral do grupo de crianças, potenciando, desta forma uma aprendizagem construtivista (Zabalza, 2000; Diogo & Vilar, 2000). Deste modo, é importante ressaltar que a planificação é bastante relevante para a díade, uma vez que é possível prever a ação pedagógica, permitindo adaptar determinadas decisões pedagógicas às intenções educativas, ao contexto e às necessidades e interesses das crianças (Diogo, 2010). Para além disso, as construções de planificações semanais tornam-se fulcrais, uma vez que ajudam a díada a desenvolver melhor as suas práticas, articulando, depois de uma constante reflexão contínua, as diversas áreas curriculares e as diferentes atividades temáticas, tendo sempre em consideração aquilo que o grupo de crianças precisa e quer aprender. É de ressaltar que o feedback por parte das docentes cooperantes e das docentes supervisoras permite refletir sobre as práticas da díade, bem como, conseqüentemente melhorá-las. Estas práticas, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) devem ter sempre em consideração a opinião das crianças, de forma que estas ativas o seu próprio currículo.

Após o desenvolvimento das planificações, segundo a I-A surge a ação. Esta ação é fulcral no sentido de apoiar os docentes a refletir criticamente acerca do antes, durante e após a ação, com o objetivo de procurar possíveis entraves no decorrer das práticas educativas (Abreu, 2004). Posteriormente ao momento de ação é importante refletir criticamente em relação aos dados que foram observados e, para isso deve existir uma reflexão pré-ação, uma reflexão sobre a ação e uma reflexão pós-ação.

Nesta linha de pensamento é importante ressaltar que a reflexão se encontra presente em todo o processo, de forma individual, com a interação entre a díade, bem como com a colaboração entre as docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais. No que concerne à etapa de pré-observação esta evidencia-se na realização das planificações e dos guiões de pré-observação e, tem como principal objetivo prevenir possíveis situações e prever algumas estratégias que poderão ser utilizadas no decorrer da ação. Em relação à ação, esta é delineada através das reuniões com a díade, as docentes cooperantes e as docentes supervisoras, bem como na construção das narrativas colaborativas. Estas reflexões possibilitam uma revisão da ação, procurando sempre o melhoramento da mesma e, potenciam o desenvolvimento pessoal da díade (Ribeiro & Moreira, 2007). É importante destacar a importância dos seminários e das orientações tutoriais, uma vez que refletimos em

grande grupo sobre as nossas práticas individuais, desenvolvendo novas ideias e estratégias para as aperfeiçoar.

Em suma, a I-A demonstra características importantes no decorrer da investigação das atividades pedagógicas. Esta I-A iniciasse na formação de docentes, deste muito cedo, promovendo alicerces fundamentais para firmar as suas práticas futuras. Segundo Stenhouse (1975, p. 156), o “desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende de a capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino”.

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

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma descrição e análise das ações desenvolvidas, nos contextos da EPE e do 1º CEB, de forma reflexiva e analítica, procurando destacar o sentido coerente e significativo que representaram no desenvolvimento da criança, bem como no percurso formativo da mestrandia. Ao longo do capítulo serão apresentados dois subcapítulos, cada um associado a um nível educativo específico, nos quais a prática pedagógica será interligada aos precedentes teóricos e legais apresentados no decorrer do capítulo I, e com o conhecimento do contexto educativo e da metodologia de investigação-ação explorados no capítulo II. É importante realçar a necessidade de um profissional de educação estabelecer uma comunicação dialógica entre a teoria e a prática, promovendo o melhor para as crianças.

3.1. PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo do período da PES, determinante para a experiência pedagógica na EPE, foram delineadas e desenvolvidas ações derivadas de uma observação contínua, sistemática, ativa e participativa, que possibilitaram a identificação e compreensão das necessidades e interesses do grupo de crianças, priorizando o respeito e a valorização dos ritmos individuais de aprendizagem e desenvolvimento, com o objetivo de promover o desenvolvimento holístico da criança. Assim, é fulcral destacar a importância da aplicação de conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos ao realizar uma prática educativa intencional e fundamentada, permitindo valorizar a criança nas suas particularidades ao nível socioemocional, cognitivo e motor (Silva et al., 2006; Resende & Soares, 2002).

Foi a partir de uma observação cuidadosa e atenta que foram elaboradas planificações, de caráter flexível, uma vez que permitiram a integração de sugestões oriundas das crianças e a adaptação a possíveis imprevistos, com o objetivo de desenvolver práticas educativas motivadoras e desafiadoras, que estimulassem a interação, experimentação e reflexão,

suportadas por uma intencionalidade educativa. Nesta linha de pensamento, surgiu um projeto concebido pelo grupo, pela educadora cooperante e pelo par pedagógico. No decorrer deste subcapítulo, serão apresentadas algumas ações realizadas no âmbito desse projeto, tendo como base as fases da MTP, que foram desenvolvidas ao longo da PES.

O projeto delineado com e pelas crianças, designado “Vamos Viajar Pelo Mundo?”, surgiu de um *brainstorming* realizado com todas as crianças do grupo, que se iniciou com um debate acerca daquilo que o grupo gostaria de aprender ou de saber mais, ao qual Dv mencionou que não sabia escrever e, por isso, deu a ideia de cada criança desenhar aquilo que gostava de aprender e depois as educadoras escreviam o significado do desenho.

Através desta chuva de ideias, desenhadas num grande papel cenário, o par pedagógico juntamente com o grupo identificou a temática a ser explorada (Fase I da MTP), uma vez que, o grupo após visualizar o seu quadro de ideias decidiu que o tema do projeto seria as viagens pelo mundo, por ser um tema desenhado por algumas crianças. Para além da escolha do tema do projeto da sala, o grupo ainda debateu acerca dos desenhos todos das crianças, salientando alguns que lhes chamou mais atenção. Nesta linha de pensamento, é importante realçar que o projeto teve como base as opiniões de todas as crianças, interligando aquilo que estas queriam aprender com a temática selecionada pelas mesmas. Após a escolha unânime do grupo, surgiu um terceiro debate acerca da escolha dos países que iam visitar. Para ajudar no processo do debate, o par pedagógico apresentou ao grupo o planisfério, isto é, uma representação cartográfica plana de toda a superfície do planeta Terra, em escala reduzida, que despoletou a seguinte troca de ideias:

Estagiária1: Aqui, neste planisfério vocês conseguem ver os seis continentes e os oceanos e mares que os banham.

Ms: Mas o que são continentes?

Estagiária 2: Alguém consegue ajudar a Ms?

Dv: É um supermercado, onde vamos comprar a comida!

Estagiária 2: Tens razão, o nome de um supermercado em Portugal é Continente, mas neste caso continente é uma superfície de terra, como podem ver aqui (aponta). Estes são os continentes, que são constituídos por diferentes países e a azul temos os mares e os oceanos.

Estagiária 1: E sabem o porquê de no planisfério os oceanos e os mares aparecerem a azul?

D: Porque o azul é a cor da água e os oceanos têm muita água!

Estagiária 2: Agora que já sabem o que é um planisfério, um continente, um oceano e um mar, que países é que vocês gostavam de visitar?

Ip: Podíamos ir ao país do T.!

Estagiária 1: E qual é o país que o T. nasceu?

TODOS: Brasil

Estagiária 1: Boa! Então vamos começar a nossa viagem pelo Brasil, que fica localizado aqui (aponta), no continente americano.

Após a escolha do primeiro país, a educadora cooperante sugeriu ao grupo que fizesse uma viagem para um país de cada continente, tendo o grupo ficado muito entusiasmado com a ideia. Nesta linha de pensamento, o grupo em conjunto apontou, de forma espontânea para mais três países: Angola no continente africano, Austrália na Oceania e a China no continente asiático. No continente europeu, o grupo decidiu visitar o país onde se encontrava, Portugal, uma vez que a maioria só conhecia a sua realidade, isto é a cidade onde moravam.

É de ressaltar que ao longo destes momentos de diálogo em grande grupo, foi dada a especial atenção à escuta de cada criança, de forma a promover o seu bem-estar, estimulando a sua autonomia, bem como o seu pensamento crítico. Para além disto, foi valorizada a participação ativa das crianças e a mobilização de conhecimentos, uma vez que permitem que as crianças estabeleçam conexões entre o que já sabem e o que irão aprender, proporcionando assim uma aprendizagem significativa (Coll et al., 2001).

Num segundo momento e após a escolha dos cinco países a visitar, as crianças esclareceram o que gostariam de conhecer nesta viagem pelo mundo: “os instrumentos musicais” (C, Mo), “os animais de cada país” (Ip, Im), “as bandeiras e as suas cores” (D, Ms), “o que comem lá” (Cs) e, quais são as “músicas” (Dn) características desses países? O trabalho realizado no brainstorming continha não só a primeira fase do projeto, como também a segunda fase, correspondente à planificação e ao desenvolvimento do trabalho.

Na fase III, a execução, foram enfatizadas várias formas de expressão, utilizando uma variedade de recursos de aprendizagem e exploração, que possibilitaram a criação, exploração, transformação e manipulação de forma significativa no decorrer desta viagem pelo mundo (Silva et al., 2016).

No início da fase da execução, após a exploração do planisfério, do globo, da plataforma *Google Earth*, e da percepção da existência de diferentes continentes, surgiu o momento de implementação de um documento de identificação – o passaporte – necessário para viajar entre continentes, nomeadamente, fora do continente europeu. Com esta dinâmica, as crianças tomaram consciência da importância do documento de identificação, atribuindo-lhe um valor único, pessoal e intransmissível. Para além disso, foram cultivados sentimentos de responsabilidade em relação a este documento, uma vez que o grupo percebeu que precisariam deste para viajar entre os diferentes países.

Antes da análise detalhada de algumas ações realizadas na PES, torna-se importante ressaltar algumas estratégias e recursos que o par pedagógico adotou para o melhoramento do projeto, desta forma, para além do passaporte, o par pedagógico desafiou o grupo a juntar “moedas” e “notas”, no decorrer das atividades que realizavam, para posteriormente conseguirem comprar os bilhetes de avião para poderem circular entre continentes, percebendo assim que para viajar têm que juntar dinheiro, dando importância ao mesmo e, conseqüentemente ao trabalho que estes foram realizando ao longo do ano. Ao longo da viagem quando o grupo chegava a um novo destino, a primeira atividade era conhecer a bandeira que representasse o mesmo, neste sentido era realizado uma recriação da bandeira, de forma livre, utilizando pincéis, partes do corpo (marca da mão e pontas dos dedos), rolas de cortiça, tintas, aguarelas e cotonetes. As elaborações das bandeiras assumiram diversas formas de concretização, uma vez que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades expressivas e criativas por meio de diversas técnicas plásticas, como a pintura, o desenho e o carimbo, enquanto reconhecem e valorizam a comunicação visual tanto na produção como apreciação (Silva et al., 2016). Neste sentido, esta atividade potenciou e estimulou o desenvolvimento da criança ao nível das formas geométricas, da orientação espacial, da compreensão e exploração das cores, bem como em questões dimensionais.

No final de cada viagem e antes do grupo viajar para outro país, em grande grupo, as crianças escolhiam as lembranças que queriam trazer daquele país, colocando posteriormente na mala de viagem da sala. É importante referir que após o grupo escolher o que queria colocar na mala, um grupo de três a quatro crianças juntamente com uma educadora estagiária ia até ao computador e pesquisava imagens aquilo que o grupo tinha escolhido, trabalhando assim a autonomia das crianças e fomentando o desenvolvimento das TIC.

Nesta linha de pensamento, ao longo deste subcapítulo serão apresentadas algumas ações desenvolvidas na PES, nomeadamente da EPE, interligadas com o projeto de grupo e tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças.

Corroborando com o mencionado, como ponto de partida, a primeira viagem escolhida pelo grupo de crianças foi o Brasil, país este onde nasceram T e H, duas crianças do grupo. A viagem pelo Brasil surgiu, tal como foi referido neste subcapítulo, do interesse evidente do grupo por conhecer mais sobre o país de duas crianças da sala. De forma a começar a viagem, o par pedagógico trouxe um vídeo feito por um menino de nacionalidade brasileira, o B, onde de forma alegre e com uma linguagem simples, apresentou a bandeira do seu país, assim como, alguns monumentos, comida tradicional, frutas e doces típicos, músicas e danças tradicionais, instrumentos musicais e os animais.

É importante ressaltar que na visualização deste vídeo foi notório o enorme entusiasmo do grupo por ouvir e conhecer um estilo musical muito característico do Brasil, o Samba, referindo em diálogo que era “uma música muito alegre” (D) e que “fazia o corpo mexer” (Dv). Vendo a animação que demonstraram, foi idealizada uma atividade referente ao Samba que consistia em duas dinâmicas, uma ligada com a Expressão Musical, orientada pela estagiária 2 e a outra com a Expressão Motora, orientada pela estagiária 1. Importa referir que para esta dinâmica o grupo de crianças foi dividido em dois pequenos grupos.

No que concerne à estação da Expressão Musical, as crianças com o auxílio a instrumentos musicais – maracas, tambor, reco-reco, caixa chinesa e guizos – presentes na sala de atividades e que estes demonstravam conhecimento prévio, tentaram acompanhar um Samba, enredo denominado de “Dança da Mãozinha”, música esta conhecida dentro e

fora do Brasil, caracterizando-se como sendo uma música tradicional brasileira. Esta atividade fomentou nas crianças o desenvolvimento da interligação de audição, interpretação e criação, potenciou o desenvolvimento da exploração das características dos sons – ritmo, a melodia, a dinâmica, o timbre e a forma – e deu a oportunidade de o grupo utilizar diversos tipos de instrumentos musicais. Para além disso, foi possível incutir nas crianças o gosto por ouvir músicas de diferentes géneros musicais, proporcionando o contacto com diferentes formas e estilos musicais (Silva et al., 2016).

Paralelamente a esta atividade, no polivalente da escola, a outra metade do grupo recriava a coreografia do Samba enredo “Dança da Mãozinha” (Figura 1), tendo como orientação as palavras e gestos da educadora estagiária 1. Nesta atividade foi potenciado o desenvolvimento do sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros, bem como a criação ou aprendizagem de formas de movimento expressivo, promovendo a “exploração/experimentação de diferentes formas de dança através de ações motoras básicas, de modo coordenado, com diversas relações espaciais e com ritmos diversificados através de” passos diversos, gestos, equilíbrio sobre pontos de apoio diversificados e voltas (Silva et al., pp.57 e 58).

Figura 1 - *Recriação da coreografia da música “Dança da Mãozinha”*



Terminada a viagem ao Brasil, seguimos para Angola, outro dos países explorados no projeto. Em Angola, tal como no Brasil, quem apresentou este novo destino às crianças foi uma jovem (A) de nacionalidade angolana, que por coincidência é professora de 1º CEB em Angola. A A, no seu vídeo, mostrou ao grupo de crianças, aspetos da sua tradição, como a bandeira, as danças tradicionais, instrumentos musicais, pratos típicos, monumentos e sítios

a visitar e, por fim animais, surpreendendo as crianças, uma vez que em Angola e no continente africano existiam os animais mais acarinhados pelo grupo como a girafa, o elefante e a zebra. No final da visualização do vídeo as crianças começaram um pequeno diálogo acerca das roupas que A tinha vestido, uma vez que as cores eram idênticas às da bandeira do país.

D: As cores da roupa da Ana são iguais às da bandeira!

Estagiária 1: E quais são as cores?

TODOS: Vermelho, preto e amarelo.

Ms: Mas também tem branco que não tem na bandeira!

Dv: E também tem triângulos na roupa dela!

Estagiária 2: Sim, para além das cores da bandeira tem formas geométricas, quais são?

TODOS: Bolas, triângulos, quadrados e retângulos.

Estagiária 1: Temos então círculos, triângulos, quadrados, retângulos e losangos, que são estes dois triângulos juntos (aponta).

No seguimento deste questionamento acerca das roupas visualizadas no vídeo, foi realizado uma atividade que teve como base três tecidos vindos de Angola, com diferentes cores e texturas. No início desta atividade foi explicado ao grupo que aqueles tecidos tinham viajado de avião, tal como eles estavam a fazer na sua viagem, desde Angola até Portugal e que tinham sido oferecidos à educadora estagiária 1, levando a novas questões das crianças: “Como é que te deram?” (C), “Foste a Angola?” (Dn), “São mesmo tecidos de Angola?” (Dv). Após este questionamento, foi esclarecido que A do vídeo era amiga da educadora estagiária 1 e que na última viagem que a A fez a Portugal tinha oferecido os tecidos, por isso a estagiária 1 os estava a partilhar. Ao ouvir esta explicação as crianças ficaram entusiasmadas com aquilo, uma vez que perceberam que podiam ter amigos em vários países e não só no seu país de origem.

Desta forma, a atividade delineada iniciou-se com a exploração dos diferentes tecidos, nos quais todas as crianças tiveram oportunidade de explorar, percebendo que estes tinham cores, padrões e texturas variadas. Numa segunda etapa da atividade, era pretendido que o grupo decorasse a figura de um menino e de uma menina angolana, desenhados previamente pelo par pedagógico em três caixas reutilizadas, recriando assim, os tecidos angolanos com

auxílio de tintas previamente colocadas em cima das mesas, tendo como base os tecidos explorados anteriormente. Esta recriação foi feita em três fases, o que fez com que o grupo fosse dividido em três pequenos grupos, sendo que o primeiro grupo, realizou a decoração da parte superior do corpo dos dois meninos – a cabeça – o segundo grupo decorou o tronco e as mãos dos mesmos e, por fim, o terceiro grupo decorou as pernas e pés (Figura 2). Como conclusão desta dinâmica, em grande grupo, foram sobrepostas as três caixas originando um menino e uma menina, devidamente vestido com roupas cheias de padrões e cores características de Angola, tendo o grupo escolhido o nome nestes novos membros da sala, Filipe, para o menino e Diana para a menina.

Figura 2 - Recriação de tecidos angolanos: Processo de construção



A participação ativa do grupo demonstrou que os objetivos desta atividade foram bem concebidos, uma vez que foi fomentado o desenvolvimento das “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções artísticas”, bem como o reconhecimento e mobilização de elementos “da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como foi o caso dos tecidos que observou (Silva et al., 2016, p.50). Nesta linha de pensamento foi notório o prazer que o grupo de crianças teve em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades de expressão visual como a pintura, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica, como as cores, manchas e formas (Silva et al., 2016).

Continuando a viagem, chegámos à Austrália, localizada na Oceania, onde foi explorado inicialmente como motivação para conhecer este novo país, um conjunto de imagens e vídeos elucidativos da cultura australiana. No decorrer da visualização destas imagens e vídeos, surgiram traços culturais australianos que chamaram muito atenção do grupo, sendo um deles referente ao povo indígena, denominado por povo aborígene e, o outro ligado aos animais da região.

No que concerne ao povo aborígine, o grupo visualizou algumas obras de arte australianas que continham desenhos de vários animais e alguns “símbolos estranhos” (Ms) pintados de forma peculiar, utilizando apenas a técnica do pontilhismo. Ao longo destas interrogações, o par pedagógico explicou ao grupo:

Estagiária 1: O povo aborígine existiu há muitos anos atrás e, antigamente este povo não sabia escrever e então eles comunicavam-se com símbolos.

D: Símbolos?

Estagiária 2: Sim, eles desenhavam símbolos, ou seja, imagens para comunicarem entre si.

Ms: E o que significavam os símbolos?

Estagiária 1: É o que vamos descobrir! Por exemplo nesta obra de arte, estas ondas simbolizam a água. Mas ao longo da semana vamos descobrir mais símbolos e o que eles significam.

Em relação aos animais, o grupo já detinha de um conhecimento prévio acerca de alguns animais visualizados, uma vez que existia na área da biblioteca livros relativos aos animais dos diferentes continentes. Neste sentido, Ip, uma criança apaixonada por animais e natureza acertou de imediato nos nomes de dois animais, “é a mãe canguru com o filho na barriga” e o “demónio da...” tasmânia.

Ao perceber o entusiasmo do grupo e tendo em consideração que durante a PES não foi possível observar atividades do grupo no exterior, o par pedagógico delineou uma atividade relacionada com a Expressão Motora que consistia num circuito de deslocamentos com cinco estações. Estas estações tinham como fio condutor a locomoção de cinco animais australianos, isto é, em cada estação cada criança tinha que recriar a forma de andar do respetivo animal representado na estação. O canguru foi o animal escolhido para a primeira estação, sendo que as crianças tinham que saltar com os dois pés juntos para dentro de um circuito de arcos. De seguida, na segunda estação, as crianças deveriam imitar um koala, apoiadas no chão com as pontas dos pés e com as palmas das mãos e, há medida que se deslocavam deviam cruzar as mãos respeitando as indicações existentes no chão. Na terceira estação, o animal escolhido foi o emu, e nesta estação era pretendido que as crianças tentassem realizar o exercício de polichinelo, ou seja as crianças deveriam realizar saltos no

mesmo lugar, sincronizando os braços e as pernas no movimento de abrir e fechar. Como quarta estação, a representar o diabo espinhoso, o exercício pretendido era atravessar um determinado percurso delimitado por cones utilizando a estratégia do pé-coxinho, isto é, cada criança deveria utilizar apenas a força de uma das suas pernas para se deslocar, alternando a perna assim que o pretendesse. Por fim, na quinta estação o animal eleito foi a cobra, na qual as crianças deveriam andar pé ante pé por cima de uma corda com diferentes percursos (Figura 3).

Figura 3 - *Envolvimento das crianças ao realizar o circuito*



A atividade desenvolvida com o principal objetivo de potenciar o desenvolvimento motor do grupo, tornou-se bastante completa no que diz respeito aos deslocamentos e equilíbrios, uma vez que foi possível observar as crianças enquanto utilizam conscientemente e de forma voluntária o seu corpo, iniciando, parando e equilibrando-se e seguindo diferentes movimentos e direções (Silva et al., 2016), de acordo com o seu próprio tempo, sem pressa, respeitando o seu ritmo. Corroborando com o mencionado, é de ressaltar as competências de autorregulação para aguardar pela sua vez, nomeadamente nas crianças mais velhas, que, apesar de se demonstrarem impacientes por realizar rapidamente o circuito, respeitavam o ritmo das crianças mais novas, não as pressionando para a realização apressada do mesmo, preservando o seu bem-estar.

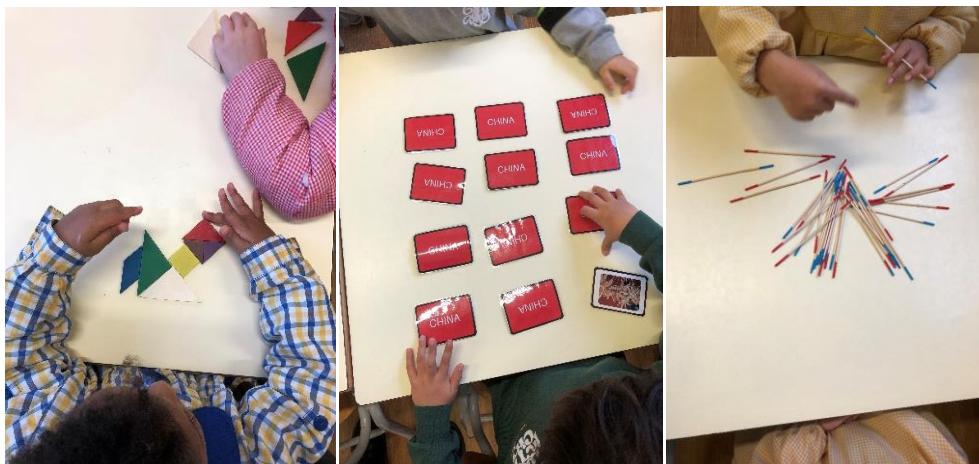
Finalizada a viagem pela Austrália voámos até o continente asiático, aterrando na China. Neste novo destino a abordagem ao mesmo foi realizada de forma diferente apesar de ter como atividade inicial a visualização de imagens e vídeos, como aconteceu nos países anteriores. Contudo, no decorrer destas imagens surgiram fotografias elucidativas da

poluição produzida, em grande escala, neste país, originando um diálogo em grande grupo, e consequentemente um outro projeto ligado ao conceito dos “3 R’s”. Neste sentido, foram desenvolvidas algumas atividades tendo em consideração o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Câmara et al., 2018), e como principal objetivo, a sensibilização do grupo para a poluição ambiental no mundo, particularmente na China. Para além disso, foi observado que no decorrer do projeto, as crianças ficaram a perceber que a poluição era uma atitude que estragava o planeta delas, o Planeta Terra, e que a proteção do mesmo era de extrema importância, sendo necessário adotar comportamentos de prevenção no sentido de o preservar e proteger.

Nesta linha de pensamento, para além das atividades realizadas no decorrer do projeto “Os 3 R’s”, o par pedagógico percebeu que o grupo, na sua maioria, precisava de realizar dinâmicas que potenciasses o desenvolvimento da concentração, para isso e tendo em consideração que o grupo estava a explorar a China, a díade apresentou às crianças três jogos tradicionais chineses, o *Mikado*, o *Tangram* e o Jogo da Memória.

O *Mikado*, construído pelo par pedagógico, é um jogo de mesa constituído por um conjunto de varetas pintadas de azul e vermelho que inicialmente são seguradas na vertical sobre a mesa e depois deixadas cair de modo a ficarem emaranhadas, sendo que cada jogador tem que retirar as varetas, uma a uma, sem mexer as restantes. Se porventura ao retirar uma vareta mexer com as outras, o jogador perde a sua vez e começa a jogar o seu adversário e assim consequentemente. O *Tangram* é considerado um quebra-cabeças geométrico constituído por sete peças – dois triângulos grandes, dois triângulos pequenos, um triângulo médio, um quadrado e um paralelogramo – que, utilizando todas estas peças sem sobrepô-las podemos formar diferentes figuras. Por último, o Jogo da Memória, recriado pela díade e tendo como base os traços culturais da China, é formado por um conjunto de peças que apresentam uma imagem em um dos lados, sendo que cada imagem está repetida duas vezes em peças diferentes. De forma a começar o jogo, as peças são colocadas com as imagens voltadas para baixo, de modo a não serem vistas, de seguida cada criança deve, na sua vez, virar duas peças e deixar que todos as vejam. Se as imagens forem iguais, o participante tem que recolher o seu par de peças e jogar novamente, se forem peças diferentes, estas devem ser viradas novamente e passa a vez de jogar para o participante seguinte (Figura 4).

Figura 4 - Exploração dos jogos tradicionais chineses



Corroborando com o mencionado, e tendo como base as OCEPE (Silva et al., 2016), é importante que o docente parta do brincar e do jogo da criança para potenciar o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas, o que fez com que estes jogos para além de ajudarem a desenvolver a capacidade de concentração das crianças e potenciaram o desenvolvimento da motricidade fina, fomentaram o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Após esta longa viagem por quatro continentes, chegou a hora de regressarmos ao nosso país, Portugal, levando as crianças a conhecer hábitos, costumes e tradições nacionais, enquadrando-as com o seu quotidiano e com os conhecimentos prévios que estas detinham. De forma a dar início à nossa viagem, foram visualizadas algumas imagens ilustrativas da cultura portuguesa, como por exemplo, comidas e danças tradicionais. Através da visualização das imagens, foi abordado um doce tradicional português, o pastel de nata e, posteriormente, observado que o grupo conhecia e gostava deste doce, foi realizada a confeção de uma tarte de nata tendo como base o mesmo.

Com a realização desta dinâmica era pretendido que o grupo fosse confrontado com problemáticas do seu quotidiano, envolvendo quantidades, medidas e relações de ordem temporal, desenvolvendo assim uma receita culinária, onde eram indicados os ingredientes e as quantidades a utilizar, bem como a ordem de confeção (Silva et al., 2016). É importante ressaltar que a forma original da receita como eram descritas as quantidades foi alterada, tendo em consideração que o grupo não detinha noções de gramas, o que fez com que o par pedagógico modificasse o modo de preparação da receita utilizando apenas materiais do dia a dia das crianças, como copos de iogurte e colheres de sopa.

A execução do processo de preparação da receita proporcionou ainda o aperfeiçoamento das habilidades motoras, bem como a atribuição e distribuição de responsabilidades, com a divisão do grupo em dois pequenos grupos, ambos a realizar a receita ao mesmo tempo, com orientação das educadoras estagiárias (Figura 5). Nesta linha de pensamento, fortaleceu o sentido de convivência em comunidade, permitindo a vivência de diferentes realidades e a exploração de objetos que despertam a curiosidade e o interesse pela aprendizagem, sendo que o contato com os ingredientes e com os utensílios de culinária possibilitou que as crianças transportassem momentos simulados do “faz de conta” para um ambiente concreto, promovendo o desenvolvimento cognitivo, prático e motor.

Figura 5 - Confeção da Tarte de Nata



Durante a nossa viagem por Portugal, após uma observação constante e tendo como ponto de partida que a instituição cooperante pertencia ao distrito do Porto, delineamos uma atividade que abordasse uma tradição daquela região, as Marchas Populares, uma vez que na cidade do Porto e nos municípios ao seu redor, todos os anos, a população sai à rua para festejar o São João, uma das festas mais populares do nosso país, comemorada na noite que antecede o 24 de junho.

De forma a dar início a esta atividade foram visualizadas algumas fotografias da mestranda vestida com diferentes roupas de marchas, roupas estas que teve oportunidade trazer para que o grupo pudesse perceber as texturas, as cores e as formas das roupas. De seguida foi visualizado um vídeo, demonstrando as diversas características de uma marcha popular: roupas, dança, música e todo o espetáculo no seu global. Após o entusiasmo do grupo por recriar aquela dança, uma vez que estes adoravam qualquer expressão de dança, seguimos em direção ao polivalente da instituição para que as crianças pudessem experimentar e aprender esta nova forma de dançar (Figura 6).

Figura 6 - *Recriação de uma marcha popular*



Esta atividade tinha como objetivo o “contacto e observação de diferentes manifestações coreográficas” (Silva et al., 2016, p.57), uma vez que promoveu a experimentação de diversas formas de dança e ações motoras básicas, de modo coordenado, com diversas relações espaciais e com ritmos diversificados através de deslocamentos – marchar e andar – gestos, posturas e voltas, bem como potenciou o desenvolvimento do sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros (Silva et al., 2016). Para além disso, foi observado que o grupo trabalhou de forma colaborativa respeitando o ritmo individual de cada criança, promovendo assim o respeito, compreensão e a entajuda (Delors et al., 1996).

É de ressaltar que ao longo do projeto, e de forma a englobar as famílias, foi pedido que cada criança no decorrer das viagens trouxesse curiosidades acerca do país que estávamos a viajar ou dos que já tínhamos visitado, para posteriormente colocar no diário de bordo de cada criança. Esta estratégia tornou-se bastante favorável, uma vez que existiu, por parte dos pais, uma participação bastante ativa e empenhada, podendo salientar uma das curiosidades trazidas pela Mo que dizia que a “mamã da Mo nasceu em Angola e, foi em Angola que os papás na M se conheceram”, trazendo para dentro da sala de atividades características pessoais das famílias, fomentando assim o elo de ligação entre escola e família. No que concerne aos diários de bordo, estes surgiram com o intuito de cada criança, de forma espontânea e livre, no decorrer do projeto fosse colocando no seu diário aquilo que aprendeu para posteriormente, poder recordar tudo aquilo que aprendeu e conheceu.

Nesta linha de pensamento, nas últimas semanas de intervenção, o grupo criou uma história que retratava a viagem de um grupo de crianças ao redor do mundo, abordando aquilo que estas descobriram em cada país. É importante ressaltar que este recurso serviu

como incentivo para potencializar o desenvolvimento da linguagem oral do grupo, bem como a capacidade de este recordar tudo aquilo que observou, ajudando assim a díade a avaliar o trabalho desenvolvido em contexto EPE.

Relativamente à última fase do projeto, de acordo com a MTP, a fase da divulgação e avaliação do projeto, foi concebida com a presença dos familiares das crianças e da comunidade escolar dentro da sala de atividades. Nesta fase da divulgação as crianças escolheram previamente todas as experiências que queriam apresentar e, no dia foram elas que apresentaram, de forma simples e com entusiasmo, aquilo que tinham aprendido. É de ressaltar a empolgação das crianças ao terem os pais e os amigos da escola dentro da sua sala a verem o trabalho que fizeram ao longo do projeto. No que concerne às aprendizagens adquiridas, é possível afirmar que estes momentos possibilitaram o desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social, favoreceu a aquisição de competências linguísticas ao nível da expansão do léxico e promoveu as interações e relações com os outros, com base em valores e regras necessários à favorável convivência social.

No que diz respeito à avaliação, ao longo do projeto foi realizado momento de diálogo, de forma a levar a cabo uma avaliação contínua, contemplando uma observação direta. Para além dos diálogos realizados ao longo do projeto, foi proporcionado um momento de diálogo e de partilha de pensamentos em conjunto com o grupo de crianças para que se procedesse à avaliação final do mesmo. Nesse momento, as crianças compartilharam as suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas dando resposta à questão orientadora “O que aprendemos ao longo das nossas viagens?”. A participação ativa das crianças permitiu identificar a assimilação de novos conhecimentos e descobertas assim como evidenciou o sentimento de satisfação e realização nas crianças.

Paralelamente ao projeto “Vamos viajar pelo Mundo”, o par pedagógico desenvolveu um projeto denominado “Hora das Histórias de Encantar”, nome escolhido pelas crianças, que tinha como principal objetivo incentivar as crianças para uma área presente na sala, a área da biblioteca, uma vez que durante o tempo de observação a díade percebeu que o grupo não demonstrava interesse pela mesma, apesar de gostar muito dos momentos de leitura realizados esporadicamente. Corroborando com o mencionado, foi realizado em grande grupo um convite para os pais, e posteriormente decorado por cada criança, de forma

individual, com o objetivo de estes emprestarem à escola uma obra literária para ser lida durante o ano pela educadora. Este projeto era desenvolvido três vezes por semana, com a leitura das diferentes histórias sempre no fim do período de almoço. É fulcral ressaltar que a adesão dos familiares foi bastante positiva uma vez que todas as crianças trouxeram para a sala um livro, por vezes o seu preferido, promovendo assim nas crianças o gosto por ouvir ler bem como fomentar nelas a partilha e o respeito pelos interesses do outro.

Durante o período dedicado à PES, no âmbito da EPE, tornou-se evidente que as relações desempenham um papel integral e crucial na ação educativa e, é por meio dessas relações que as interações são estabelecidas, as emoções são potencializadas e as ações se desenvolvem. Ao longo da PES, foi necessário adotar uma perspetiva abrangente em relação a todas as crianças, proporcionando-lhes a atenção e o carinho necessário para o seu desenvolvimento e participação naquele que é o seu processo contínuo, permitindo a construção de relações afetivas e de respeito, impulsionando o crescimento emocional e o desenvolvimento transversal de cada criança, com abertura para o erro e a tentativa constante.

Nesta linha de pensamento, e como é referido ao longo de todo o relatório de estágio, no que se refere à EPE, é crucial que todas as atividades sejam concebidas para e com as crianças, integrando as diversas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016), processando o desenvolvimento da criança como um todo e tendo em consideração uma aprendizagem holística, completa e integrada, onde "as dimensões sociais, culturais, físicas e emocionais se [interliguem] e [atuem] em conjunto" (Silva et al., 2016, p.10). A implementação de uma prática educativa significativa exige uma observação contínua, criteriosa e crítica, capaz de promover uma prática contextualizada e articulada, fundamentada na diferenciação pedagógica, de forma a estimular o desenvolvimento de competências e aprendizagens, que tal como ocorreu durante a PES, se baseou nos interesses evidenciados e nas necessidades coletivas do grupo, bem como nas necessidades individuais de cada criança. É fulcral ressaltar o papel ativo da criança neste processo, uma vez que esta deve assumir um papel central na construção do seu currículo ao participar ativamente nas planificações das suas aprendizagens e na gestão da sua rotina e do meio envolvente da EPE (Silva et al., 2016).

Por último, corroborando com o mencionado ao longo deste subcapítulo, é essencial destacar a contribuição das ações realizadas para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da mestranda, uma vez que este processo de desenvolvimento ocorreu diariamente, a cada atividade, momento de partilha e aprendizagem, bem como em cada interação e ação, possibilitando a adoção de uma postura reflexiva e de uma prática consciente e fundamentada, fundamentada na paixão pela área e na determinação de realizar práticas futuras enriquecedoras em conhecimento, capazes de relacionar o saber como saber fazer (Alarcão, 1996).

O trabalho colaborativo entre a educadora cooperante, a supervisora institucional e o par pedagógico foram o meio através do qual todas essas experiências e o desenvolvimento profissional foram facilitados, pois ninguém educa isoladamente num ambiente educativo. Segundo Marta (2015, p. 135), "a construção social, cooperativa e sociocomunitária não se desenvolve por decretos ou por imposições exteriores". É ainda crucial ressaltar a importância de observar, planificar e refletir sobre as ações realizadas com o grupo ao longo de todo o processo, uma vez que permitiram desenvolver competências e estratégias fundamentais para a ação docente, revelando-se como uma etapa crucial no processo de formação da mestranda, processo esse em constante evolução, uma vez que é composto por um "conjunto de saberes e conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios" (Marta, 2015, p.145), destacando assim a importância contínua da aprendizagem ao longo da vida.

3.2. PERCURSO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa realizada no 1º CEB apoiou-se num processo de reflexão e investigação, durante o qual foram desenvolvidos e vivenciados momentos importantes, momentos estes vitais para o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda, baseados numa prática reflexiva que incentivou uma interação pedagógica com todos os participantes do processo educativo. Por sua vez, esta interação pedagógica, de carácter colaborativo e que esteve articulada ao processo formativo, inclui o par pedagógico, os

alunos, a professora cooperante e a supervisora institucional, possibilitando a troca de conhecimentos entre todos os intervenientes e a realização de reflexões procurando o aperfeiçoamento pessoal e profissional da mestranda, bem como a procura de práticas educativas inclusivas, práticas estas pedagógicas e transformadoras.

O desenvolvimento de uma prática colaborativa na qual os alunos estão envolvidos e têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem é importante para compreender e identificar as necessidades, interesses e motivações dos mesmos. Este trabalho permitiu observar e analisar os estímulos concebidos pelos alunos, bem como as reações que estes demonstraram, fazendo com que a mestranda conseguisse identificar as áreas em que os alunos apresentaram maior dificuldade e conseguisse desenvolver estratégias adequadas para as colmatar, de forma individual ou em grande grupo, permitindo, desta forma, que a mestranda fomentasse o desenvolvimento de uma prática educativa significativa que valoriza e respeita a diversidade do grupo de cada aluno como ser único.

No que concerne à ação, os documentos orientadores e normativos referidos e anteriormente analisados (cf. Capítulo I), fundamentaram uma prática educativa de articulação curricular, procurando sempre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o que possibilitou “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177).

No longo percurso da PES, houve especial atenção na procura de aprendizagens significativas, abrangentes e integradas com todas as áreas do currículo, baseadas em metodologias e estratégias ativas (cf. Capítulo I), que procurassem colmatar as necessidades apresentadas pela turma, bem como incentivar os alunos a assumirem o seu papel ativo no que diz respeito à construção da sua própria aprendizagem. Nesta linha de pensamento, e após uma procura intensiva desta prática significativa, foi fundamental a observação direta e indireta, apoiada na participação e cooperação da recolha de informações relevantes sobre o contexto, a turma e dos alunos. Esta partilha, realizada diariamente entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, fez com que existisse troca de informações, de experiências e feedbacks que ajudaram a mestranda a desenvolver-se tanto ao nível pessoal como profissional, tendo como vista o seu melhoramento enquanto futura docente.

Relativamente ao processo de integração e adaptação, este ocorreu de forma harmoniosa permitindo que a díade fosse bem aceite na segunda valência, neste caso no 1º CEB, gerando um bom relacionamento com todos os intervenientes do processo educativo e uma boa implementação da ação significativa, baseada no contexto. Paralelamente a isto, é importante referir os sentimentos que a professora estagiária 1 teve em relação a esta nova realidade, uma vez que sentiu uma enorme insegurança em abraçar este novo desafio, inseguranças essas que foram ultrapassadas no decorrer da PES.

Corroborando com o mencionado, nas primeiras duas semanas da PES, no 1º CEB, o par pedagógico concentrou-se na observação direta e indireta, de forma a identificar os interesses e necessidades da turma com o objetivo de melhorar a prática que seria adotada nas semanas seguintes. Posteriormente, a partir da terceira semana, o par pedagógico iniciou a idealização e construção de unidades de aprendizagem – que eram aumentadas semanalmente e de forma gradual, ou seja, na terceira semana a díade interveio uma manhã, na quarta semana, a díade interveio separadamente um dia completo e assim sucessivamente - permitindo a dinamização gradual e alternada das aulas entre o par pedagógico, possibilitando, a cada mestranda, uma prática profissional adequada e autónoma (Ribeiro, 2020).

Nesta linha de pensamento, as unidades de aprendizagem delineadas desempenharam-se vitais no decorrer do processo educativo, nomeadamente na sua gestão flexível e na articulação das diversas áreas do currículo (Diogo, 2010). Realça-se ainda o apoio crucial da supervisora institucional que sempre esteve à disposição para responder às dúvidas das mestrandas, bem como aconselhar as mesmas em relação à sua prática, promovendo sempre momentos de troca de opiniões e reflexões conjuntas. Este apoio tornou-se essencial para as planificações das unidades de aprendizagem no sentido de fornecer ao par pedagógico novas estratégias e recursos com o objetivo de proporcionar aos seus alunos aprendizagens e experiências significativas, privilegiando sempre a interdisciplinaridade e o desenvolvimento holístico dos alunos.

Dada a impossibilidade de apresentar e refletir todas as atividades realizadas durante a PES, foram escolhidas duas unidades de aprendizagem incluídas no projeto desenvolvido com e para a turma. De forma a contextualizar estas unidades de aprendizagem, é importante

fazer uma descrição do projeto, explicando os objetivos do percurso desde a fase inicial até à divulgação do projeto.

Tal como foi mencionado supra, após uma observação cuidadosa e atenta, foram elaboradas unidades de aprendizagem de carácter flexível, com o propósito de desenvolver práticas educativas motivadoras, desafiadoras e significativas, suportadas por uma intencionalidade educativa. Neste sentido, surgiu um projeto desenvolvido pela turma, professora cooperante e pelo par pedagógico.

O projeto designado “O Poder da Arte” foi concebido com a participação dos alunos a partir de um *brainstorming* através de desenhos construídos de forma individual. Este processo iniciou-se com a música “Na Escola” de Os Quatro e Meia, que retratava na sua letra (Excertos da letra: *Foi na escola que aprendi/Sobre plantas e animais/Dividi, multipliquei/Com três casas decimais. / Hoje sei quais são as rochas/Que se formam nos vulcões/Fiz ditados, li poemas/Pontuei as orações*) alguns conteúdos, das diversas áreas do currículo, que são abordados no decorrer do ensino obrigatório.

Antes da realização do *brainstorming*, foi apresentado à turma uma máquina fotográfica analógica gigante, que continha um rolo vazio. Esta máquina foi concebida com o objetivo de ser a máquina dos desejos da turma, onde os desenhos oriundos daquilo que cada um queria aprender se tornariam o rolo daquela máquina. Desta forma, foi pedido a cada aluno que numa folha A4 demonstrasse, através de desenhos ou frases simples, aquilo que gostavam de aprender na escola, algo que estes nunca tinham aprendido, ou que gostavam de fazer mais no contexto de sala de aula. Posteriormente, cada aluno apresentou aquilo que gostava de descobrir/aprender no decorrer deste novo projeto e, à medida que apresentavam, colocavam as respetivas folhas no rolo da máquina, gerando no final, um longo rolo de desejos (Figura 7).

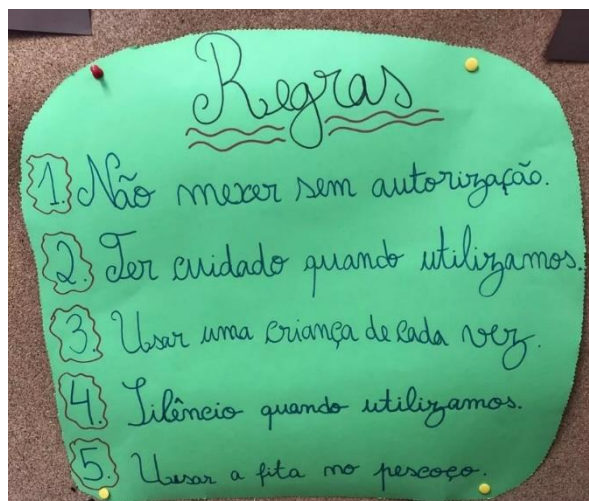
Figura 7 - Brainstorming (Fase I da MTP)



Este conjunto de desejos permitiu ao par pedagógico, juntamente com a turma e com a professora cooperante, identificar a temática a ser explorada, representando assim a Fase I da MTP. Corroborando com o supramencionado, a turma visualizou todos os desenhos e decidiu que o tema do projeto seria as diferentes manifestações de arte, uma vez que a maioria dos alunos tinha desenhado pessoas a desenhar, cantar e a dançar. É de destacar que o projeto foi delineado tendo por base as opiniões das crianças interligado com as necessidades e interesses coletivos e individuais, articulando as diversas áreas do currículo em prol de uma aprendizagem significativa e enriquecedora. Neste sentido, o presente projeto refletido, pretendeu incentivar na turma o gosto pelas diversas manifestações de arte, desde a Música, Literatura, Teatro, Escultura, Pintura, Dança e Fotografia.

Antes de passar para a análise e reflexão das atividades desenvolvidas ao longo da PES, é importante realçar que ao longo do projeto existiram dois elementos, ligados às artes, que acompanharam este longo e bonito caminho. O primeiro elemento – surgiu do entusiasmo da turma com a máquina fotográfica utilizada na Fase I da MTP – consistiu na utilização de uma máquina fotográfica verdadeira que poderia ser utilizada para registar determinados momentos que a turma achasse pertinente. Para a utilização deste novo objeto presente na sala, a turma enumerou algumas regras e escreveu-as numa cartolina para que todos as conseguissem ler e conseqüentemente respeitá-las (Figura 8).

Figura 8 - Regras de utilização da máquina fotográfica



É importante referir que todas as fotografias captadas por esta máquina fotográfica eram colocadas num *Padlet*, dividido por unidades de aprendizagem que tinha como principal objetivo partilhar o desenvolvimento do projeto com os encarregados de educação. Nesta plataforma digital os alunos conseguiam comentar as atividades que mais gostaram, deixando assim o seu *feedback* e poderiam ainda colocar “um gosto” naquelas que também mais gostaram. O segundo elemento, a música “7 dias, 7 notas, 7 cores” de Maria Vasconcelos, surgiu após uma observação direta por parte do par pedagógico que percebeu que existia ainda alguma dificuldade ao nível da orientação espacial nomeadamente em relação aos dias da semana e, como a turma adorava ouvir música no seu dia a dia, foi incorporado em todos os dias das unidades de aprendizagem a referida música como momento inicial de todas as aulas. Esta pequena mudança no dia a dia desta turma revelou-se uma mais-valia, uma vez que ao longo da PES foi notório o desenvolvimento da turma para a melhoria desta dificuldade relacionada com os dias da semana, isto é, o par pedagógico percebeu-se que os alunos que sentiam mais dificuldade inicialmente, já conseguiam dizer, com confiança, e sem medo de errar, os dias da semana.

Tal como foi realçado anteriormente, de seguida serão analisadas apenas duas unidades de aprendizagem implementadas pela mestranda, uma unidade de aprendizagem de três dias e a outra de quatro dias, onde se encontra incluída a divulgação do projeto.

A primeira unidade de aprendizagem, denominada de “No palco da liberdade, recito a esperança”, desenvolvida nos dias 22, 23 e 24 de abril de 2024, procurou-se desenvolver na turma temas como a liberdade de expressão, respeito pelo outro e pelo meio ambiente,

tendo como base os 50 anos do 25 de abril de 1974, em interligação com os objetivos do projeto a ser desenvolvido e os respectivos conteúdos das AE a serem abordados nas diversas áreas curriculares.

Antes de apresentar a primeira atividade é importante realçar que foi colocada em prática uma proposta sugerida da supervisora institucional no sentido de acalmar a turma, isto é, foram criados “guardiões do silêncio” que tinham como função manter um tom de voz baixa dos elementos do seu grupo, tornando possível a comunicação intra e intergrupar sem interferências de ruído. Estes guardiões eram substituídos diariamente de forma a dar oportunidade a todos os alunos de um dia o serem.

Relativamente à presente unidade de aprendizagem esta iniciou-se com uma dinâmica que consistia em adivinhar segundo um determinado código uma palavra, que no caso foi “Jardim”. Neste sentido, e após a descoberta da palavra foi explorado uma manifestação de arte, o Teatro, com auxílio ao *Teatro Fórum*.

O *Teatro Fórum* é uma vertente do *Teatro do Oprimido*, criado por Augusto Boal por volta da década de 70 do século XX, como uma forma de luto contra a opressão, o que faz com que, a voz, neste estilo teatral, não seja utilizada e a movimentação corporal é também utilizada com pouca frequência. Na verdade, os atores encenam determinadas cenas através de posições fixas/estátuas. Desta forma, e tendo como base a palavra descoberta inicialmente foi feita uma divisão da turma em três grupos. Foi pedido que cada grupo à vez criasse uma paisagem que representasse a palavra encontrada, o que gerou cenas impressionantes acompanhados com a imaginação e criatividade de cada aluno (Figura 9). Esta atividade, completamente nova no dia a dia desta turma, demonstrou-se bastante especial e enriquecedora, porque tal como refere as AE de Educação Artística, nomeadamente de Expressão Dramática/Teatro do 1º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018a) os alunos tiveram a oportunidade de a oportunidade de “Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.” (p. 6), “Reconhecer diferentes formas de um ator usar (...) o corpo (...) para caracterizar personagens e ambiências.” (p. 6), “Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (...)” (p. 7), entre outras.

Figura 9 - Registo das paisagens representativas de um Jardim



Nesta ótica, foi desenvolvida uma segunda atividade que tinha como principal objetivo prever, observar e experimentar o processo de germinação de uma semente e posteriormente, o seu respetivo crescimento. Corroborando com o mencionado anteriormente, esta unidade de aprendizagem teve como base o 25 de abril de 1974 e, como tal foram semeadas em vasos reciclados – utilizando copos de iogurtes – sementes de cravos vermelhos, uma vez que o cravo é visto como o símbolo da revolução de abril. Já no dia anterior ao tão emblemático e memorável 25 de abril, foram realizadas três atividades, bastante significativas, tendo por base o feedback recebido e a participação entusiasmante da turma na realização das mesmas.

Antes de iniciar a primeira atividade foi realizado um pequeno diálogo com a turma em relação ao dia da Revolução dos Cravos, de forma a perceber os conhecimentos prévios que a turma detinha:

Estagiária 1: Alguém sabe o que aconteceu no dia 25 de abril de 1974?

F: Foi o dia que o nosso país deixou de ser governado por uma só pessoa e as pessoas conseguiram ser livres.

R: Professora, a minha avó disse-me que as meninas não podiam estudar com os meninos antes do 25 de abril.

Estagiária 1: Muito bem, o que os vossos colegas disseram está correto. Mais alguém sabe?

F: Professora A, eu também sei que existiu uma guerra, mas ninguém se aleijou, porque os soldados colocaram cravos nas suas armas.

Estagiária 1: Muito bem F, gostavam de aprender mais e mais sobre este dia tão importante para o nosso país, Portugal?

TODOS: Sim!

Estagiária 1: Sendo assim, vou-vos contar uma história que vai explicar um bocadinho do dia do 25 de abril. Estejam atentos!

Após este pequeno diálogo, foi lida e analisada a obra “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”, de Ana Markl, uma obra que relaciona a revolta de um menino que não gosta de comer brócolos com a revolução dos cravos, isto é, transmite aos leitores infantis a sua rotina diária, uma vez que a maioria das crianças não gosta de comer verduras e leguminosas, e interliga a mesma com aquele dia tão especial. Para além disso, toda a história do 25 de abril, foi contada pela personagem da avó o que também nos remete para as histórias antigas que os avós costumam contar aos seus netos e que estes tanto gostam de ouvir. É importante realçar que a literatura assume uma especial importância no desenvolvimento linguístico, bem como na formação pessoal e social dos alunos, no sentido de ajudar a compreensão e a assimilação de novo vocabulário relacionado com um determinado contexto (Santos, de França Silvério & Santos, 2021). Com esta atividade a turma ficou a perceber mais acontecimentos sobre a Revolução dos Cravos e demonstrava-se pronta para a segunda atividade deste dia, a Barra Cronológica com auxílio a um PowerPoint didático e a diversos desafios.

A segunda atividade teve como principal objetivo organizar momentos específicos dos dias 24 e 25 de abril com auxílio a um PowerPoint didático, criado e desenvolvido previamente pelo par pedagógico, que detinha de vídeos, excertos de filmes, músicas e fotografias relacionadas com a temática. Como forma de descobrirem qual era o momento da Barra Cronológica que iriam visualizar/descobrir, a turma dividida em pares tinha que realizar alguns desafios relacionados com conteúdos abordados ao longo do ano letivo, conteúdos esses ligados com algumas áreas do currículo do 1º ano do 1º CEB (Matemática, Português e Estudo do Meio). Após a realização destes desafios, e feita a correção em grande grupo, a turma visualizava a explicação do respetivo momento (Figura 10). Este recurso a desafios interdisciplinares demonstrou excelentes resultados, uma vez que o par pedagógico conseguiu explorar outras formas de aprendizagem, tornando-as assim mais lúdicas, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Deste modo, e tendo como base Groenwald e Timm (2000), a aprendizagem através de jogos permite que os alunos sintam o processo de aprendizagem interessante e descontraído. Corroborando com esta ideia, Kamii e DeClark (1992) menciona que os jogos "envolvem regras e interação social, e a possibilidade de criar

regras e tomar decisões em conjunto é essencial para o desenvolvimento da autonomia" (p. 172).

Figura 10 - *Momento de organização da barra cronológica*



Apesar de no decorrer desta atividade o quadro interativo tenha deixado de funcionar, o que prejudicou o bom funcionamento da mesma, a turma demonstrou-se bastante atenta e curiosa perguntando constantemente sobre alguns aspetos que iam aparecendo no PowerPoint, mantendo o seu interesse pela temática abordada.

Por fim, como forma de concluir esta unidade de aprendizagem e, tentando articular com outras áreas do currículo, desta vez com a Educação Artística, nomeadamente as Artes Visuais, foram realizados cravos de papel, utilizando materiais como paus de espetada, papel crepe vermelho e verde, cola de batom e fita cola. É importante que nesta atividade o par pedagógico deu total liberdade na expressão e criação, uma vez que concedeu a possibilidade a cada aluno de realizar o seu trabalho como queria e onde queria, nunca esquecendo e respeitando sempre o bom funcionamento da sala de aula (Figura 11).

Figura 11 - *Construção dos cravos de papel*

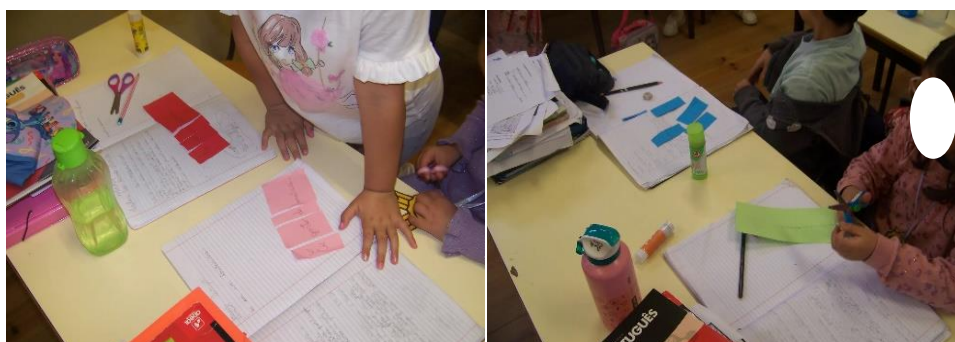


No decorrer da mesma foram colocadas músicas características do 25 de abril ou que retratam esta temática de maneira a criar um ambiente propício para o sucesso do trabalho solicitado. Após as construções dos cravos foi pedido a cada aluno, que, num pequeno pedaço de papel, escrevesse aquilo que reteve deste dia emblemático, ao qual a maioria das crianças salientou palavras e expressões como: “Liberdade”, “Viva o 25 de Abril”, “Sem ditadura”, “25 de abril de 1974”, entre muitas outras. No fim os cravos ficaram expostos nas paredes da sala como forma de mural.

Relativamente à segunda unidade de aprendizagem intitulada “A dança do fim...” esta realizou-se na última semana de intervenção do par pedagógico e teve como finalidade, tal como o título indica, explorar a temática da dança relativamente ao projeto a ser desenvolvido. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades que serão apresentadas e analisadas através da interdisciplinaridade nas áreas do Português da Matemática e da Dança.

A primeira atividade, tendo como vista o Português consistiu num trabalho de pares, onde cada aluno deveria, a partir de um vocabulário relacionado com a dança, escrever uma frase num pedaço de papel. De seguida, deveria recortar essa frase (palavra por palavra), baralhar e entregar ao seu colega do lado e, vice-versa. Quando esta troca era concluída, cada aluno tinha que tentar ordenar a frase do colega, colá-la no seu caderno diário e reescrevê-la de maneira a perceber se realmente estava correta e se, conseqüentemente fazia sentido (Figura 12).

Figura 12 - Construção e troca de frases



Com esta atividade o par pedagógico fomentou na turma o desenvolvimento da escrita e da leitura – lacunas que foram observadas no decorrer das semanas destinadas à observação direta e indireta – e, potenciou o trabalho em pares, algo que era praticamente

inexistente no trabalho da turma. Deste modo, e indo ao encontro das AE de Português do 1º ano do 1º CEB (Direção-Geral da Educação (2018b), a díade desenvolveu algumas capacidades, competências e atitudes com os alunos como: “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.” (p. 8) e “Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva (...) utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, (...)” (p. 8). Concordando com o mencionado, esta atividade demonstrou-se bastante significativa uma vez que foi possível observar alguns alunos a trocarem novas frases com outros colegas da sala como forma de aumentar o seu leque de frases, o que explica o agrado que estes tiveram ao realizar esta atividade.

No que concerne à segunda atividade analisada desta unidade de aprendizagem, a mesma surgiu a partir da leitura e análise de um texto narrativo escrito pelo par pedagógico. Este texto descrevia o dia a dia de uma escola de dança, onde eram apresentados diferentes estilos de dança frequentados diariamente por um determinado número de alunos. É importante referir que em cada dia da semana, os alunos apenas tinham oportunidade de optar por um estilo de dança. Após esta leitura pormenorizada por parte dos alunos, foi construído, em grande grupo um pictograma que sintetizou que frequentava cada estilo de dança.

Neste sentido, e de maneira a perceber os conhecimentos prévios da turma em relação a este conteúdo já abordado anteriormente pela professora cooperante, surgiu um pequeno diálogo:

Estagiária 1: Para a construção de um pictograma o que é que precisamos?

D: Título

F: Desenho ou símbolo

N: Temos que colocar tudo numa ordem

Estagiária 1: Muito bem! E o que é que vamos organizar neste pictograma?

F: O número de alunos e em que dança é que eles andam.

Estagiária 1: É isso! Então vamos escolher todos juntos um título e um símbolo e depois continuamos a construção do nosso pictograma.

Após este pequeno diálogo e percebendo que os alunos já detinham as bases para a construção de pictogramas - isto é, que já conseguiam “Representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda.” (p. 33) - o par pedagógico, em grande grupo, passou para a construção do mesmo, escolhendo como título “Os diferentes tipos de danças” e, como símbolo uma figura musical, a colcheia. No término deste processo, chegou a hora de perceber se realmente a turma conseguia analisar um pictograma, o que foi completamente bem-sucedido, uma vez que ficou perceptível a capacidade e a competência que estes tiveram em “Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, identificando o(s) dado(s) que mais e menos se repete(m) e dados em igual número, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada.” (p. 34). (Direção-Geral da Educação. 2021).

Por forma a concluir esta unidade de aprendizagem e tendo a impossibilidade de analisar todas as atividades realizadas na mesma, a presente e última analisada tem como vista o mote da unidade de aprendizagem, ou seja, a Dança. Para esta atividade foi feita uma escolha musical, “Madre Tierra” de Chayanne, uma música conhecida pela professora estagiária 1, ou seja, que já tinha uma coreografia idealizada e desenhada pela mesma, o que resultou numa mais-valia no desenvolvimento da atividade. Neste sentido, foi pedido aos alunos que se levantarem e colocarem-se atrás das suas cadeiras, uma vez que a utilização do polivalente interior não era o espaço mais indicado e as condições meteorológicas também não eram as mais indicadas, o que fez com que o par pedagógico optasse por permanecer dentro da sala. Primeiramente foi explicado alguns movimentos que iriam aparecer na dança, movimentos esses simples e repetitivos e, só depois foi colocada a música orientada pela professora estagiária 1. Num segundo momento, e tendo em conta o entusiasmo e a alegria visíveis, a turma fez questão de repetir mais duas vezes a dança, uma acompanhada pela professora estagiária 1, e a outra de forma autónoma.

Relativamente à última fase da MTP, a fase da divulgação do Projeto, esta consistiu na exposição de diferentes trabalhos relacionados com as oito artes desenvolvidas ao longo do mesmo. Para esta divulgação foi necessário escolher que públicos-alvo queriam partilhar e o que queriam partilhar, ao qual a turma expressou vontade de apresentar o seu projeto a todas as salas da instituição cooperante. É importante referir que esta divulgação também estava a ser delineada para ser apresentada aos encarregados de educação, contudo segundo ordens

superiores isto não foi possível. Posto isto, os preparativos para o público-alvo começaram. Em grande grupo, elaborou-se um convite para ser entregue a todas as turmas e foi feita a escolha daquilo que queriam apresentar aos restantes colegas da escola.

No dia da divulgação tiveram oportunidade de, primeiramente, apresentarem a música “Eu perdi o dó da minha guitarra” acompanhada pela professora estagiária 1, na guitarra clássica. Após este primeiro momento, cada aluno da sala do 1º ano acompanhou os seus colegas de outras salas e explicaram algumas das atividades expostas, nunca deixando de parte as fotografias que foram tirando ao longo do projeto. As mesmas estavam partilhadas no *Padlet* construído para o efeito e iam sendo partilhadas. Como forma de acabar a divulgação, os alunos do par pedagógico ensinaram a dança da música “Madre Tierra” aprendida naquela semana, a todas as crianças das outras turmas. Este, foi sem dúvida, um dos momentos marcantes da divulgação do projeto.

No que concerne ao processo de avaliação, este foi de caráter formativo, evidenciado anteriormente (cf. Capítulo I). No decorrer do projeto, foi possível observar de forma inclusiva, as competências desenvolvidas, as dificuldades ultrapassadas e os aspetos a melhorar, permitindo assim a realização de uma ação significativa e capaz de garantir o desenvolvimento holístico dos alunos, tendo em vista as suas dificuldades e necessidades (Cardinet, 1990). Tal como já foi mencionado neste relatório de estágio, o diálogo constante e a troca de ideias entre o par pedagógico e a professora cooperante permitiram analisar e refletir as ações desenvolvidas com o objetivo de as melhorar na procura de aprendizagens mais significativas e transversais em todas as áreas curriculares. Devido à adoção de uma prática baseada na MIA, foram promovidos momentos constantes de reflexão, permitindo o desenvolvimento de uma postura indagadora, crítica e reflexiva em torno do trabalho desenvolvido. Neste sentido, foi possível realizar uma autoavaliação das práticas educativas desenvolvidas pela mestrande, demonstrando sempre uma postura flexível e dinâmica, capaz de dar resposta às diversas adversidades. Para além disso, a mestrande foi capaz de identificar corretamente os interesses, necessidades e dificuldades do grupo, o que fez com que tivesse a capacidade de planificar com intencionalidade pedagógica e de forma criativa, possibilitando assim uma prática significativa e de interesse para todos os alunos da turma.

Ao refletir e analisar todo o projeto desenvolvido, é de salientar as potencialidades no crescimento integral dos alunos, uma vez que foram desenvolvidas diversas atividades com o intuito de potencializar nos mesmos o pensamento crítico, o respeito pelo outro e pelas diversas manifestações de arte, o trabalho colaborativo e cooperativo entre pares e entre o grupo. Em suma, e após esta análise significativa das atividades realizadas, a mestranda confere que a prática desenvolvida durante o período da PES contribuiu de forma fulcral para a sua formação enquanto futura professora. Nunca é de mais referir que a prática da mestranda foi desenvolvida sob princípios de e articulação de saberes através da inter e transdisciplinaridade, permitindo assim a realização de uma prática coesa e intencional.

METARREFLEXÃO

Avizinha-se o momento de reflexão e análise de um longo e difícil percurso, mas ao mesmo tempo extremamente gratificante e feliz, percurso este que potenciou um desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda enquanto futura docente de perfil duplo, isto é, nas valências da EPE e do 1º CEB. Nesta linha de pensamento, é importante referir que este caminho não foi sempre fácil, muito pelo contrário; foi um caminho desafiador, com muitos obstáculos, mas que com muita força, dedicação e amor à futura profissão, esses foram ultrapassados com sucesso.

Analisando todo o percurso desenvolvido, e com o sentimento de dever cumprido, torna-se prazeroso o saber que a mestranda conseguiu ultrapassar todos os obstáculos que lhe foram surgindo, bem como ultrapassar os desafios e objetivos que lhe eram propostos. É algo inexplicável.

Ser Educadora de Infância e/ou Professora do 1º CEB não é tarefa fácil, é um trabalho árduo, por vezes não valorizado pela sociedade e até mesmo pelos colegas de profissão, mas é, ao mesmo tempo, o melhor trabalho do mundo, uma vez que para além de ensinar os diversos conteúdos curriculares, formamos crianças, como cidadãos ativos na sociedade em que vivem, cidadãos com valores e princípios que serão a base para a construção das suas próprias identidades.

Neste sentido, este longo percurso académico e prático despoletou na mestranda a vontade de ser mais e melhor profissional, a vontade de estar sempre a um passo à frente do conhecimento, a vontade de aprender mais sobre novas metodologias ativas e aprendizagens significativas que vão ser bastante úteis durante a sua vida profissional e pessoal. Como tal, foi adotada uma postura indagadora, crítica e reflexiva por parte da mestranda, o que possibilitou a aquisição de competências profissionais e pessoais que serão imprescindíveis no seu futuro (Ribeiro, 2023). Mas, a mestranda seria egoísta se achasse que este percurso foi feito apenas sozinha, o que não é de todo verdade. O trabalho cooperativo e colaborativo que teve com o seu par pedagógico, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais fizeram com que este percurso se tornasse possível e, simultaneamente inesquecível.

A troca de opiniões e de vivências, o *feedback* recebido por parte de todos os intervenientes deste processo permitiram que a mestranda se sentisse confiante, segura, apoiada, aspetos estes caminharam juntos com a mesma, neste decorrer da sua vida profissional, porque tal como refere Nóvoa (1992, p.13), “a formação não se constrói por acumulação, (...) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

É fulcral destacar ainda a importância da implementação das fases da MIA, no decorrer da PES, uma vez que estas ajudaram a mestranda a melhorar as suas práticas educativas. Desta forma, a observação e reflexão constante fizeram com que fosse possível atender às necessidades e interesses de todas as crianças/alunos, respeitando sempre os diferentes ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada criança.

Nesta linha de pensamento, toda a prática educativa deve ser desenvolvida com base na diferenciação pedagógica uma vez que esta é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças. Tendo como vista o mencionado, é crucial reconhecer a/o criança/aluno como principal interveniente ativo no seu processo educativo, tendo em atenção a valorização das suas ideias e respeitando sempre as suas opiniões, uma vez que, assim como o professor, a/o criança/aluno deve “ser capaz de pensar e ser capaz de aprender” (Almeida, 2002, p.156). Como conclusão, realce-se que a realização deste relatório de estágio proporcionou à mestranda uma análise reflexiva da sua prática, no sentido em que a fez refletir acerca dos seus conhecimentos teóricos e práticos, imprescindíveis no decorrer das práticas educativas na EPE e no 1º CEB, tendo como base pressupostos teóricos essenciais para uma prática docente de perfil duplo.

Para a mestranda, foi sem dúvida, um dos anos mais complicados e preenchidos da sua vida, com o estágio a quilómetros de distância da sua residência. Com a impossibilidade de residir no grande Porto, a privação do sono era constante, as exaustivas, mas importantes planificações, juntamente com os trabalhos de outras unidades curriculares e os hobbies que a mestranda tem fora do contexto universitário, transformaram o presente ano num desafio, mas que com muita força, garra e dedicação, conseguiu ver terminado este ciclo de estudos.

E porque somos professores sabemos que a educação nunca está acabada. Queremos sempre mais, melhor. A nossa matriz é a matriz da insatisfação, não descansamos enquanto houver uma só criança que não tem a educação que merece.

Ser professor é viver no desassossego, na inquietação, na procura todos os dias, das respostas para os problemas das crianças e dos jovens. É aqui que bate o coração da profissão. Não nos interessa o conforto do que já foi feito, interessa-nos, sim, olhar para o que ainda falta fazer, sobretudo para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

(Nóvoa, 2015)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abecedário da Educação (2020). *Diferenciação pedagógica: Estratégias de ensino e aprendizagem*. (Art 8º, Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho).
- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares*. (Vol. 2). Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abreu, M. V. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: Um desafio para as universidades portuguesas. *As bases da educação: [actas]/seminário Lei de Bases da Educação*, 281-291.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia escolar e educacional*, 6, 155-165.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Araújo, A. L. D. O. S., & Sant'Ana, R. M. T. (2011). Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 12.
- Araújo, M. (2007). *Crianças Ocupadas*. Prime Books.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. IX ANPED SUL, 9, 1-12.

- Brazelton, T. B., Greenspan, S. I., Peixoto, M., & de Fátima Morgado, M. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa: Serviço de educação*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Harvard university press.
- Busarello, R. I., Ulbricht, V. R., & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural*, 11-37.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., ... & de Castro, S. T. (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o. *Noesis*, 80, 30-33.
- Cardinet, J. (1990) *Évaluation scolaire et pratique*. De boeck Université.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*.
- Carvalho, R. S. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias*, 16(41), 124-141.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé I., & Zabala, A. (2001). O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica. *Porto: Edições ASA*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*.

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213-230.
- Day, C., & Flores, M. A. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6.
- Dewey, J. (2010). *Coleção Educadores: John Dewey*.
- De Salamanca, D. (1994). Princípios, políticas e prática em educação especial. *Espanha: [Sn]*.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo*.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*.
- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação - o papel dos professores. *Barcarena: Editorial Presença*.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*.
- Fabian, H. e Dunlop, AW (2007). *Resultados das Boas Práticas nos Processos de Transição para Crianças que Ingressam na Escola Primária. Documentos de Trabalho sobre Desenvolvimento na Primeira Infância*, No. 42.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 11(1).
- Fernandes, D. (2019). Avaliação sumativa. *Texto de Apoio Projeto MAIA* –

Monitorização. da Educação.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. FCT/FCG.

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), 13-34.

Foulquié, P., Saint-Jean, R., Armando Gómez, C., & Lobato Carbia, J. L. (1967). *Diccionario del lenguaje filosófico*.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*, 1, 81-106.

Gandini, L., Hill, L. T., Cadwell, L., & Schwall, C. (2019). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Penso Editora.

Godoi, E. G. (2005). *Educação infantil: avaliação escolar antecipada*. (Doctoral dissertation).

Groenwald, C. L. O., & Timm, U. T. (2000). Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. *Educação matemática em revista-RS*, 1(2).

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

Kamii, C., & DeClark, G. (1992). *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Papyrus.

Katz, L. G., Chard, S., Alves, C. C., Tavares, C., & Vales, A. I. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*.

Katz, L. G., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*.

- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*.
- Latorre, A. (2004). La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. *Boletín de investigación educativo-musical*, 11(32), 29-30.
- Leite, C. M. F. A. F. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação. Porto Alegre*, 198-204.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lino, D. (1996). *O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar de Reggio Emilia*.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico Reggio Emilia. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*, 3, 123-142.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. *Modelos curriculares para a educação de infância*, 4, 109-140
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- 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.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*.

- Mason, M. & de Oliveira, C. C. (2002). *História do brinquedo e dos Jogos: brincar através dos tempos*.
- 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*.
- Morais Sales, L. M., & de Araújo, A. V. (2018). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do Direito. *Novos estudos jurídicos*, 23(2), 682-702.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Neto, C. (2021). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). Brincar em Cascais. *Cascais: Cercica*.
- Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*.
- Nóvoa, A. (2015). "Professores Somos", V Congresso SPGL. Fórum Lisboa, subordinado ao tema: "Os Desafios da Docência perante os Recuos dos Direitos de Cidadania
- Nunan, D. (1999). *Um pé no mundo das ideias: Pós-graduação pela Internet*.
- Oers, B. V. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Revista Noesis*, (77), 15-16.
- Oliveira, A., C., A. (2014). A contribuição do Design Thinking na educação. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial – ISSN-1983-1838*, 105-121.

- Pacheco, C. L., Leite, C., & Cortesão, L. (2002). *Trabalhar por projetos em educação-uma inovação interessante.*
- Palacios, J. (2004). *Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos.*
- Papalia, D. E. (2001). *O mundo da criança.*
- Pascal, C., Bertram, T. & Chaves, A. M. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso.*
- Pereira, A. C., Sampaio, E., Quadro-Flores, P., & Mascarenhas, D. (2020). *Outros modos de ensinar a aprender no 1.º CEB: Escape Room.*
- Peréz, J. F. B., Matos, A., & Lemos, A., (2009). Coaching para docentes – motivar para o sucesso: para professores e formadores.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola.*
- Piaget, J. (1993). *A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.* Zahar
- Pires, M. F. D. C. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 2*, 173-182.
- Quadros-Flores, P. A. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudos de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto.* Novas Edições Académicas.
- Resende, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica.*
- Ribeiro, A. (2002). A escola pode esperar. ASA Editores. *Revista de Estudios e Investigación em Psicologia y Educación, (6)*, 70-75.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreidiálogos, 5(1)*, 35-46.

- Ribeiro, D. (2023). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional*.
- Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 22, 324-333.
- Roldão, M. D. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: perspetivas e práticas em análise. *Porto: Porto Editora*.
- Roldão, M. D. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*.
- Roldão, M. D. C. (2007). Teacher's role: nature and construction of professional knowledge. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-103.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores. *Direção-Geral da Educação*.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-24.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Santos, M. R. F., de França Silvério, A., & Santos, F. A. (2021). Literatura infantil: um novo olhar para a criança acerca de suas potencialidades. *REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)*, 7(2), 270-295.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Pioneira

Thomson Learning.

Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. p.156.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação curricular*. Edições ASA.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*.

UNESCO. (2011). *UNESCO 2010: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*.

UNESCO. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité português para a UNICEF*.

UNESCO. (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?*.

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/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.

Vygotsky, L. & Cole, M. (1980). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press

Woodhead, M., & Moss, P. (2007). *Educação infantil e primária: Transições na vida de*

crianças pequenas (n.º 2). Open University.

Woods, P., Martins, M. J. A., & de Sá, M. I. R. F. (1999). *Investigar a arte de ensinar.*

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.*

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.*

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação UFSM*, 35 (03), 479-503.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

NORMATIVOS

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

Agrupamento de Escolas (2021-2025). *Regulamento interno*

Agrupamento de Escolas (2023-2024). *Plano Anual de Atividades*

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Ministério da Educação e Ciência.*
Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril. Diário da República nº 65/2016, Série I de 2016-04-04. Presidência do Conselho de Ministros. *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

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

Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República nº 128/2017, Série II.

Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017-2018.*

Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República nº 143/2017, Série II.

Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Expressão Dramática/Teatro – 1º ciclo.* Ministério da Educação

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português – 1º ano.* Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 1º ano.* Ministério da Educação

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República nº 37/2012, Série I de 2012-02-21. Ministério da Educação e Ciência. *Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril*

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Assembleia da República. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.*

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M.,

Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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

Portaria nº 223ª/2018, de 3 de agosto. Diário da República nº 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03. *Regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no nº 2 do artigo 7º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho*.

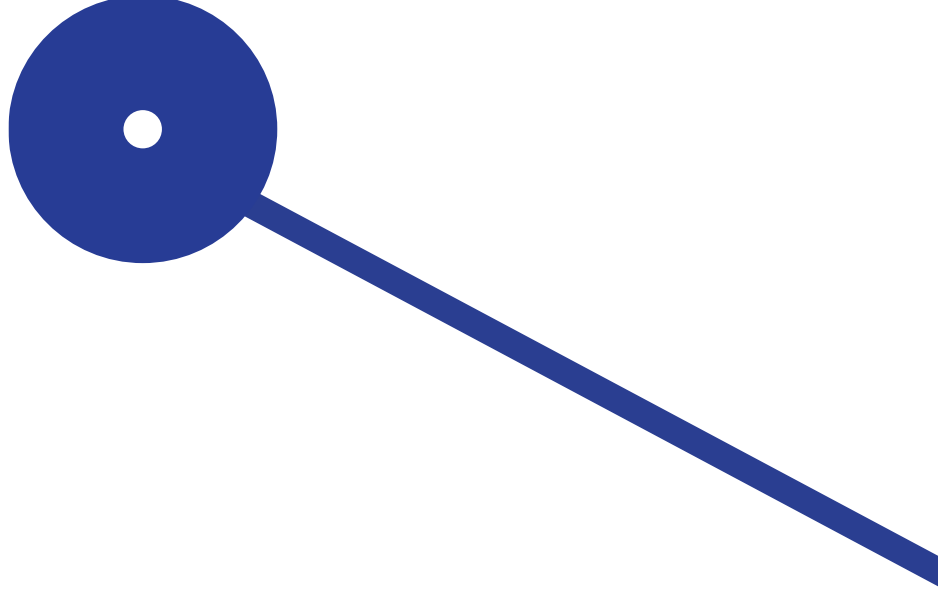
Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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



Relatório de Estágio
Ana Catarina Fernandes Macedo