

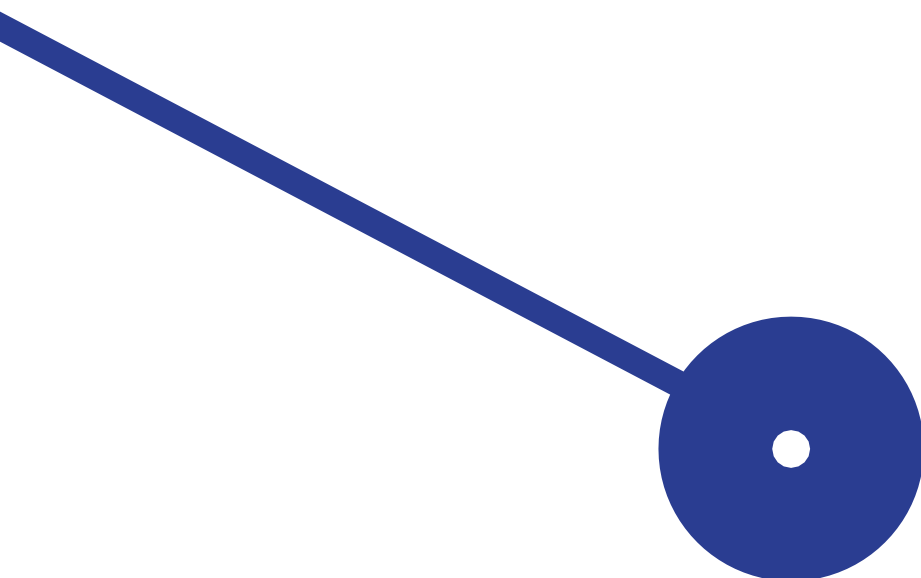
M

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

Relatório de Estágio

Inês Almeida Santos

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Almeida Santos

Relatório de Estágio

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

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

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Almeida Santos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2025

Para a minha avó,

Que sonhava ser professora, mas não teve a oportunidade de o ser.

Levo-te comigo em cada passo, em cada sala de aula e em cada conquista.

Este sonho também é seu!

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um caminho feito de muito esforço e conhecimento, mas acima de tudo de pessoas, que me ajudaram a manter o foco quando tudo parecia difícil e que celebraram comigo as pequenas conquistas.

À minha família, o meu maior e mais especial agradecimento, tudo o que disser nunca será suficiente por tudo o que fazem por mim. Pelo amor, pela força, mas, sobretudo, pela constante presença.

À Carolina, a que tornou a minha passagem pelo Porto mais leve e feliz. A que nunca me falhou e a que se tornou casa em todos os momentos. Obrigada por teres sido o melhor par pedagógico e por teres feito disto uma verdadeira aventura.

Às minhas amigas (Raquel, Inês e Bárbara), obrigada por estarem sempre presentes, mesmo quando eu não estava, por cada palavra e por cada momento. Serão sempre refúgio nos dias mais desafiantes.

Às meninas de Coimbra, levo-vos comigo em cada memória, em cada gargalhada e em cada partilha. Obrigada por tudo e por nunca deixarem que a distância apagasse a nossa ligação.

Obrigada, também, à professora Cristina e à professora Vânia, pela ajuda, orientação, disponibilidade e paciência demonstrada ao longo de todo este processo. O vosso acompanhamento foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho

Um agradecimento à educadora e à professora cooperante por tudo o que me ensinaram, pelas orientações, pelo acompanhamento atento e pelo carinho que tiveram comigo tanto na receção como durante todo o meu percurso.

E, por fim, a todas as crianças que fizeram parte de toda esta caminhada.

A todos, o meu mais sincero obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, pertencente ao plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e constitui-se como um documento de profissionalização para um perfil duplo docente. Este relatório foca-se na descrição, análise e reflexão das práticas educativas desenvolvidas em ambos os contextos, mobilizando conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, articulados com os documentos orientadores curriculares. As práticas foram sustentadas numa perspetiva socioconstrutivista, através da metodologia de investigação-ação, permitindo uma intervenção sistemática, cíclica e ajustada ao contexto educativo. Privilegiou-se a promoção de aprendizagens significativas, centradas na criança como agente ativo do seu processo de desenvolvimento, cabendo ao docente o papel de mediador. A intencionalidade pedagógica esteve presente em todas as decisões educativas, assegurando a coerência com os objetivos definidos e as necessidades do grupo. O envolvimento da comunidade educativa e das famílias foi igualmente valorizado, numa lógica de cooperação e partilha, potenciando práticas mais ricas e contextualizadas. O trabalho colaborativo entre todos os intervenientes contribuiu para a construção de uma prática reflexiva e crítica. A reflexão, enquanto eixo estruturante de todo o processo, revelou-se essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, permitindo a construção progressiva de uma identidade docente sólida, consolidando competências para a docência de perfil duplo, comprometida com uma educação de qualidade e o sucesso dos alunos.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Criança; Aprendizagem; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice curricular unit, which is part of the study plan for the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, and is a professionalisation document for a dual teacher profile. This report focuses on describing, analysing and reflecting on the educational practices developed in both contexts, mobilising scientific, pedagogical and didactic knowledge, in conjunction with the curriculum's guiding documents. The practices were based on a socioconstructivist perspective, using action research methodology, allowing for systematic, cyclical intervention, adjusted to the educational context. Priority was given to promoting meaningful learning, centred on the child as an active agent in their development process, with the teacher playing the role of mediator. Pedagogical intent was present in all educational decisions, ensuring consistency with the defined objectives and the needs of the group. The involvement of the educational community and families was also valued, in a logic of cooperation and sharing, fostering richer and more contextualised practices. Collaborative work between all those involved contributed to building a reflective and critical practice. Reflection, as the structuring axis of the whole process, proved to be essential for the master's student's personal and professional development, enabling the progressive construction of a solid teaching identity, consolidating competences for dual-profile teaching, committed to quality education and student success.

Keywords: Supervised Educational Practice; Child; Learning; Collaborative work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Registo da história "O guia familiar para os monstros lá de casa"	48
Figura 2 - Projetos e os monstros finalizados	49
Figura 3 - Pictograma	50
Figura 4 - Momento da leitura "Lulu ou a hora do lobo"	52
Figura 5 - Registo coletivo da história "Não tenho medo do escuro"	54
Figura 6 - Esquema inicial	58
Figura 7 - Leitura e exploração da obra "Animaginário"	62
Figura 8 - Exploração das camadas do oceano	63
Figura 9 - Exploração da Metodologia de Rotação por Estações.....	66
Figura 10 - Elaboração dos cartazes de sensibilização.....	68
Figura 11 - Atividade da formação das palavras "Preservação animal"	69
Figura 12 - Utilização do robô Blue-Bot e do computador para o jogo de tabuleiro	71
Figura 13 - Visitas integradas no projeto.....	75
Figura 14 - Divulgação à comunidade escolar e às famílias.....	77

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIACÕES

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ENEA - Estratégia Nacional de Educação Ambiental

EPE- Educação Pré-Escolar

I-A- Investigação-Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTD- Organização e Tratamento de Dados

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	4
1.1. EDUCAR COM SENTIDO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA, INCLUSIVA E TRANSFORMADORA	4
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	19
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	29
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	30
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	41
3. CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	46
3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO PRÉ-ESCOLAR	46
3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	56
METARREFLEXÃO	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	88

INTRODUÇÃO

A formação inicial de docentes representa uma etapa fundamental no desenvolvimento de profissionais conscientes, críticos e preparados para intervir de forma competente em contextos educativos cada vez mais desafiantes. No caso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o percurso formativo implica uma construção articulada de saberes, experiências e competências que habilitam para um perfil duplo docente. Este perfil exige não só o domínio de conhecimentos específicos de cada nível de ensino, mas também a capacidade de refletir e agir de forma contextualizada, ética e intencional em práticas educativas que valorizam a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem.

Neste sentido, o presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, componente do segundo ano do referido mestrado. Para além da sua função avaliativa, este relatório assume-se como um documento de reflexão sobre o percurso desenvolvido pela mestranda nos contextos de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, evidenciando as aprendizagens, competências e desafios que contribuíram para a construção da sua identidade profissional.

A realização da prática educativa decorreu em dois contextos distintos, ambos caracterizados pela sua diversidade pedagógica. Esta vivência permitiu o contacto direto com realidades educativas concretas, colocando a professora estagiária perante a necessidade de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos, tomar decisões pedagógicas fundamentadas, adaptar estratégias e refletir continuamente sobre a sua ação.

Importa, também, destacar a importância atribuída ao trabalho colaborativo ao longo de todo o percurso. A articulação com o par pedagógico, as docentes cooperantes, as famílias, as crianças e as supervisoras institucionais revelou-se fundamental para a construção de práticas educativas mais participativas e significativas. Este envolvimento de diferentes agentes educativos permitiu a construção de uma prática partilhada, onde o diálogo, a escuta ativa e a reflexão foram elementos centrais. A valorização da participação das famílias e da

comunidade educativa foi igualmente valorizada, reconhecendo-se o seu papel essencial na criação de contextos de aprendizagem integradores e promotores de sucesso para todas as crianças.

Assim, este relatório tem como objetivo geral refletir sobre o percurso formativo da mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, evidenciando a construção de saberes, competências e atitudes essenciais à docência em educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

A estrutura do relatório organiza-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, são descritos e analisados os fundamentos teóricos e normativos que sustentaram as ações pedagógicas desenvolvidas pela díade ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada. Começa-se por apresentar os pressupostos comuns aos dois níveis de ensino, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, sendo depois exploradas, em subcapítulos distintos, as especificidades de cada um destes contextos, incluindo as metodologias pedagógicas adotadas e os modelos pedagógicos considerados.

O segundo capítulo contextualiza os locais de estágio, descrevendo as suas características, organização e dinâmicas de funcionamento, assim como a metodologia de investigação-ação que orientou a intervenção.

O terceiro capítulo centra-se na apresentação das práticas pedagógicas realizadas nos dois níveis de ensino. Dá-se destaque aos projetos desenvolvidos “Os nossos medos”, implementado no contexto da educação pré-escolar, e “O mar é o nosso tesouro”, dinamizado no 1.º ciclo do ensino básico.

Por fim, a metarreflexão procura integrar as aprendizagens, transformações e questionamentos emergentes ao longo de todo o percurso da Prática Educativa Supervisionada. Esta reflexão final constitui um momento de síntese crítica e de visão para o futuro profissional.

Importa ainda referir que, ao longo de todo o estágio, foram assegurados os princípios éticos e deontológicos inerentes ao exercício da prática educativa, com especial atenção à proteção dos direitos das crianças, à confidencialidade da informação recolhida e ao respeito pelas normas e valores institucionais dos contextos de estágio. O compromisso com uma postura ética e responsável foi transversal a todo o processo formativo, orientando o percurso da mestranda com profissionalismo, empatia e responsabilidade social.

Este relatório constitui, assim, um testemunho da caminhada de formação da mestranda, refletindo uma prática educativa consciente, fundamentada e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do ensino em ambos os níveis de escolaridade.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Este capítulo baseia-se em pressupostos teóricos e normativos que apoiam práticas educativas intencionais, reflexivas e significativas que reconhecem as crianças como agentes ativos e autônomos construtores do seu conhecimento. Assim, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos. No primeiro, é realizada uma análise panorâmica do papel protagonista da educação no desenvolvimento global das crianças e o processo de ensino é examinado com base nas convergências e divergências que surgem nas normas e na teoria. Já no segundo subcapítulo o foco é as particularidades da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. EDUCAR COM SENTIDO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA, INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

Ao longo dos anos a educação foi sempre sofrendo alterações e recebendo contribuições de vários autores que ajudaram no desenvolvimento da mesma. Desta forma, autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Maria Montessori e muitos outros desempenharam um papel fundamental na educação. Os seus paradigmas auxiliam na compreensão de como as crianças aprendem e como se desenvolvem. Essas abordagens fornecem bases teóricas para as práticas pedagógicas serem adequadas e respeitarem os ritmos individuais de cada criança, bem como promover o seu desenvolvimento integral.

A educação é um processo dinâmico e multifacetado, que reflete as transformações sociais, culturais e económicas das sociedades ao longo do tempo. Enquanto instrumento primordial para a formação do indivíduo e o desenvolvimento das comunidades, na educação têm acontecido constantes revisões e aperfeiçoamentos, para procurar responder às necessidades de um mundo em permanente mudança. Para que a educação cumpra plenamente a sua missão, é indispensável que esteja fundamentada não só com princípios pedagógicos, mas também com enquadramento legal claro e abrangente, que garanta direitos, defina

responsabilidades e promova a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Em Portugal, a base normativa que sustenta o sistema educativo está ligada à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Conforme estabelecido na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro 1986,

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade “(p.237).

Assim sendo, a educação é um direito fundamental e um meio para assegurar o desenvolvimento integral, pleno e harmonioso dos cidadãos. Esta lei enfatiza a importância da educação para a formação de indivíduos capazes de intervir de forma crítica e construtiva na sociedade, consolidando valores democráticos, de cidadania ativa e de justiça social. A LBSE reforça que a escola faz parte do processo educativo, definindo-a como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento e para a promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Esta lei assenta em princípios fundamentais, entre os quais se destacam a igualdade de oportunidades no acesso à educação, a qualidade do ensino, a autonomia dos estabelecimentos escolares e a participação ativa da comunidade educativa. Estes princípios orientam a organização do sistema educativo, que se estrutura em níveis e modalidades diversificadas, visando responder às necessidades e características específicas dos alunos, garantindo-lhes uma progressão educativa adequada.

Para além destes princípios estruturantes, a LBSE considera, como referido anteriormente, autonomia pedagógica e administrativa às escolas, permitindo que estas ajustem as suas práticas educativas às realidades locais e às especificidades dos seus alunos, potenciando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, reforça o compromisso com uma educação inclusiva, assegurando que todos os cidadãos, independentemente das suas condições sociais, culturais ou de saúde, tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a equidade e combatendo as desigualdades (Lei n.º 46/1986, 1986).

Complementarmente, o reconhecimento da educação como um direito é reforçado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembleia Geral Nações Unidas e ratificado por Portugal em 1990, um marco internacional que reafirma a obrigação dos Estados em garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente da sua origem, condição social ou qualquer outra circunstância. Este documento internacional sublinha a educação como um fator essencial para o pleno desenvolvimento da personalidade, das aptidões e da capacidade mental e física da criança, promovendo a inclusão e combatendo todas as formas de discriminação. É fundamental que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas, num ambiente que respeite a sua individualidade, valorize as suas potencialidades e promova a sua inclusão em contextos educativos de qualidade, capazes de favorecer o desenvolvimento de competências fundamentais à vida em sociedade.

Neste sentido, considerando que os contextos escolares representam, muitas vezes, os principais espaços de socialização e construção do conhecimento para as crianças, torna-se imprescindível que estes garantam condições adequadas ao seu bem-estar, aprendizagem e participação. Quando essas condições não são asseguradas, corre-se o risco de desvalorizar o processo educativo e de limitar o desenvolvimento global e a autonomia de cada criança (Fernandes, 2009).

Garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças não exige apenas uma estrutura legal e institucional sólida, mas também profissionais de educação devidamente qualificados e conscientes do seu papel. É neste sentido que o Decreto-Lei n.º 241/2001 assume particular relevância, ao definir o perfil de competências dos educadores e professores, orientando a sua prática para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, surge com o propósito de clarificar o perfil geral de desempenho dos profissionais da educação, reconhecendo a complexidade e a exigência do seu papel no contexto educativo atual. Esta lei estabelece um conjunto de competências que os educadores de infância e professores do ensino básico devem mobilizar na sua prática profissional, refletindo uma visão holística do processo educativo. Entre as competências

definidas, não se destacam só as do domínio científico e didático, mas também a capacidade de reflexão crítica, de investigação sobre a prática, de trabalho colaborativo e de promoção da inclusão. O educador é visto como um agente fundamental no desenvolvimento das crianças, cabendo-lhe criar ambientes educativos ricos, seguros e estimulantes, que respeitem a diversidade e favoreçam a autonomia, a criatividade e o espírito crítico das crianças.

Além disso, o Decreto-Lei reforça a importância de uma postura ética e de compromisso com os princípios de equidade, cidadania e justiça, em coerência com os valores presentes tanto na LBSE como na Convenção sobre os Direitos da Criança (1986). Assim, a qualidade da educação depende das políticas e orientações institucionais, mas também da ação quotidiana dos profissionais que estão no terreno e que, com responsabilidade e intencionalidade, contribuem para o desenvolvimento pleno das crianças.

Assim sendo, torna-se fundamental considerar contribuições de diversos autores que aprofundaram a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, influenciando diretamente as práticas pedagógicas. Desta forma, autores como Piaget, Vygotsky e muitos outros desempenharam um papel fundamental na educação. Os seus paradigmas auxiliam na compreensão de como as crianças aprendem e como se desenvolvem. Essas abordagens fornecem bases teóricas para as práticas pedagógicas serem adequadas e respeitarem os ritmos individuais de cada criança, bem como promover o seu desenvolvimento integral. A perspetiva construtivista destaca-se por conceber a criança como um sujeito ativo, que constrói o seu próprio conhecimento a partir da interação com o meio físico e social. Esta abordagem influencia diretamente as práticas pedagógicas atuais, defendendo que a aprendizagem ocorre através da ação, da experimentação, da exploração e da resolução de problemas.

Jean Piaget (1972) foi um dos principais representantes desta perspetiva, ao enfatizar que o conhecimento não é transmitido de forma passiva, mas construído ativamente pela criança, a partir da sua interação com o meio. Embora tenha formulado a teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo, o que aqui se pretende destacar é o seu contributo para a conceção do aluno como protagonista da aprendizagem, valorizando a descoberta e o erro como parte do processo educativo. Assim, como refere Oliveira (2014)

“Segundo o construtivismo, o sujeito deve construir tanto seus conhecimentos quanto suas ideias sobre o mundo, com seus próprios instrumentos de conhecer. Ao longo de seu conhecimento, passa por uma série de estágios, que são formas diferentes de interagir com a realidade.(p.89)”

Nesta linha de pensamento, Lev Vygotsky (1998) acrescenta uma dimensão sociocultural à aprendizagem, uma vez que se focou em provar que o processo de aprendizagem está relacionado com a interação social e o desenvolvimento da criança é o resultado da relação da mesma com o mundo, isto é, centrou-se na importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Um dos conceitos mais importantes da sua teoria é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como

“a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz.” (Vygotsky, 1998, citado por Baquero, 2005, p.97)

Neste sentido, a aprendizagem não é apenas individual, mas acontece num contexto, em constante mediação com o outro. Assim, as práticas pedagógicas devem incluir atividades colaborativas e momentos de partilha, em que as crianças tenham oportunidades de dialogar, resolver problemas e ultrapassar desafios, primeiro com apoio e, progressivamente, de forma autónoma. A concordância entre estas abordagens de Piaget e de Vygotsky permite consolidar uma visão construtivista e socioconstrutivista da educação, na qual o conhecimento é construído ativamente, com intervenção e participação.

Deste modo, todos estes paradigmas têm em comum a centralidade da criança no processo educativo, destacando que o educador/professor deve atuar como facilitador, adaptando as suas práticas às necessidades e interesses das crianças.

É precisamente neste enquadramento que o conceito de diferenciação pedagógica ganha relevância, sendo entendido como uma abordagem educativa que reconhece e valoriza a

diversidade das crianças presentes na mesma turma/grupo, procurando responder às suas diferenças de forma intencional, sistemática e contínua. Em vez de aplicar uma única estratégia de ensino para todos, o professor deve proporcionar diversas experiências, de modo a adaptar o conteúdo, os recursos e as formas de avaliação para atender às necessidades, bem como às diferentes capacidades e interesses de cada criança. Desta forma, o professor/educador deve conseguir chegar a todas as crianças, para que estas aprendam e tenham gosto em fazê-lo (Moran, 2020).

Para operacionalizar este princípio, Tomlinson (2008) propõe que a diferenciação pedagógica ocorra em diversas dimensões, abrangendo aspectos como o conteúdo, que se refere ao que é ensinado e pode ser adaptado com materiais variados e níveis de complexidade para atender às necessidades de cada aluno. Dessa forma, os alunos com maior domínio podem explorar os temas em maior profundidade, enquanto outros têm a oportunidade de consolidar conceitos. Outra dimensão importante é o processo, que está relacionado às estratégias utilizadas para facilitar a aprendizagem, incluindo atividades individuais, trabalhos em grupo, aprendizagem cooperativa, jogos pedagógicos ou práticas que estimulem diferentes formas de compreensão. Além disso, o produto, ou seja, a forma como os alunos demonstram o que aprenderam, pode variar, permitindo a realização de apresentações, projetos, produções artísticas ou outras formas criativas que valorizem as suas competências individuais. Ainda assim, o ambiente também desempenha um papel essencial, considerando tanto o espaço físico quanto o emocional. Isso inclui a organização da sala de aula, o uso de recursos tecnológicos, a criação de áreas de trabalho diferenciadas e a promoção de um clima que favoreça a interação, a concentração e o bem-estar emocional.

Enquanto Tomlinson (2008) destaca estas dimensões da diferenciação, Pereira et al. (2018) aprofundam a ideia ao afirmar que as práticas pedagógicas "poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados" (Pereira et al., 2018, p. 12), evidenciando que a flexibilidade e a personalização são elementos essenciais para atender à diversidade de necessidades dentro da sala de aula.

Neste contexto, a organização do trabalho docente nos primeiros anos do percurso escolar da criança é um elemento fulcral para garantir a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo. Nesse sentido, os conceitos de monodocência, perfil duplo docente e transição educativa emergem como pilares fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a continuidade, a personalização e a integração do ensino. Embora cada um dos conceitos tenha as suas próprias características, estão profundamente interligados, contribuindo para a construção de um percurso educativo que respeite as necessidades e os ritmos das crianças, como já referido.

A monodocência, tradicionalmente adotada no 1.º CEB, caracteriza-se pela responsabilidade de um único professor em todas as áreas curriculares de uma turma. Este modelo apresenta vantagens significativas, especialmente no que diz respeito à criação de uma relação próxima e consistente entre o professor e os alunos. Essa proximidade é particularmente importante nos primeiros anos de escolaridade, período em que as crianças vivenciam “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, música e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 8.º), enquanto constroem a sua autonomia e identidade. O professor, ao acompanhar todas as dimensões do processo de aprendizagem, pode identificar mais facilmente as dificuldades e os progressos de cada aluno, ajustando as estratégias pedagógicas às suas necessidades individuais. Além disso, a monodocência promove uma visão integrada do currículo, permitindo que o professor estabeleça conexões entre os diferentes conteúdos, o que é essencial para o desenvolvimento de competências transversais, de acordo com Alves (2016), esta organização favorece não só a articulação entre as diversas áreas do saber, como também a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas, contribuindo para uma prática pedagógica mais coerente e contínua.

No entanto, a monodocência também apresenta desafios que não podem ser ignorados. A necessidade de dominar diversas áreas do conhecimento exige do professor uma formação inicial e contínua abrangente, bem como uma capacidade de gestão de tempo e recursos que nem sempre é fácil de alcançar. Em contextos educativos marcados pela diversidade cultural, linguística e socioeconómica, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes. Para enfrentar

essas dificuldades, é fundamental que os professores possam contar com o apoio de equipes multidisciplinares, que incluam outros profissionais da educação, como psicólogos e terapeutas em prol de uma educação inclusiva e igualitária. Ademais, práticas colaborativas entre professores, como o ensino colaborativo e/ou a partilha de experiências, podem enriquecer o modelo de monodocência, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada.

Por sua vez, o perfil duplo docente é uma proposta que visa superar algumas das limitações, promovendo uma articulação mais estreita entre a EPE e o 1.º CEB. Este perfil é caracterizado por um educador que possui competências tanto de educador de infância quanto de professor do 1.º ciclo, reconhecendo que essa dualidade permite uma abordagem mais integrada ao desenvolvimento da criança.

Enquanto os educadores concentram-se no desenvolvimento global da criança, abordando dimensões emocionais, sociais, cognitivas e motoras, os professores do 1.º CEB tem como foco principal a consolidação de competências específicas. Ao integrar essas duas valências, o perfil duplo docente possibilita uma continuidade pedagógica que respeita os ritmos de aprendizagem da criança, facilitando sua adaptação às novas exigências.

Essa articulação é particularmente relevante no contexto da transição educativa, que se refere ao processo de passagem da criança entre diferentes etapas do seu percurso escolar. A transição da EPE para o 1.º CEB é um momento especialmente crítico e um grande desafio, pois implica mudanças significativas, tanto no ambiente físico e social quanto nas expectativas em relação ao comportamento e ao desempenho da criança (Fernandes, 2000; Petriwskyj et al., 2014 citado por Fernandes, 2023). Uma transição bem sucedida depende de vários fatores, incluindo a partilha de informações entre os profissionais dos dois ciclos, o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas e o envolvimento das famílias. Quando esses elementos estão presentes, a transição educativa não é apenas um momento de passagem, mas um processo contínuo que assegura a continuidade das aprendizagens e o bem-estar emocional da criança (Perry & Weinstein, 1998 citado por Fernandes, 2023).

O perfil duplo docente desempenha um papel central nesse processo, pois permite uma maior coerência entre as práticas pedagógicas dos dois ciclos. Por exemplo, o conhecimento que o

educador de infância tem sobre os interesses, as competências e as dificuldades da criança pode ser compartilhado com o professor do 1.º ciclo, facilitando a adaptação da criança ao novo contexto. Além disso, a abordagem integrada do perfil duplo docente permite que as crianças vivenciem uma transição mais fluída, em que as novas exigências são introduzidas de forma gradual e adaptada às suas capacidades.

A relação entre a monodocência, o perfil duplo docente e a transição educativa torna-se ainda mais evidente quando consideramos o papel central da criança no processo educativo. Independentemente do modelo adotado, o objetivo principal é garantir que as necessidades da criança sejam atendidas de forma integrada e contínua, promovendo o seu desenvolvimento global. Para isso, é fundamental que os profissionais da educação trabalhem de forma colaborativa, valorizando as suas competências complementares e partilhando a responsabilidade pelo sucesso educativo de cada criança. Como afirma Martins (2020), "o apoio às transições, em particular da educação pré-escolar para o ensino básico, é uma responsabilidade partilhada. É necessário existir um trabalho conjunto entre as famílias e os dois contextos educativos, a fim de apoiar as crianças neste processo" (p.1).

Assim, a monodocência, o perfil duplo docente e a transição educativa não devem ser vistos como conceitos isolados, mas como partes de um sistema interligado que visa responder às exigências de uma educação inclusiva e de qualidade. A monodocência destaca-se pela proximidade e pela visão integrada do currículo, enquanto o perfil duplo docente promove uma articulação mais estreita entre os ciclos, assegurando a continuidade pedagógica. Por sua vez, a transição educativa reforça a importância de práticas colaborativas e da partilha de informações entre os profissionais, garantindo que a criança se sinta apoiada em cada etapa do seu percurso escolar. Juntos, esses conceitos contribuem para a construção de um sistema educativo que valoriza não apenas os resultados escolares, mas também o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças ao colocá-las como agentes principais desse processo.

Deste modo, ao colocarem a criança no centro do processo educativo é também fundamental incluir as famílias no mesmo. A colaboração entre a escola e a família é essencial, pois o envolvimento dos familiares torna a educação mais significativa. Apesar de ser importante a criação desta ligação, diversas vezes, acaba por ter algumas dificuldades associadas, tanto por

parte das famílias como por parte do educador. Ao existir uma boa comunicação, os pais conseguem obter uma visão mais clara dos objetivos que estão a desenvolver e da sua relação com as práticas desempenhadas. “Conseguem assim ter consciência do que se está a aprender e fazer não só uma melhor monitorização dos progressos dos seus filhos, como também atuar de forma mais consistente com as abordagens desenvolvidas nos contextos educativos” (Mata & Pedro, 2021, p.47).

Além disso, a relação entre o educador/professor e a criança é igualmente essencial, pois influencia a forma como esta se sente segura e valorizada no contexto escolar. Quando essa relação é estabelecida com base na empatia e no respeito, a criança consegue desenvolver maior confiança em si mesma e nas suas capacidades. Essa parceria não só facilita a identificação de estratégias personalizadas para apoiar a criança, mas também reforça a conexão entre os diferentes contextos de aprendizagem.

Existem ainda diversas formas desta comunicação acontecer. As reuniões, são mais utilizadas para passar informações de carácter mais alargado, isto é de informações mais gerais como rotinas e aspetos a considerar. No entanto, estas podem acontecer tendo um carácter mais individual, onde abordam só problemáticas específicas de uma criança com a sua família. Existem ainda outros meios de comunicação por recados/mensagens sendo um meio mais prático para o fazer, bem como são uma via rápida para manter este contacto, os cadernos de comunicação são, de igual forma, uma mais valia, pois ambas as partes podem partilhar o que acham mais pertinente e este deve ser levado não como uma obrigação, mas sim como um momento de partilha e de ligação. Apesar de estes serem os mais falados existem tantos outros, como jornais, panfletos, entre outros (Mata & Pedro, 2021).

Atualmente, com a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos educativos, surge o aparecimento de algumas plataformas intuitivas para o educador/professor conseguir registar de forma simples e rápida alguns momentos. Como exemplo, temos a plataforma *ClassDojo*, onde as próprias crianças criam a sua página, juntamente com a sua família.

As TIC não estão só presentes na comunicação, estão também presentes na sala de atividades e nas salas de aula. Atualmente enfrentamos uma sociedade onde as crianças estão expostas constantemente às novas tecnologias. Apesar de serem um benefício para a sociedade é importante utilizarem com moderação e com supervisão de um adulto. No contexto escolar, as TIC devem ser integradas como ferramentas de aprendizagem, e ainda devem ser sempre acompanhadas pelos adultos é importante que as crianças tenham conhecimento dos seus riscos, tal como é referido das OCEPE,

“Sabendo que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93).

Desta forma, ao conhecerem os riscos que as mesmas apresentam, começam desde cedo a perceber como as utilizar, e que estas têm várias potencialidades, umas mais direcionadas para os conteúdos outras mais lúdicas.

Na EPE, as TIC surgem muitas vezes na sala de atividades através da robótica, pois é uma metodologia ativa e inovadora que promove facilmente a curiosidade e o interesse dos grupos. Para além disso, ajudam no desenvolvimento de habilidades como o trabalho em equipa, a resolução de problemas e o pensamento.

Ainda assim, o uso das TIC deve ser equilibrado com atividades práticas e interações sociais para garantir um bom processo de desenvolvimento. A introdução de recursos digitais, como jogos educativos e aplicativos interativos, ajudam na criatividade e no pensamento crítico das crianças, permitindo que explorem conteúdos de forma lúdica e mais envolvente.

Contudo, é fundamental que o papel do educador acompanhe as crianças e as auxilie, promovendo uma utilização responsável, consciente e equilibrada das tecnologias.

Muitas vezes as tecnologias não são levadas da melhor forma para as salas de atividades, uma vez que, o próprio educador não possui uma formação adequada para a utilização eficaz das TIC. Sem essa formação, corre-se o risco de as tecnologias serem colocadas em prática de forma limitada ou pouco produtiva.

A integração das TIC na EPE e no 1.º CEB, quando feita de maneira crítica e supervisionada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Para potenciar esse desenvolvimento, a metodologia do trabalho por projeto (MTP) revela-se especialmente adequada, pois promove uma aprendizagem ativa e significativa que vai além do simples uso da tecnologia.

A MTP é uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a ser protagonista da sua construção do conhecimento. Esta metodologia permite que as crianças participem ativamente na definição dos temas e problemas a explorar, promovendo um maior envolvimento e motivação. Ao desenvolver um projeto, os alunos são desafiados a investigar, planear, experimentar, comunicar e refletir sobre o seu percurso, competências essenciais para a sua formação global.

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), a MTP estrutura-se em quatro fases distintas, que orientam o desenvolvimento da aprendizagem de forma contínua e articulada. A primeira fase é designada por “Definição do problema” e corresponde ao momento inicial em que o grupo explora os conhecimentos prévios que possui sobre um determinado tema. Através do diálogo em grande grupo, orientado pelo docente, são identificadas dúvidas, formulam-se questões e definem-se objetivos de aprendizagem, estabelecendo o que se pretende investigar e compreender mais profundamente.

Segue-se a fase da “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, centrada na definição dos objetivos específicos do projeto e na organização das atividades a realizar. Nesta etapa, delinea-se o percurso a seguir, criando-se um plano de ação que inclui questões como “por onde começar”, “como proceder”, “quem pode ajudar”, entre outras dimensões relevantes à concretização do projeto (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).

A terceira fase, denominada “Execução”, envolve a concretização prática do projeto. As crianças iniciam a fase de experimentação ativa, procedendo à recolha e organização de informação, utilizando fontes e instrumentos diversificados. Neste processo, aprofundam os seus conhecimentos sobre o tema, comparam os conhecimentos prévios com os adquiridos e analisam a veracidade das ideias inicialmente formuladas. As descobertas são registadas de forma variada, podendo ser através de gráficos, desenhos ou fotografias, e o grupo procede ainda a uma avaliação contínua do processo, ajustando as ações com base nos resultados obtidos e planificando o que se vai prosseguir.

Finalmente, a quarta fase “Divulgação/Avaliação” consiste na partilha dos resultados e aprendizagens com a comunidade educativa e com as famílias. Esta etapa é marcada por momentos de apresentação pública dos trabalhos desenvolvidos e por uma avaliação final, realizada de forma colaborativa entre todos os intervenientes, valorizando o percurso de aprendizagem e as competências desenvolvidas ao longo do projeto (Vasconcelos et al., 2012). Desta forma, as práticas pedagógicas orientadas pela MTP promovem uma articulação curricular, favorecendo aprendizagens integradas, significativas e contextualizadas para todas as crianças. Esta abordagem permite romper com a fragmentação do conhecimento, proporcionando uma construção holística do saber, como reforçam Bonatto et al. (2012), ao referirem que esta metodologia potencia a articulação entre diferentes conteúdos e as áreas de aprendizagem.

Segundo Abrantes et al. (2002), uma das principais características distintivas da metodologia do trabalho de projeto é a “integração de conceção e execução ou, por outras palavras, o facto de não haver separação entre os que pensam e os que fazem” (p. 29). Esta perspetiva evidencia uma abordagem interdisciplinar, na qual os conhecimentos previamente adquiridos são mobilizados e articulados para a construção de novos conhecimentos, permitindo, simultaneamente, a resolução de um problema identificado no início do processo. Além disso, esta metodologia promove a autonomia e a cooperação entre todos os intervenientes, conferindo-lhes um papel ativo e um sentido acrescido de responsabilidade (Abrantes et al., 2002). Assim, a criança é incentivada a questionar, investigar e encontrar soluções, tornando-se protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvendo progressivamente a sua autonomia (Vasconcelos et al., 2012).

Por fim, a avaliação na MTP assume múltiplas formas, vai além da forma mais tradicional, os testes. Esta metodologia inclui a observação direta, a autoavaliação, as apresentações orais e alguns resultados finais. Este tipo de avaliação permite uma visão mais abrangente do progresso e das aprendizagens, centrando-se no processo tanto quanto no resultado.

Existem várias pedagogias participativas, no entanto a mestranda decidiu escolher duas , tendo em conta que eram as mais referidas pela educadora durante os diálogos reflexivos.

As abordagens HighScope e Pedagogia-em-Participação são pedagogias que colocam a criança no centro do processo educativo, promovendo a autonomia, a criatividade e a participação ativa. Ambas estão alinhadas com os princípios estabelecidos pela LBSE e pela Lei n.º 241/200, que regulam a educação pré-escolar em Portugal, destacando a importância do desenvolvimento integral da criança, da igualdade de oportunidades e da articulação com as famílias, como referido anteriormente. O modelo *HighScope* caracteriza-se por uma estrutura bem definida e pela organização do ambiente educativo em áreas de interesse. O espaço é cuidadosamente preparado para permitir que as crianças explorem e aprendam de forma independente. Uma das principais características do *HighScope* é o ciclo de planeamento, execução e revisão. Nesse ciclo, as crianças começam por planear as atividades que desejam realizar, o que lhes permite desenvolver a capacidade de tomar decisões e organizar as suas ações. Depois, passam à execução das atividades, explorando o ambiente ao seu ritmo e experimentando diversas possibilidades. Por fim, revisam o que fizeram, partilhando as suas experiências com os colegas e o educador, indo ao encontro das fases da MTP. Este processo contínuo promove a autonomia, o pensamento crítico e a metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento. O educador, na abordagem *HighScope*, desempenha o papel de facilitador, observa as interações das crianças, regista as suas ações e intervém de forma intencional para ampliar as oportunidades de aprendizagem ((Hohmann & Weikart, 2011).

Por outro lado, a Pedagogia-em-Participação adota uma abordagem mais flexível e colaborativa, centrada na construção coletiva do conhecimento. Parte do princípio de que a criança é um sujeito de direitos, competente e capaz de participar ativamente nas decisões

que afetam a sua aprendizagem. Nesta abordagem, o trabalho por projetos emergentes é uma prática central. As atividades são planeadas a partir dos interesses e curiosidades das crianças. Outro elemento essencial da Pedagogia-em-Participação é a documentação pedagógica, as experiências das crianças são registadas por meio de fotografias, vídeos, desenhos e relatos escritos. Esses registos não só permitem refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças, mas também servem como uma ferramenta de comunicação com as famílias, promovendo a transparência e o envolvimento das mesmas no processo educativo. A participação democrática é outro pilar desta abordagem, as crianças são incentivadas a expressar as suas ideias, opiniões e sentimentos, e a sua voz é valorizada em todas as etapas do processo educativo. Isso cria um ambiente inclusivo, onde as crianças se sentem respeitadas e ouvidas. O papel do educador na Pedagogia-em-Participação é o de mediador, assim como no Highscope, onde escuta, dialoga e ajuda na construção do conhecimento com as crianças, promovendo um processo educativo dinâmico e participativo. Além disso, a interação entre as crianças, as famílias e a comunidade é central nesta abordagem, reforçando os princípios de envolvimento comunitário e articulação entre escola e família previstos na legislação portuguesa. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A LBSE e a Lei n.º 241/2001 destacam a importância do desenvolvimento integral da criança, da promoção da autonomia e da participação, da igualdade de oportunidades e da articulação com as famílias. O HighScope e a Pedagogia da Participação, cada uma à sua maneira, contribuem para atingir esses objetivos, oferecendo práticas pedagógicas que respeitam os direitos das crianças e promovem experiências significativas de aprendizagem. Ambos os modelos partilham o compromisso de colocar a criança no centro do processo educativo, promovendo o seu desenvolvimento integral e respeitando os princípios legais em Portugal.

Para concluir, a verdadeira qualidade na educação não se limita a aplicar métodos ou estratégias, mas vem da sensibilidade em ouvir atentamente as crianças, em adaptar as práticas educativas às suas necessidades e interesses únicos, e em construir, com elas e com as famílias, um ambiente rico de aprendizagens significativas. Reconhecer a criança como sujeito principal significa valorizar os seus direitos, a sua cultura e a sua individualidade, promovendo o seu desenvolvimento em todas as dimensões emocional, cognitiva, social e física.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE) destina-se a todas as crianças com idades compreendidas entre os três anos e o ano de ingresso na escolaridade obrigatória, isto é o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Lei-Quadro considera a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 3 anos de idade. Esta frequência desenvolve várias competências, uma vez que é criada uma ligação com a família, cooperando positivamente para o desenvolvimento da criança (Lei n.º 5/97, 1997).

Este nível de ensino educativo, tal como os restantes níveis, tem alguns documentos que orientam o mesmo. Como já referido anteriormente, este é de frequência facultativa, mas, ainda assim é assumido como parte integrante do quadro geral do sistema educativo nacional pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.” (Lei nº 46/86, p.3068). A EPE acarreta ainda com vários objetivos, como são mencionados no artigo 10.º da Lei 5/97(1997), e que declaram o desenvolvimento da criança quer a nível pessoal como social, a inserção da mesma na sociedade, a igualdade de oportunidades, a proporção de condições de bem estar e de segurança e, ainda o incentivo da participação das famílias ao longo de todo o processo. Baseando-se nestes objetivos foram publicadas as OCEPE em 1997, que apoiam a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador em colaboração com a equipa educativa. As OCEPE reeditadas em 2016 são constituídas por três secções. A primeira secção diz respeito ao enquadramento geral onde menciona fundamentos e princípios da pedagogia para a infância onde é exposto uma perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem. Já a segunda menciona a intencionalidade educativa indicando que a ação se caracteriza por uma intencionalidade e implica uma reflexão, e esta assenta num ciclo. Por fim, a secção da organização do ambiente educativo, seja ao nível da sala de atividades, como do grupo, do espaço e também do tempo.

Além destas três secções são apresentadas áreas de conteúdo que são compostas por diferentes domínios e dentro destes encontram-se vários subdomínios. Apesar disto, e tal como o nome indica, isto são apenas orientações, uma vez que a prática é completamente flexível e de carácter aberto, não havendo um programa pré-estabelecido a cumprir. No entanto, o foco principal é garantir à criança uma educação em que ela própria seja o centro do processo de aprendizagem e de desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

Como Lopes da Silva et al. (2016) referem, “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.”(p.8), ou seja, isto acontece diariamente na EPE, uma vez que estão em constante interação com tudo o que os rodeia, tanto com o meio como com as pessoas. Esta interação que gera o desenvolvimento da criança liga-se constantemente com a aprendizagem, podendo afirmar que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis no processo evolutivo da criança.

A aprendizagem é caracterizada por assumir uma dimensão holística, já que cada criança dá o seu próprio significado à mesma, uma vez que inicia a atribuição de sentidos ao mundo que a rodeia e ainda compreende as diversas relações que estabelece na construção da sua identidade. (Lopes da Silva et al. 2026, p.10). Durante todo o processo que é a aprendizagem, é fulcral reconhecer que o brincar “é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al. 2026, p.10), no entanto é de igual forma importante perceber que o brincar não se resume apenas a entreter a criança, é uma atividade envolvente, que é parte ativa do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem da mesma.

Deste modo, surge a importância da avaliação como um elemento importante no processo educativo. A avaliação não é limitada à observação ou ao registo do desempenho da criança, mas atua como um recurso fundamental para interpretar aprendizagens, valorizar progressos e, ainda, ajustar as práticas pedagógicas adotadas pelo educador. Assim, compreende-se que avaliar é também entender como a criança brinca, aprende e se desenvolve, garantido sempre que as práticas estão de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

Logo, segundo Lopes da Silva et al. (2016),

“ A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.” (p.16).

Esta perspetiva destaca a avaliação como um processo constante e integrado na prática educativa, uma vez que não é possível agir sem avaliar, isto é, sem examinar o presente, como nos posicionamos face ao que queremos alcançar e, ainda, onde pretendemos chegar no futuro, isto remete para que resultados pretendemos obter e que traduz as intenções pretendidas (Cardona et al., 2021, p.19). Deste modo, cada observação ou interação contribui para moldar e enriquecer o percurso de aprendizagem. “A avaliação destas diferentes dimensões apoia a reflexão fundamentada do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade, possibilitando ainda tornar essa prática visível e facilitar a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.19). Nesse sentido, a avaliação não tem apenas como foco a criança e a forma como a mesma progride dentro das suas aprendizagens, mas também auxilia o educador a refletir sobre a sua intencionalidade e a forma como pretende promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Essa reflexão contínua sobre a prática pedagógica é um dos pilares da avaliação formativa, esta na educação pré-escolar assume uma natureza dinâmica e interativa, focada na observação constante e na reflexão partilhada sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. O papel do educador é fundamental, não só como mediador e observador, mas também como facilitador de momentos onde a própria criança possa refletir e dialogar sobre as suas próprias experiências e o seu desenvolvimento.

De acordo com as OCEPE, a intencionalidade educativa do educador é essencial, orientando a planificação e a avaliação para responder às necessidades e interesses de cada criança. Essa

intencionalidade manifesta-se na capacidade de o educador adaptar as suas práticas, utilizando estratégias como a documentação pedagógica, que, permite tornar visíveis os mecanismos de aprendizagem e criar um espaço para o diálogo entre crianças, educadores e famílias.

Esse processo de avaliação envolve estratégias planeadas, como a documentação pedagógica, os registos de observação e a comunicação com as famílias.

“A comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (Mata & Pedro, 2021, p.34)

O envolvimento das famílias neste processo é fulcral, pois ao comunicar sobre o processo de avaliação é possível obter um maior suporte por parte da mesma criando uma relação entre a escola e o contexto familiar, o que facilita o desenvolvimento e a superação de dificuldades de forma mais coesa. Este tipo de práticas não só asseguram uma visão holística sobre cada criança, mas também possibilitam o ajuste das experiências educativas às suas necessidades e interesses individuais.

Além disso, a ligação direta das crianças na sua avaliação é crucial, pois permite que adquiram uma maior consciência sobre o seu próprio desempenho, promovendo assim a autonomia, a iniciativa e uma relação significativa com o saber. Desta forma, aprendem a valorizar diferentes pontos de vista, desenvolvendo, de certa forma, a capacidade de cooperar e de contribuir para o seu crescimento.

Para concluir, a educação pré-escolar destaca-se como uma etapa essencial no desenvolvimento integral da criança, conjugando o brincar, a avaliação e a reflexão nas suas práticas pedagógicas. Podemos referir que o brincar é a atividade natural da iniciativa da criança, revelando a sua forma holística de aprender. É fundamental diferenciar uma visão redutora do brincar, uma vez que promove o desenvolvimento e a aprendizagem. O brincar

caracteriza-se pelo elevado envolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, o educador assume um papel ativo e multifacetado, incentivando a uma aprendizagem significativa e inclusiva e ao fortalecimento da parceria com as famílias. Configura-se como um espaço dinâmico, incentivando à autonomia, à iniciativa e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, dando alicerces às crianças para os desafios futuros.

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O quadro legislativo da educação em Portugal tem vindo a consolidar-se como um pilar fundamental para a promoção da equidade, da qualidade e do sucesso educativo. Em Portugal, o ensino é obrigatório e gratuito para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos, abrangendo um total de 12 anos de escolaridade obrigatória. O cumprimento deste percurso educativo é fundamental para o progresso social, económico e cultural da sociedade portuguesa e deve decorrer de forma segura, contínua e coerente, garantindo a qualidade do ensino, a exigência pedagógica e o desenvolvimento integral de todos os alunos, conforme estabelecido na Lei n.º 176/2012, de 28 de agosto.

No âmbito deste sistema educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define o 1º CEB como um ciclo de carácter obrigatório e universal, com a duração de quatro anos. Este ciclo é frequentado por crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos, correspondendo ao início formal do percurso escolar obrigatório referido anteriormente. Neste ciclo, o ensino assume uma abordagem globalizante, sendo a responsabilidade pedagógica atribuída a um único professor, que pode ser coadjuvado por profissionais especializados em determinadas áreas, de modo a assegurar uma intervenção educativa integrada e adequada às necessidades dos alunos (Lei n.º 46/86, 1986). Compete-lhe, por isso, desenvolver uma prática pedagógica que atenda aos objetivos específicos deste ciclo, nomeadamente “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, música e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 8.º).

Para além do quadro legislativo, esta prática educativa é orientada por diversos documentos e estruturas que asseguram a adequada organização e qualidade do ensino. Destacam-se, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Neste contexto, revela-se necessário o respeito por estes documentos orientadores da ação docente e da organização curricular, de modo a assegurar práticas pedagógicas consistentes, orientados para os objetivos específicos desta etapa escolar e da educação em geral. Estes instrumentos constituem-se, assim, pilares fundamentais no apoio aos professores e na garantia de um acompanhamento pedagógico eficaz e contínuo dos alunos ao longo do seu percurso educativo.

No que diz respeito ao PASEO, este foi homologado pelo despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, e constitui um referencial educativo único para todos os alunos que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso escolar desenvolvido. Este documento, de perfil humanista, encontra-se estruturado em quatro partes: princípios, visão, valores e áreas de competência (Oliveira-Martins et al., 2017). Ademais, o PASEO funciona como uma base estrutural essencial para a organização curricular, que atua como uma diretriz estratégica para a definição de metas pedagógicas, promovendo ainda uma articulação entre os diferentes ciclos e modalidades de ensino. Complementarmente, o PASEO serve de suporte nos processos de avaliação das aprendizagens, garantindo que estas estejam alinhadas às competências e aos saberes prioritários, considerados indispensáveis para o crescimento integral dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste âmbito, o PASEO encontra-se interligado com as AE, funcionando de forma complementar. Em todas as AE identifica-se uma coluna para as áreas de competência presentes no PASEO, que devem ser desenvolvidas por meio da exploração de cada domínio.

Assim sendo, as AE homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, não devem ser encaradas meramente como um complemento ao PASEO ou a outros documentos orientadores, mas sim como um elemento central para a efetiva implementação do currículo. Estruturadas com base nas áreas disciplinares e nos diferentes anos de escolaridade, as AE

definem de forma objetiva os conteúdos e competências fundamentais a serem desenvolvidos. Desempenham, por isso, um papel crucial ao orientar o planeamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas. Ao estabelecerem uma base comum de conhecimentos, promovem não apenas a coerência pedagógica entre escolas e docentes, mas também contribuem significativamente para a garantia da equidade e para o fortalecimento do sucesso educativo de todos os alunos. Neste sentido, “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 8-9). É fundamental, portanto, destacar que as áreas mencionadas englobam competências ligadas ao conhecimento, bem como capacidades cognitivas e psicomotoras. Além disso, não se deve ignorar a importância das atitudes e valores que estão diretamente associados com a prática da cidadania.

Neste sentido, surge a ENEC que procura estabelecer as aprendizagens essenciais para cada ano de escolaridade e área do conhecimento, a área de Cidadania e Desenvolvimento dispõe de um documento orientador próprio. Este documento tem como objetivo estruturar e integrar, de forma transversal, o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania ao longo de todo o trajeto da educação obrigatória. Como refere Monteiro et al., (2017),

“a Estratégia propõe que os alunos e as alunas na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãs e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos.”(p.3)

Neste sentido, a escola assume-se como espaço central para a formação dos alunos, sendo que “deve assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 10).

Para que este ambiente democrático e participativo se concretize, é fundamental que a escola disponha de mecanismos que lhe permitam adaptar o currículo às necessidades e contextos

específicos dos seus alunos. É aqui que a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) ganha especial relevância, possibilitando às escolas organizar de forma criativa e contextualizada as áreas de conhecimento, os conteúdos e as metodologias, promovendo assim uma educação mais focada nas características dos alunos. Assim, é essencial referir que o professor exerce a função de gestor do currículo, sendo o principal responsável pela integração do conhecimento e pela contextualização das práticas pedagógicas. Para cumprir esse papel e tendo por base o referido no despacho n.º 5907/2017, "as escolas podem gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares base, por ano de escolaridade" (p. 13883).

Deste modo, a matriz disciplinar do 1º CEB organiza as áreas de conhecimento em função dos anos de escolaridade, definindo por horas semanais as diferentes áreas. Desta forma, as áreas de Português e Matemática tem uma carga horária correspondente a sete horas, seguida de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Motoras com apenas três horas e, por fim, o Inglês que assume a menor carga com apenas duas horas semanais para o 3º e 4º anos de escolaridade (Decreto-lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro). Durante a PES constatou-se que a turma tinha contacto com estas horas semanais, uma vez que a professora cooperante demonstrava grande preocupação em cumprir esta distribuição definida na matriz curricular. Apesar de estar estipulado as cargas horárias semanais, a AFC permitia que essa gestão fosse feita pela escola ou até mesmo pelo docente, possibilitando a flexibilidade no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, que promovam a articulação entre as diferentes áreas de conteúdos.

Neste seguimento, importa destacar o papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem, que se quer coerente e alinhado com todo o currículo, capaz de acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua e formativa. No 1º CEB, a avaliação tem como objetivo principal a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, tal como se encontra definido no artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Destacam-se duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, apesar de possuírem finalidades diferentes, estas completam-se. A avaliação formativa deve estar incorporada nos processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, implica que seja conduzida pelos docentes, enquanto estes ensinam e os alunos aprendem,

ou seja, precisa de acontecer de maneira incorporada nestes processos. Assim, a avaliação formativa caracteriza-se como uma componente essencial do ensino, com um caráter predominantemente contínuo e que exige a participação ativa dos alunos nas atividades propostas (Fernandes, 2021). Esta perspectiva é reforçada por Perrenoud (1999 citado por Fernandes et al., 2013) ao afirmar que

"A avaliação formativa é aquela que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver-se, participando na regulação das aprendizagens, sem preocupação de classificar, certificar e selecionar. Nesse sentido, esse mesmo autor propôs que ela fosse designada por observação formativa e não por avaliação" (p. 10).

Portanto, entende-se que a avaliação formativa desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o envolvimento ativo e constante dos alunos e a constante adaptação das práticas pedagógicas. Essa abordagem é focada principalmente na promoção da aprendizagem em vez da mera classificação, possibilitando ao professor adequar as suas estratégias de acordo com as necessidades da turma.

No entanto, é igualmente importante considerar a avaliação sumativa como complemento, pois mede o conhecimento e as competências adquiridos pelos alunos num ponto específico do percurso escolar. Deste modo, a avaliação sumativa costuma ser realizada após os processos de ensino e aprendizagem, diferente da avaliação formativa, que ocorre durante esses processos. O principal propósito da avaliação sumativa é reunir informações para emitir um juízo sobre o que os alunos assimilaram, atribuindo-lhes uma classificação ou não. De outra forma, trata-se de um instrumento pensado e estruturado para reunir informações essenciais que permitem classificar os alunos. Contudo, em alguns casos, os resultados obtidos com determinados tipos de avaliação sumativa podem não ser utilizados para fins de classificação dos alunos (Fernandes, 2021). É importante referir que no 1º CEB a avaliação sumativa assume particularidades, uma vez que privilegia classificações numéricas, procurando refletir o processo individual de cada aluno. Este princípio é sustentado pelo artigo 13.º presente no Despacho normativo n.º 1-F/2016 que refere que

"a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação" (p. 11440-(6)).

Durante a PES foi possível observar a aplicação da avaliação sumativa, através de momentos formais como fichas de avaliação, que procuravam aferir se os objetivos definidos estavam a ser alcançados, mas também a avaliação formativa, através das produções dos alunos, da observação participantes e outros. Estes instrumentos, articulados com os dados recolhidos ao longo das atividades diárias, permitiam uma visão mais completa e justa da evolução de cada criança.

Para concluir, a avaliação no 1º CEB deve ser compreendida como um processo contínuo, pedagógico e integrado ao currículo, sendo indispensável para o desenvolvimento integral dos alunos. A harmonização entre a avaliação formativa e a sumativa é crucial para promover uma aprendizagem significativa e direcionada ao progresso individual de cada criança. Essas abordagens devem coexistir de maneira equilibrada, complementando-se mutuamente devendo ser sustentadas por bases legais e pedagógicas que valorizam equidade, inclusão e sucesso dos alunos, como os documentos referidos anteriormente (PASEO, AE e a ENEC). Assim, o docente do 1º CEB desempenha o papel central de mediador, criando ambientes educativos justos, desafiadores e focados nas necessidades de cada aluno.

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

Compreender os contextos educativos onde a ação pedagógica ocorre é essencial para garantir práticas ajustadas às necessidades e potencialidades de cada grupo de crianças. A forma como o espaço é organizado, os recursos disponíveis, as dinâmicas de funcionamento e as relações estabelecidas no ambiente educativo influenciam diretamente as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Assim, cabe ao educador observar e interpretar criticamente esses contextos, assumindo uma postura reflexiva e intencional na sua prática.

Neste capítulo, serão abordados dois aspetos fundamentais da Prática Educativa Supervisionada (PES). O primeiro subcapítulo dedica-se à caracterização do agrupamento onde pertencia a instituição cooperante. De seguida, é apresentado os contextos de intervenção, tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, salientando as suas especificidades e dinâmicas. E, por fim apresenta a metodologia de investigação adotada explicitando os seus princípios orientadores, fases de desenvolvimento e contributo para a construção do conhecimento profissional.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O agrupamento em que se inseriam as duas instituições onde foram desenvolvidas as práticas educativas supervisionadas pertencia ao concelho de Vila Nova de Gaia. Este agrupamento foi criado no ano letivo 2003/2004, regia-se pelo lema “A escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Projeto Educativo, 2021-2025, p.2) e tinha como principal missão formar cidadãos responsáveis, criativos, saudáveis, críticos e resilientes (Projeto Educativo, 2021-2025, p.3).

Este agrupamento tinha como oferta educativa disponível do pré-escolar até ao 3.º Ciclo do ensino básico. Procurou, ainda, enriquecer essa mesma oferta com o auxílio da Câmara Municipal de Gaia promovendo Atividades de Enriquecimento Escolar, como atividades físicas, inglês, ensino de música, entre outros. O mesmo aconteceu para combater o abandono escolar desenvolvendo espaços pedagógicos para o efeito, por exemplo, o museu da ciência, a sala de informática e o ateliê de artes, etc. Por fim, o agrupamento considerou benéfico a promoção do desporto escolar, sendo nas seguintes categorias: Boccia, basquetebol, badminton e atividade interna (Projeto Educativo, 2021-2025, p.11).

Para além deste agrupamento ser detentor de muitos alunos, aproximadamente 2030, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, podemos afirmar que procurou sempre promover valores, o desenvolvimento e ainda o enriquecimento do seu ensino. Este enriquecimento foi criado através de algumas parcerias e protocolos com diversas entidades como: Câmara Municipal, Junta de freguesia, Associação de Pais e Encarregados de Educação, Centro de Saúde, Escola Segura, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Escola Superior de Educação do Porto, FADEUP, Associação Ajudaris, Fundação Benfica e Lipor. Desta forma, Alarga as experiências promovendo uma diversidade enriquecedora.

Para finalizar, é possível afirmar que este agrupamento trabalha e dedica-se para que o seu ensino seja o mais completo possível, que promova desenvolvimento e que transmita aos alunos valores cívicos e sociais.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é a primeira etapa de uma longa caminhada de educação. Esta etapa apesar de não ser obrigatória, é fundamental para o desenvolvimento global das crianças. A EPE deve agir em cooperação com as famílias e com a sociedade, de modo a que as crianças cresçam de forma equilibrada e integrada (Lei quadro 5/97, artigo 2.º).

A educação pré-escolar acarreta diferentes objetivos, dos quais, podemos destacar: “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (Lei quadro 5/97, artigo 10.º).

Assim, ao longo deste tópico, será desenvolvido o ambiente educativo em contexto de educação pré-escolar, abordando dimensões educativas como: caracterização do grupo, organização do espaço, dos materiais, do tempo e, ainda, caracterização das interações.

O grupo de pré-escolar era constituído por 20 crianças, sendo dez crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo deste modo um grupo heterogéneo. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 24). Os grupos heterogéneos são importantes porque incentivam a cooperação e a diversidade enriquece as experiências. Deste modo, foi possível colocar em prática diversas atividades que fomentassem a entreatajuda entre crianças e o desenvolvimento da cooperação, nos diversos momentos que passaram.

Ao longo da PES, algumas crianças foram celebrando o seu aniversário, tendo desse modo o intervalo de idades sido alterado, passando a ser compreendido entre os quatro e os seis anos.

No grupo estavam incluídas duas crianças com necessidades adicionais de suporte, uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino. A inclusão é um fator importante, promove a equidade e o desenvolvimento integral de todas as crianças. Esta prática inclusiva favorece a convivência entre crianças com diferentes necessidades e habilidades, estimulando assim valores como a empatia, a cooperação e o respeito por cada um e pelas suas especificidades. Para além disso, oferece às crianças com necessidades educativas especiais a integração em ambientes diferentes com estímulos sociais o que faz com que acabem por evoluir emocionalmente, socialmente bem como cognitivamente. Deste modo, segundo o Decreto de Lei n.º54/2018 (2018), “Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso

e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;”. Assim é importante que o contexto educativo esteja preparado e se consiga adaptar a estes grupos e a diversas situações que possam vir a surgir.

Ainda quanto à caracterização do grupo, pode-se afirmar que as crianças tinham interesses em comum como atividades no exterior, dinâmicas em grupo, expressões artísticas e ainda atividades do foro sensorial, essencialmente a nível do tato. As crianças eram bastante interessadas nas atividades propostas e cooperavam positivamente tanto entre si, como com os adultos. O grupo também revelava algumas dificuldades como esperar pela sua vez, respeitar o outro, a capacidade de concentração e ainda dificuldades na motricidade. Ainda que houvesse algumas exceções, algumas crianças detinham dificuldade em estar em situação de grande grupo, ou seja eram inquietas provocando muitas vezes a desconcentração geral no grupo.

No contexto escolar não estão só presentes as crianças e a educadora, mas, sim toda uma equipa técnica que suportam e ajudam o desenvolvimento das mesmas. Esta equipa era composta por duas educadoras, uma vez que a educadora principal era portadora do artigo 79.º, a assistente operacional, uma animadora, uma profissional de ensino especial e, ainda as colaboradoras dos projetos, isto é, uma educadora e uma terapeuta da fala.

O grupo participava ativamente em vários projetos. O projeto bilíngue, que tinha como objetivo ensinar uma nova língua, não sendo a materna, neste caso o inglês, “A brincar e a ler vamos aprender”, este projeto tinha como foco o auxílio nas dificuldades de comunicação, o projeto “Erasmus + seeds will grow”, onde se promovia a ampliação de conhecimentos/competências e partilha de experiências a nível europeu e, por fim, o projeto “A família vem à escola” onde os encarregados de educação ou familiares eram convidados a vir à escola promover uma atividade, apesar de que, durante a EPE, a díade não teve oportunidade de assistir a nenhuma intervenção. Todos estes projetos estavam presentes no Plano Anual de Atividades do Agrupamento, uma vez que eram transversais a várias escolas do mesmo.

No que diz respeito à organização da sala de atividades, é relevante afirmar que a mesma estava em constante remodelação, uma vez que deve ser flexível e estar sempre adaptada aos interesses e exigências das crianças. Além disso, é um espaço em que a educadora deve estar constantemente a refletir sobre a sua adequação ao presente e às necessidades que o grupo vai apresentando, de maneira a estar preparada para a constante evolução do grupo (Lopes da Silva et al, 2016, p. 26). A sala de atividades tinha bastante exposição solar, uma vez que tinha três grandes janelas. Estava dividida em várias áreas, sendo estas: a área da pintura no cavalete, a área do computador, a área da casinha, a área dos jogos de chão, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa e a área das expressões que se subdividia em três mesas, a mesa da modelagem, a da pintura e a mesa de luz. Todas estas áreas possuíam materiais que foram pensados pela educadora cooperante para o bom funcionamento das mesmas. Estas detinham também de algumas regras como o número máximo de crianças numa só área e a preservação do material. Embora estas normas visassem garantir o bom funcionamento e a organização da sala, mas com isto colocava-se a questão de até que ponto pode limitar a escolha livre das crianças, um princípio fundamental em modelos como o *HighScope*, onde a autonomia e a autorregulação são pilares do processo de aprendizagem e o educador é apenas mediador do processo de aprendizagem.

Deste modo,

“experiências de aprendizagem para crianças devem ser ativas, isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” [e] “o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem, mas apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996 citado por Gomes, 2014, p.79).

Assim, importa refletir sobre o equilíbrio entre organização e liberdade, procurando assegurar contextos que respeitem o interesse e a iniciativa da criança, sem, contudo, comprometer a qualidade da experiência coletiva.

Quanto às áreas, havia duas que eram as mais procuradas sendo estas a área do faz de conta e a dos jogos de chão, já a área da pintura no cavalete era a que estava mais esquecida.

A disposição da sala não segue um só modelo pedagógico, no entanto, alguns aspetos remetiam para o modelo curricular *High-Scope*, nomeadamente a organização do espaço em áreas diferenciadas de atividade. Tal como refere Oliveira-Formosinho J., (2013) “Nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares.” (p. 83).

Neste contexto os materiais não eram escassos, e tinha muita variedade de cada material. Quanto aos materiais de papelaria, como cartolina, colas, tintas, entre outras, o jardim de infância era bastante rico, tendo sempre muita opção de escolha. Já, relativamente, aos materiais recicláveis, também tinha diversos recursos como caixas de ovos, caixas de papel, cartões, rolhas e tampas, nunca faltou para as atividades que as crianças queriam realizar, bem como nas atividades propostas pela educadora e pela díade. No que diz respeito aos materiais dispostos em cada área, podemos afirmar que eram adequados, uma vez que apresentavam boas condições, possibilitavam experiências diversificadas e ainda promoviam a autonomia e o desenvolvimento das diferentes competências das crianças. Na área da pintura no cavalete o grupo tinha sempre à disposição várias tintas, pincéis e folhas de papel. A área dos jogos de chão possuía vários jogos de encaixe e jogos magnéticos. Na mesa de luz os materiais presentes eram próprios para a mesma, sendo magnéticos e coloridos. Já na biblioteca, o grupo tinha disponível uma enorme variedade de livros, todos diferentes e com formatos de textos diversos. Na casinha, área do faz de conta, compunha-se por todo o tipo de material comum num espaço destes, utensílios de cozinha (formato pequeno), uma cama, bonecas, roupas e sapatos, entre outros. Na área da modelagem havia pasta de modelar e objetos que facilitavam a mesma como espátulas, rolos e formas. Na área de jogos de mesa estavam os puzzles, jogos de enfiamento, legos pequenos, jogos de memória e outros jogos. Na área do computador apenas estava o computador com jogos lúdicos e educativos. E, por fim, na área da pintura, ou seja nas mesas, aqui não estava disposto nenhum material, mas cada criança disponha de uma caixa devidamente identificada com o nome e a fotografia e continha lápis de cor, marcadores, lápis de carvão, afia e tesoura. De um modo geral, todas as áreas eram bem compostas a nível de material, sendo sempre adequado ao espaço onde estavam inseridos.

No que diz respeito à organização do tempo, o grupo tinha uma rotina. A rotina no pré-escolar é um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois apesar de ser sempre algo como conotado fixo, na educação pré-escolar assume um caráter flexível. Neste grupo a rotina iniciava-se às 9h com a chegada da educadora, no entanto algumas crianças já se encontravam na escola, uma vez que a mesma abre por volta das 7h30. Começavam por dirigir-se para a manta onde esperavam a vinda dos colegas e enquanto isso iam marcando as presenças na tabela construída para o efeito. Depois disso cantavam os “bons dias”, elegiam o responsável do dia, com o critério ordem das letras no alfabeto, e ainda planeavam a sua manhã. Após as atividades propostas, por volta das 10h20 começavam a organizar uma fila em que o responsável do dia tinha a tarefa de a construir e procediam à sua higiene, de seguida era distribuído o lanche. Quando finalizado as crianças iam para o espaço exterior onde realizavam atividades de escolha livre. Se as condições meteorológicas permitissem e se não tivessem nenhuma atividade como prioridade, ou projeto a desenvolver, o grupo continuava no exterior. Às 12h tinham o seu almoço, onde eram acompanhados pelas assistentes técnicas e assistentes operacionais, e as mesmas eram responsáveis até a pausa de almoço acabar com a chegada da educadora às 13h30. A tarde iniciava-se com os “boas tardes” e desenvolvia-se consoante as tarefas combinadas, já por volta das 15h, faziam novamente a sua higiene e lanchavam. O dia com a educadora terminava às 15h30 mas após essa hora a instituição promovia atividades extracurriculares como inglês, karaté e dança. É importante ressaltar que a maior parte das crianças participava nestas atividades. Durante toda esta rotina, o grupo participava em vários projetos e tinha atividades fixas como uma sessão de educação física à segunda-feira de manhã, o projeto bilíngue que se realizava às terças-feiras, o projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, à quarta-feira quinzenalmente e, por fim, o projeto “Erasmus + seeds will grow”, às quintas-feiras. Todos estes projetos eram desenvolvidos durante o período da manhã.

Para finalizar, podemos rematar com Lopes da Silva et al, (2016) que afirma que “O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade (p.27).”

Relativamente às interações, segundo Lopes da Silva I. et al (2016) , podemos afirmar que as interações e as relações contribuem para o desenvolvimento das crianças, uma vez que a relação que têm com os adultos, com outras crianças e, também com as diversas experiências que são proporcionados pelos contextos sociais e físicos com quem estabelecem contato são oportunidades de aprendizagem únicas.

Neste aspeto consideramos vários tipos de relações, como a relação criança-criança, a relação criança-adulto, a relação criança-família e, ainda, a relação criança-profissionais. Quanto à relação criança-criança podemos referir que todas as crianças tinham uma boa relação, no sentido de se ajudar e de cooperar em diferentes situações. É possível também dizer que o facto de o grupo ser heterogéneo havia sempre um cuidado especial dos mais velhos para com os mais novos e de todo o grupo para com os dois meninos com necessidades educativas especiais. Já com a educadora, as crianças eram bastante colaborativas com tudo o que era proposto pela mesma. A educadora tinha uma relação de proximidade com todas as crianças e mostrava-se sempre muito preocupada e transmitia a todo o grupo segurança e afeto para que o ambiente que proporcionava fosse de confiança entre todos. O mesmo acontecia com a assistente operacional que manifestou um sentimento de proteção para com as crianças. Ainda, nesta questão, as famílias eram envolvidas no processo de aprendizagem, uma vez que tanto a educadora como a família são coeducadores da criança e para isso devem agir em conformidade para que a aprendizagem seja um processo evolutivo. (Lopes da Silva I. et al, 2016) Neste contexto, a educadora procurava sempre que a família acompanhasse de perto todo o processo, estando sempre disponível para atendimento aos pais, tanto pessoalmente como através do correio eletrónico. Além disso, todos os profissionais envolvidos com o grupo demonstraram atenção e comprometimento, priorizando sempre o bem-estar coletivo. Da parte do grupo, foi possível observar colaboração, sentimento de pertença e respeito.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES realizou-se numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Esta era composta por 24 alunos, sendo nove no sexo feminino e 15 do sexo masculino. As crianças apresentavam idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Nenhum aluno tinha Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), no entanto cinco crianças tinham o apoio de uma psicóloga.

De um modo geral, a turma era curiosa, interessada em aprender e em querer saber sempre mais, revelando, assim, facilidade na construção de conhecimentos. Todavia, o grupo era falador, o que frequentemente, causava alguma distração. Além disso, observou-se que muitos alunos tinham dificuldade em ouvir e compreender uma instrução até o fim, o que comprometia a execução autónoma das diversas tarefas, uma vez que faziam várias questões sobre o que já tinha sido explicado. Verificou-se, também, uma falta de autonomia na organização do próprio material, sendo necessária a aprovação constante de um adulto antes de realizarem qualquer atividade. É, ainda, possível afirmar que dentro desta turma havia algumas divergências ao nível do ritmo de trabalho. Apesar disso, um dos pontos fortes da turma era a entreajuda, visto que os alunos cooperavam uns com os outros, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades em algumas atividades propostas. Quanto às dificuldades do grupo, estas passavam pela produção escrita na área de Português, uma vez que vários alunos davam alguns erros ortográficos e a organização de ideias não era coerente. Para além disso, a gestão de conflitos e de tarefas quando realizavam trabalho em grupo fora da sala de aula acarretava alguma discórdia e tensão entre os alunos.

Neste sentido, a professora adotava uma metodologia de ensino baseada no trabalho em grupo, incentivando a cooperação e a troca de conhecimentos entre os alunos, promovendo a sua autonomia. Esta abordagem permitia que os alunos desenvolvessem competências, como a comunicação, o pensamento crítico, a autonomia e a resolução de problemas, que estão presentes no PASEO. Além disso, o trabalho colaborativo estimulava a participação ativa de todos, promovendo um ambiente de aprendizagem, onde os alunos se sentiam motivados

a contribuir, partilhar ideias e a construir o conhecimento de forma conjunta. Neste contexto, o Movimento da Escola Moderna (MEM) promove uma educação centrada no aluno, onde a aprendizagem ocorre através da experiência, da reflexão e da colaboração ativa. Conforme destacado pelo MEM “Quer isto dizer que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola.” (Niza, 1998 citado por Serralha, 2007, p.145). Essa abordagem reforça a importância do trabalho em grupo, pois valoriza a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais para a construção do conhecimento coletivo. Assim, o modelo pedagógico complementa e potencializa as práticas adotadas pelo professor, fortalecendo um ambiente em que os alunos se sentem motivados a participar, a respeitar as diferenças e a desenvolver habilidades para a vida em sociedade. Desta forma, a turma não aprendia apenas os conteúdos, mas também valores fundamentais, como o respeito às opiniões dos colegas, a capacidade de argumentação e a importância do trabalho em equipa para alcançar objetivos comuns. Além disso, a professora recorria, também, a diversas ferramentas digitais para tornar os conteúdos mais interativos e envolventes. Embora o uso das tecnologias contribua para despertar o interesse dos alunos e esteja cada vez mais presente no seu quotidiano, o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 reconhece que as TIC constituem uma área de integração curricular transversal (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). A docente incentivava, também, à pesquisa online fora da sala para complementar os conteúdos abordados em aula.

A professora gostava, igualmente, que a turma participasse em projetos, pois considerava uma das formas de enriquecer a sua aprendizagem e de proporcionar experiências diferentes aos alunos. Através dessas iniciativas, os alunos tinham a oportunidade de aplicar o que aprendiam na sala de aula em contextos reais. Neste âmbito, a turma participava ativamente em alguns projetos, como o projeto “Erasmus + seeds will grow”, onde se promovia a ampliação de conhecimentos/competências e partilha de experiências a nível europeu, nomeadamente o crescimento de diversas plantas. Ademais, participaram no projeto “Guardiões do Oceano”, com o principal objetivo de cuidar do mar e da praia, realizando-se assim várias idas à praia para recolher lixo e fazer diversas experiências com o que era encontrado, através de análises à água do mar. Assim, ao combinar o trabalho em grupo, o

uso das tecnologias digitais e a participação em projetos, a professora conseguia diversificar as estratégias de ensino e criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e autónomo, visto que “promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5574).

Quanto à organização de espaço, a sala de aula era muito ampla, tendo diversas janelas o que permitia a entrada de bastante luz natural, criando assim um ambiente acolhedor. A sala estava equipada com um quadro interativo, um computador e colunas, equipamentos tecnológicos importantes para a dinamização das aulas, tornando a aprendizagem mais envolvente através do uso das TIC, uma área que os alunos tinham bastante interesse. Além disso, havia também um quadro branco que permitia aos alunos, bem como à professora registar ideias, esquemas e reflexões durante as atividades, favorecendo a interação e a construção coletiva do conhecimento. Desta forma, o ambiente conjugava a tecnologia com os recursos tradicionais. As paredes da sala nunca permaneciam as mesmas por muito tempo, dado que no decorrer do semestre, iam sendo alteradas, refletindo sempre o percurso de aprendizagem dos alunos, através da exposição dos seus projetos, cartazes, desenhos ou pesquisas, criando, desta forma, um espaço de conhecimento. Assim, importa referir que a sala não era apenas um local de ensino, mas também o reflexo do trabalho e da dedicação dos alunos. No fundo da sala existia, também, vários armários que estavam organizados com uma grande variedade de materiais, à disposição dos alunos, embora o seu uso estivesse sujeito à permissão da professora, para que não fosse usado indevidamente. Para além destes materiais, todos os alunos possuíam uma caixa, onde colocavam os seus manuais escolares, livros de fichas, os livros de estudo, cadernos diários, bem como um dicionário e alguns materiais de desenho, como régua e compasso.

Relativamente à disposição das mesas, as mesmas encontravam-se posicionadas em conjuntos, estando agrupadas duas a duas, dando origem a grupos de trabalho. Cada conjunto era composto por duas mesas unidas, com dois alunos sentados de cada lado, contabilizando quatro alunos por grupo. No total havia seis grupos, estando três grupos do lado direito da sala e os outros três do lado esquerdo. A mesa da professora encontrava-se no canto, perto do quadro interativo e do computador, onde tinha os seus manuais e alguma documentação.

É importante destacar que este espaço era higienizado diariamente, garantindo o bem-estar dos alunos, contando com caixotes do lixo para fazerem a separação correta dos resíduos.

No que diz respeito, à gestão de tempo, o calendário escolar estava dividido em dois semestres, tendo sido esta uma decisão tomada pelo agrupamento, conforme está disposto no artigo 19º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). A autonomia desta gestão visa capacitar as escolas a identificar as soluções mais adequadas para cada contexto, garantindo a aquisição das competências estabelecidas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Deste modo, as atividades letivas ocorriam das 9h até às 15h30. No horário da manhã, o intervalo decorria das 11h às 11h30 retomando assim as aulas até às 13h. A hora de almoço era das 13h até às 14h30, tendo assim o horário da tarde apenas 1h, sendo esta das 14h30 às 15h30. A partir deste momento, os alunos podiam ficar na escola, uma vez que tinham a oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que acontecia das 16h às 17h30. Havia, ainda, disponível a Componente de Apoio à Família (CAF), tanto no período da manhã como da tarde, sendo das 7h30 às 9h e das 17h30 até às 19h. A turma em questão tinha ainda Inglês todas as terças-feiras das 10h às 11h e quintas-feiras das 9h às 10h.

No que concerne às relações, pode afirmar-se que em contexto escolar são de extrema importância no desenvolvimento dos alunos, dado que influenciam diretamente a aprendizagem, a integração no grupo escolar, bem como na autoestima de cada um dos alunos. Assim, a relação entre alunos, entre alunos e professor e a parceria entre professor e pais são aspetos essenciais para a construção de um bom ambiente educativo e evolutivo. Neste âmbito, quanto à relação aluno-aluno, foi possível verificar que esta era positiva, uma vez que era caracterizada pela cooperação, na qual sempre que algum colega encontrava dificuldades, havia ajuda dos restantes para que as mesmas fossem ultrapassadas. Este ambiente de união não acontecia só dentro da sala de aula, mas também fora da mesma, fortalecendo a amizade e conduzindo a benefícios para o seu desenvolvimento escolar.

A relação com a professora era, igualmente, boa, feita com base na proximidade e na confiança que foram construídas ao longo do tempo, pois não era o primeiro ano que a mesma acompanhava a turma. Este ambiente contribuiu para que toda a turma se sentisse à vontade

para expor as suas dúvidas, dificuldades e opiniões sem qualquer entrave, uma vez que sabiam que seriam sempre ouvidos e ajudados pela mesma. Deste modo, a docente mostrava-se constantemente preocupada com o bem-estar e com o progresso de cada aluno, tentando sempre dar a atenção necessária, acompanhando de perto todas as suas necessidades, incentivando sempre a ser melhor e a querer saber mais. Assim, o ambiente de aprendizagem era seguro e acolhedor, promotor do sucesso escolar.

Além disso, a relação entre a professora e os pais era algo presente e constante na rotina, sustentada por uma comunicação transparente. Por sua vez, a professora fazia sempre questão de manter os pais atualizados sobre o desempenho e sobre o comportamento dos filhos. A troca de informações acontecia, maioritariamente, através de *e-mails*. Apesar desta comunicação, sempre que necessário, a professora agendava reuniões individuais com os pais, para discutirem questões específicas e para em conjunto encontrarem uma solução para as mesmas e vice-versa. Assim, o diálogo frequente fortalecia a parceria entre escola e família, criando um suporte essencial para o desenvolvimento dos alunos e para a construção de um ambiente escolar colaborativo e bem estruturado.

Para concluir, o processo de observação revelou-se fundamental para a identificação e compreensão das necessidades, interesses e desafios da turma, permitindo uma adaptação mais eficaz das práticas educativas de forma a torná-las inclusivas e integradoras. Verificou-se, ainda, que as famílias estavam bastante envolvidas nas propostas da escola e demonstravam interesse em acompanhar o que os educandos aprendiam, fortalecendo, assim, a parceria entre a escola e a comunidade educativa.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo de toda a prática educativa supervisionada, a mestranda teve de aprimorar a capacidade de saber observar, planejar, agir e refletir. Deste modo, afirmamos que colocamos em prática aspetos chave da metodologia investigação-ação. A metodologia investigação-ação é explorada por vários autores, dos quais podemos destacar Kurt Lewin (1946), Stephen Kemis (1984), John Elliot (1991) e Jack Whitehead (1993). Esta é uma metodologia cheia de

critérios e de métodos de onde surgem diversas teorias sobre a atividade letiva (Latorre 2003 citado em Coutinho C. et al., 2009). Ainda assim, é uma das metodologias mais utilizadas pelos educadores na sua prática.

Desta forma, retrata uma espiral cíclica defendida por Carr & Kemmis (1988), onde se encontra quatro etapas, sendo estas a observação, o planeamento, a ação e a reflexão. Por ter quatro etapas e ser algo contínuo podemos afirmar que este processo nunca termina e dá sempre origem a outros que se vão completando e enriquecendo a prática. Para além deste autor, Kolb (1984) completou esta prática dando o seu contributo para o desenvolvimento da mesma (Coutinho C. et al, 2009).

Como etapa desta metodologia destaca-se a observação e o mesmo acontece na prática educativa supervisionada, onde inicialmente começamos por observação participativa. Para registar e refletir sobre as situações observadas, foram utilizados diversos instrumentos, nomeadamente o diário de bordo e as notas de campo, que permitiram organizar e analisar criticamente as experiências vivenciadas. Só depois desta etapa é que partimos para o planeamento e a ação. No entanto, apesar da reflexão ser a última etapa da metodologia, consideramos que a mesma está presente em todas as outras assim como a observação, uma vez que é importante ir sempre refletindo ao longo do processo e não só nas finalidades e nos sentidos que pode seguir. “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (Lopes da Silva I. et al, 2016, p. 5).

De seguida, as fases do planeamento e da ação são de igual forma fulcrais no processo educativo, uma vez que são duas das etapas principais da intervenção. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização (p.15).” Para deste modo, a sua ação seja focada e centrada sempre nas crianças e nos seus interesses e necessidades, promovendo assim um processo evolutivo de experiências para experiências. Neste contexto, os guiões de

pré-observação assumem um papel determinante, pois permitem ao educador preparar-se de forma intencional o que vai desenvolver, definindo previamente os focos de atenção e as estratégias a utilizar. As sessões supervisionadas, por sua vez, constituem momentos essenciais de aprendizagem, onde a partilha e o acompanhamento, nos quais é possível discutir práticas, levantar questões e repensar estratégias ajudou no reconhecimento e no melhoramento da prática da mestrandia. A reflexão conjunta que emerge destas sessões impulsiona o desenvolvimento contínuo e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Por fim, a elaboração das planificações permite organizar a ação educativa de forma estruturada, coerente e ajustada às necessidades reais do grupo, assegurando a intencionalidade pedagógica e a continuidade do processo educativo.

Para finalizar, a metodologia investigação-ação foi uma abordagem que conseguiu a integração entre a teoria e a prática, sem que uma se dissocia-se de outra. Esta é eficaz, uma vez que funciona através de ciclos contínuos, garantiu a flexibilidade necessária para o desenvolvimento das atividades propostas no contexto. A flexibilidade inerente a esta abordagem revelou-se essencial para o desenvolvimento das atividades propostas, favorecendo uma intervenção pedagógica mais ajustada e significativa. Além disso, a investigação-ação valorizou a participação ativa dos intervenientes no processo educativo, contribuindo para a construção de saberes contextualizados e para a melhoria contínua das práticas. Dessa forma, não apenas apoiou a implementação das ações, como também fomentou uma aprendizagem mais profunda, sustentada na experiência e na transformação contínua da educação.

Assim, metodologia I-A adotada neste estudo revelou-se fundamental para articular teoria e prática de forma dinâmica e reflexiva. No âmbito da prática foram mobilizados diversos instrumentos que enriqueceram tanto o processo investigativo como o pedagógico. Entre esses instrumentos destacam-se os guiões de pré-observação, as narrativas colaborativas, os diários e as notas de campo, referidos anteriormente, que proporcionaram um registo sistemático e contínuo das observações, reflexões e mudanças ocorridas ao longo do percurso. Esta diversidade de instrumentos contribuiu para uma recolha de dados detalhada, que possibilitou uma reflexão profunda das práticas educativas e das suas implicações. A sua

utilização permitiu, ainda, ajustar as estratégias pedagógicas às respostas e interesses das crianças, promovendo uma intervenção mais intencional e centrada nelas.

Neste processo, torna-se essencial adotar a ética exigida pelo mesmo. A ética na investigação, ou seja na recolha de informação em contextos educativos vai além de uma prática meramente técnica, esta implica, um compromisso ético com os sujeitos envolvidos. A ética na investigação em educação não deve ser encarada como um simples requisito técnico ou uma exigência burocrática, mas como um eixo central que orienta e atravessa todas as fases do processo investigativo. Fazer investigação em contextos educativos significa entrar em ambientes onde estão presentes emoções, preocupações com a justiça e o respeito pelos direitos de todos os envolvidos. Assim, a ética, é mais do que um conjunto de normas, esta deve orientar a ação do investigador numa perspetiva relacional e consciente, assumindo-se como dimensão essencial da sua prática (Caetano, 2019).

Os contextos educativos são muito particulares e, por isso, exigem uma atenção especial por parte de quem investiga. Nestes espaços, é possível encontrar situações de desigualdade que podem influenciar as vivências de quem neles participa. Ao mesmo tempo, esses contextos também oferecem oportunidades importantes de mudança e crescimento, tanto para as crianças como para os adultos. Por isso, a ética na investigação educativa não pode ser esquecida. Importa realçar que é essencial que exista participação de todos, que se ouçam e que haja diálogo constante.

Como afirma Caetano (2019),

“reflexão ética que apela a múltiplos referenciais, na e sobre a ação, da qual emerge uma consciência individual e coletiva, a partir do mergulho na experiência e no diálogo que fazemos com todos aqueles que conosco se cruzam, nos contextos teóricos e empíricos que habitamos/nos habitam” (p.56).

Além disso, é importante agir com cuidado, responsabilidade e respeito por cada pessoa, reconhecendo o valor das suas experiências e do seu contributo para a construção do conhecimento. Assim, a ética na investigação exige uma atitude de escuta ativa e cuidado

constante, que permita ao investigador não apenas recolher dados, mas também reconhecer e valorizar as experiências dos participantes. É neste compromisso com o outro e com a justiça relacional que reside o verdadeiro sentido ético da investigação em educação(Caetano, 2019).

Por fim, a ética traduz-se numa atitude investigativa, que reconhece os limites do saber e valoriza o outro como agente do conhecimento. Uma investigação ética em educação é, antes de tudo, uma prática de respeito pelo contexto, pelas pessoas e pela educação.

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

Ao longo do processo educativo é fundamental que os profissionais consigam aplicar estratégias adequadas a cada grupo e a cada criança para que deste modo as aprendizagens sejam notórias, assim como o seu desenvolvimento. Desta forma é necessário haver ligação entre a teoria e a prática, quer seja em documentos legais como em bases teóricas e ainda o conhecimento do contexto educativo. Assim, este capítulo dedica-se ao desenvolvimento, análise e reflexão de experiências que ocorreram no decorrer do estágio, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Portanto, cada nível de ensino está disposto num subcapítulo, onde consta reflexões sobre atividades e momentos educativos que foram selecionados, de modo a aprofundar a compreensão das práticas implementadas.

3.1. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada desenvolvida na educação pré-escolar iniciou-se com duas semanas de observação participativa que se revelaram cruciais para o conhecimento do ambiente educativo, bem como do grupo. Ao conhecermos o grupo, os seus interesses, curiosidades e também necessidades, a mestranda e a sua díade puderam planificar e agir de forma sistemática e contínua focada na observação.

Após toda a observação contínua realizada e diversas conversas com a educadora cooperante surgiu o projeto de intervenção intitulado "*Os nossos medos*", tendo surgido através de vários momentos que aconteceram na sala de atividades, tanto a nível individual como com todo o grupo, baseado, também, nos processos de observação e reflexão que pressupõe a Metodologia de Trabalho Projeto (MTP) e, ainda, na metodologia de Investigação-Ação (I-A).

Assim sendo o par pedagógico esteve atento tanto ao que cada criança ia dizendo como à observação de diversos comportamentos em diferentes momentos. Era constante a frase "Não tenho medo de nada" (L.), tanto em diálogo com vários colegas, como com a educadora.

Num momento em que a luz da sala falhou, o desconforto do grupo foi notório e ouviu-se alguns gritos e exclamações como "Tenho medo" (V.); "Quem é que apagou a luz?" (S.), e algumas crianças deslocaram-se para a beira dos adultos, tanto da educadora como da auxiliar, bem como das mestrandas.

A partir desse momento, a díade teve a certeza de que este tema tinha potencial e que era uma mais valia ser explorado. Desta forma o projeto tinha como principal objetivo falar sobre alguns medos que as crianças possuíam, explorando-os de forma respeitosa e em colaboração com diversas áreas.

Para dar início ao mesmo, as mestrandas levaram para a sala de atividades o livro "O guia familiar para os monstros lá de casa" de Stanislav Marijanovic. A hora do conto aconteceu de forma dinâmica havendo sempre interação com o grupo, é relevante afirmar que o momento de leitura era sempre uma forma de cativar a atenção e manter as crianças interessadas e curiosas pelo que vinha posteriormente.

A leitura na educação pré-escolar é fundamental, uma vez que acarreta diversos benefícios para o desenvolvimento da criança, como é o exemplo de começar a perceber que a escrita acontece da esquerda para a direita e de cima para baixo, a relação entre o oral e o escrito, e ainda o reconhecimento das letras e dos sinais de pontuação. Estes aspetos podem facilitar a transição para a escolaridade obrigatória, facilitando posteriormente a sua aprendizagem refletindo-se positivamente no seu desempenho. (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, o educador deve proporcionar momentos enriquecedores que promova às crianças o contacto com diferentes tipos de textos, estimulando o seu desenvolvimento e criatividade. Assim, segundo Almeida (2002) citado por Arzileiro (2022) "A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança"(p.13). Nesse sentido, a diversidade textual contribui para um enriquecimento cultural e linguístico, favorecendo não só a aquisição e aperfeiçoamento da linguagem, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação. Dessa forma, ao integrar práticas de leitura no quotidiano das crianças, o educador fortalece a construção do conhecimento e incentiva e cultiva o gosto pela literatura.

Num momento seguinte à leitura do livro, as crianças foram desafiadas a registarem a história que tinham acabado de ouvir, tendo autonomia para escolherem os monstros do livro que mais gostaram, bem como na execução dos mesmos, podendo selecionar o modo como o pretendiam fazer (Figura 1).

Figura 1

Registo da história "O guia familiar para os monstros lá de casa"



Após esta fase inicial, as crianças foram desafiadas a criarem o seu próprio monstro tendo como inspiração o livro que tinha sido lido. Neste momento, as crianças realizaram o seu projeto numa folha de papel A4, onde desenharam como queriam que ele fosse e quando terminaram, dirigiram-se à mestranda ou à sua díade para falar sobre o seu desenho, bem como escrever os materiais que gostariam de usar na passagem do papel para objetos tridimensionais (Figura 2). Esta atividade constituiu uma oportunidade para cada criança expressar a sua imaginação e criatividade, num contexto em que se valorizou a escuta e a participação ativa, indo ao encontro das OCEPE, que destacam a importância de reconhecer a criança como protagonista da sua aprendizagem, uma vez que Lopes da Silva et al., (2016) referem,

"O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades." (p. 9)

Figura 2

Projetos e os monstros finalizados



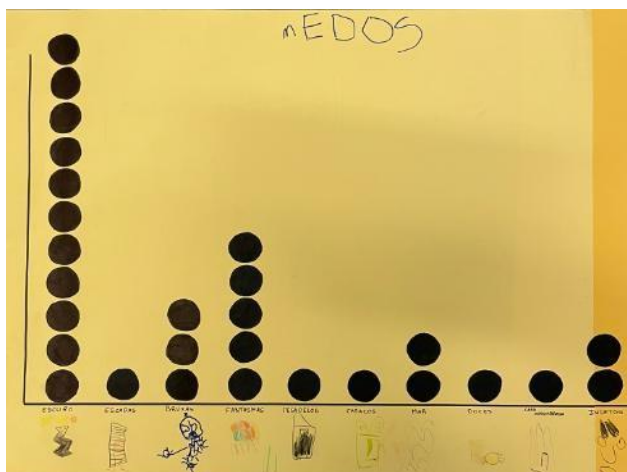
Numa outra fase, o projeto começou a incidir diretamente nos próprios medos das crianças, a díade considerou importante não entrar logo com os medos de cada uma das crianças, para não ser algo que provocasse desconforto. Neste dia, o desafio que foi lançado ao grupo foi que cada criança desenhasse dois dos seus medos. De forma geral, o grupo colaborou positivamente e alinharam no desafio, no entanto houve algumas exceções referindo que não sabiam os medos que tinham, nesse aspeto tanto as mestrandas como a educadora cooperante conversaram com as crianças de modo a apoiá-las. Esta abordagem contribui para o desenvolvimento pessoal e emocional das crianças, promovendo a consciência de si, a autorregulação emocional e o respeito pelas vivências de cada um. Ao criar oportunidades para que expressem sentimentos complexos num ambiente seguro e acolhedor, favorece o desenvolvimento da autoestima, da empatia por si e pelo outro, assim como da autonomia, que são aspetos a serem explorados na EPE, referidos nas OCEPE no âmbito da Formação Pessoal e Social (Lopes da Silva et al., 2016).

De seguida, em grande grupo foram discutidos e analisados todos os medos que tinham sido representados pelas crianças. Contaram qual era o medo que era comum a mais crianças e quais eram os medos que apenas uma criança tinha, facilitando a realização da tarefa seguinte, a elaboração de um pictograma. Em grande grupo, foi tomada uma decisão conjunta

sobre o elemento gráfico que representava cada criança no pictograma, definindo-se, assim, o símbolo identificativo individual de cada uma (Figura 3).

Figura 3

Pictograma



A análise do pictograma revelou-se uma etapa fundamental no processo de construção de sentido pelos alunos, permitindo-lhes interpretar e atribuir significado à informação representada graficamente. Esta atividade promoveu a capacidade de organização e leitura de dados, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento lógico e raciocínio matemático, ao mesmo tempo que estimulou competências de comunicação e argumentação. Ao relacionarem os símbolos aos dados recolhidos, as crianças foram incentivadas a refletir sobre quantidades e preferências do grupo, o que enriqueceu a compreensão do conceito de representação estatística em contextos significativos e próximos da sua realidade. De acordo com Lopes da Silva et al., (2016), a estatística, enquanto análise quantitativa de dados, proporciona múltiplas oportunidades de desenvolvimento numérico, sendo o seu ensino surgido através da recolha, organização e interpretação de dados com base na curiosidade das crianças e em questões que fazem sentido no seu quotidiano. Além disso, o pictograma serve como uma ferramenta inclusiva que respeita a diversidade de linguagens e estilos de comunicação, valorizando a criatividade e a expressão individual. A interpretação cuidadosa destes registos visuais enriquece o processo de investigação-ação,

permitindo um olhar mais sensível e contextualizado sobre o percurso educativo, reforçando o diálogo entre educadores e crianças.

Esse processo evidencia a importância da Organização e Tratamento de Dados (OTD) na educação pré-escolar, pois permite estruturar informações de forma clara e acessível, além de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da organização de informação. Nesta etapa é importante que as crianças recolham, organizem e representem dados, e ainda saber ler a informação que lhes é apresentada de várias formas, seja através de desenhos, gráficos, tabelas, entre outras (Fernandes & Cardoso, 2009). A utilização de gráficos auxiliam as crianças a perceberem que o conhecimento matemático é uma parte integral da sua vida e que pode ser aplicado em diversas situações, neste caso no projeto foi utilizada a construção de um pictograma para visualizarem qual era o medo mais frequente no grupo.

A construção de um pictograma é uma estratégia pedagógica frequentemente utilizada, uma vez que estes gráficos são os que as crianças nesta faixa etária conseguem compreender melhor (Castro & Rodrigues, 2008). O facto de o pictograma utilizar representações gráficas das ideias, simplifica a relação entre a imagem e o seu significado, tornando a aprendizagem mais visual facilitando a compreensão do mesmo.

Já com o gráfico finalizado, foi notório que o medo que era comum a mais crianças era o do escuro, dessa forma a diáde optou por explorar esse mesmo medo de forma mais aprofundada. Para isso, e com base nos interesses do grupo, as crianças foram desafiadas a realizarem uma lanterna artesanal, para combaterem o esse medo. Assim foram fornecidos ao grupo os seguintes materiais: uma folha de papel vegetal; lápis de cera; lápis de cor e marcadores. Todos estes materiais eram facilitadores do processo ajudando as crianças a pintarem e a decorarem a sua lanterna de forma criativa. A escolha dos mesmos foram pelo facto de serem coloridos e que pintassem no papel vegetal, uma vez que ao ser mais fino e macio nem todos os materiais sobressaiam no mesmo. De seguida, as crianças procederam à realização da base da lanterna, recortando ou picotando um círculo de cartão para dar sustentação à mesma. Neste momento, cada criança teve a autonomia para seleccionar o

método que queria utilizar para a execução da sua base podendo escolher o recorte ou a picotagem. Posteriormente, foi só agrafar a base ao papel vegetal e formar assim a lanterna.

Estas lanternas artesanais foram utilizadas logo na atividade seguinte, de modo a que as crianças percebessem a sua utilidade e como podiam utilizá-las para combater o seu medo. Nessa atividade o par pedagógico decidiu levar para a sala o livro "Lulu ou a hora do lobo" de João Pedro Mésseder para mais uma hora do conto. No entanto, este momento não se procedeu como todos os outros. A díade construiu na sala uma cabana, colocou as lanternas artesanais no chão e, ainda baixou o nível de luz na sala, de forma a tornar o momento mais acolhedor e proporcionar uma experiência diferente ao grupo. As crianças eram bastante curiosas e ainda não tinham entrado na sala de atividades já estavam a tentar descobrir o que se passava e porquê é que a sala estava diferente. Assim que entraram foi possível ouvir exclamações como "A sala está com as luzes apagadas e as nossas lanternas estão ligadas."; "O que vamos fazer?" e "A Carolina e a Inês construíram uma cabana!". Posteriormente, a todos os comentários o retorno ao silêncio e à calma para ouvirem a história foi fácil, uma vez que estavam curiosos para descobrir o que ia acontecer. Já no final da leitura, foi discutido em grande grupo o que tinha acontecido, exploraram a história e dialogaram sobre a luz estar reduzida e de como se tinham sentido com a sala assim. O grupo também pediu para levar as lanternas para casa e ainda realizar o registo do momento (Figura 4).

Ao realizar este diálogo foi possível obter feedback de como tinha corrido a experiência proporcionada, tanto por parte das crianças como da educadora cooperante. A partir desse momento, foi mais fácil para a díade refletir e melhorar as suas estratégias e práticas que estavam a desenvolver.

Figura 4

Momento da leitura "Lulu ou a hora do lobo"



Por fim, para finalizar toda a exploração do medo do escuro e do projeto, na semana seguinte, as crianças visualizaram a história "Não tenho medo do escuro" de Jakub Cenkľ e Helena Harařtová através do projetor existente na sala de atividades. As mestrandas optaram por projetar esta história porque era curta e também foi uma forma de vivenciarem outra experiência, uma vez que todas as horas do conto eram feitas de forma semelhante. Consideraram ainda a integração das novas tecnologias um ponto positivo, uma vez que as crianças eram recetíveis ao mesmo e gostavam de explorar coisas novas e diferentes.

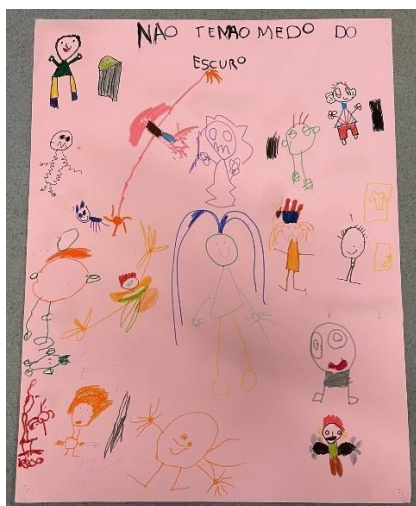
Desta forma, segundo Moreira (2002; 12) citado por Brito (2010), "quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem"(p.2). No entanto, a implementação das tecnologias na educação pré-escolar deve ser feita de forma equilibrada e mediada pelo educador, garantindo que o uso destes recursos seja de modo intencional e alinhado aos objetivos pedagógicos. Assim, a tecnologia é uma aliada na construção do conhecimento, preparando as crianças para o mundo digital de maneira crítica e responsável.

Posteriormente, o grupo realizou o registo do momento de forma coletiva, ou seja, numa cartolina todas as crianças desenharam a sua interpretação do momento, tendo assim uma visão do que os colegas também acharam do mesmo. A díade em colaboração com a educadora optaram por realizar este último registo do projeto de maneira coletiva, pois ao longo deste processo todos os registos que executaram tinham sido de carácter individual e desta forma as crianças teriam uma visão diferente do registo (Figura 5). Esta proposta

favoreceu o envolvimento ativo de todas as crianças num processo de partilha de ideias e de cooperação, onde se promoveu o diálogo, o respeito por diferentes perspetivas e a construção conjunta de um resultado final. O trabalho cooperativo, ao permitir que as crianças aprendam em interação umas com as outras, potencia a aquisição de competências sociais e comunicacionais, conforme enfatizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 5

Registo coletivo da história "Não tenho medo do escuro"



Ao longo de todo o projeto, a d'íade foi avaliando o projeto sempre através da observação direta das atividades, através do registo fotográfico e, ainda através do feedback tanto das crianças como da educadora cooperante.

A observação foi escolhida como uma das estratégias principais, para avaliar o projeto, pelo facto de ser algo natural, pois conhece-se os "fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p.87 citado por Machado, 2016, p.48). Esta abordagem foi utilizada para acompanhar o envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Para acompanhar a observação, a mestrande e o par pedagógico recorreram ao registo fotográfico para ser outra das estratégias adotadas. Esta ferramenta permite a captura de momentos de forma rápida e simples, proporcionando sempre a preservação dos mesmos, podendo ser consultados sempre que necessário. Segundo Bodgan e Biklen (1994), “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações.” (p.141). Além disso, esta estratégia permitiu que fosse adaptando o rumo do processo, uma vez que as fotografias foram vistas e interpretadas constantemente, proporcionando uma reflexão mais completa. Além disso, recorreram também ao feedback, tanto por parte das crianças como da educadora cooperante.

A combinação destas técnicas, a observação direta e o registo fotográfico, juntamente com o feedback, proporcionaram uma visão mais abrangente do desenvolvimento do grupo no decorrer de todo o projeto, bem como facilitou nas decisões e estratégias adotadas pela díade para o desenvolvimento do mesmo.

Para concluir, ao longo do desenvolvimento do projeto, a díade procurou promover a aproximação entre as famílias e o quotidiano do jardim de infância. Com esse objetivo, as crianças levaram para casa as lanternas que haviam construído e, como proposta de envolvimento, foi-lhes lançado o desafio de, à noite, antes de adormecerem, ouvirem uma história lida por um familiar, utilizando a lanterna como recurso simbólico. Foi ainda sugerido que este momento fosse registado em fotografia e partilhado com a educadora cooperante.

Numa segunda interação com as famílias, realizou-se uma apresentação destinada a partilhar os principais aspetos que motivaram e orientaram o projeto, bem como as diferentes atividades desenvolvidas ao longo do seu percurso. A díade expôs de forma clara como cada atividade contribuiu para os objetivos inicialmente definidos, permitindo às famílias compreender melhor o trabalho realizado e os progressos observados nas crianças. Esta partilha reforçou a transparência do processo educativo e promoveu o envolvimento das famílias, valorizando a sua presença enquanto parte ativa na dinâmica pedagógica. No final da apresentação, criou-se um espaço de diálogo, onde foram esclarecidas dúvidas e trocadas

impressões, fomentando uma relação de proximidade e confiança entre a equipa educativa e as famílias. Esta interação revelou-se essencial para consolidar a parceria educativa, promovendo um acompanhamento mais articulado do desenvolvimento das crianças e reforçando a importância da colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

3.2. A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

Durante a PES, as práticas educativas organizaram-se em Unidades de Aprendizagem (UA), que são estruturas pedagógicas fundamentais para a planificação e desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Pais (2012), “as unidades didáticas com integração curricular como unidades de programação do modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos” (p. 40).

Esta definição destaca a natureza integrada e intencional das UA , que não se limitam a um conjunto de tarefas isoladas, mas sim com um fio condutor que orienta a intervenção educativa. Além disso, as UA assumem um papel essencial na coerência da prática pedagógica, pois permitem que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma articulada e progressiva, respeitando as necessidades e os ritmos dos alunos e, por isso, devem ser flexíveis, motivadoras e ajustadas ao contexto sociocultural da turma, favorecendo a personalização do ensino e a adaptação às especificidades de cada grupo (Pais, 2012). No decorrer do estágio, esta abordagem revelou-se crucial para garantir que as aprendizagens fossem construídas de forma coesa e flexível, adaptando-se ao contexto real da turma (cf. Capítulo), alinhando-se com o projeto de intervenção desenvolvido.

Para além da estruturação em UA, foram utilizados instrumentos metodológicos que favoreceram a reflexão e o aperfeiçoamento da prática docente, nomeadamente o guião de pré-observação e as narrativas colaborativas (cf. Capítulo II).

Anteriormente à fase da planificação, encontra-se a fase da observação, essencial para compreender as características do contexto educativo. Desta forma, ao longo da PES houve um período de duas semanas dedicadas à observação participada e direta. Essa fase inicial foi essencial para compreender as dinâmicas que regiam o funcionamento do grande grupo e para estabelecer um acompanhamento mais próximo e individualizado de cada aluno. observação não se limitou apenas ao contexto escolar, mas incluiu, com o suporte e colaboração da professora cooperante, uma análise mais aprofundada que procurava compreender o contexto geral em que os alunos estavam inseridos (cf. Capítulo II), que juntamente com os referenciais teóricos que orientam a prática (cf. Capítulo I) permitam UA mais eficazes e alinhadas com as características da turma, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e enriquecedor para o desenvolvimento integral da mesma.

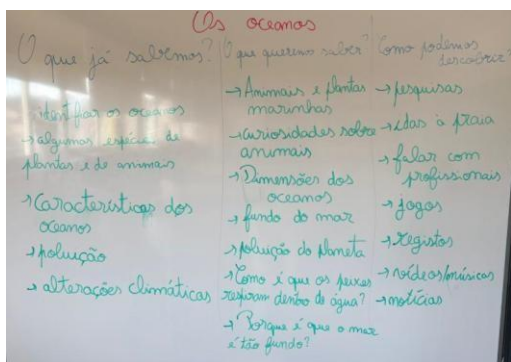
Durante o processo de observação, a díade constatou que no semestre anterior tinham começado a explorar os oceanos e os continentes, pois a turma estava inserida em projetos ligados o mar como, o projeto Escola Azul e o projeto Guardiões do oceano, demonstrando um grande interesse em aprofundar os seus conhecimentos sobre esse tema (cf. Capítulo II). Durante uma conversa com a professora cooperante, ficou evidente que seria uma escolha acertada continuar nessa direção, aprofundando a exploração do tema os oceanos.

Após a fase de observação inicial, isto é, da terceira semana em diante, iniciou-se o desenvolvimento do projeto, a partir de um momento dedicado à exploração reflexiva e à escuta ativa do grupo. Para estimular tanto a autonomia quanto o envolvimento dos alunos, foi proposta uma atividade que incentivava os alunos a refletirem sobre o que já sabiam acerca do tema em questão, neste caso os oceanos. A díade colocou três questões: "O que sabemos?", "O que queremos saber?" e "Como podemos descobrir?". Esta estratégia integrou-se na estrutura da MTP, na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, promovendo um ensino centrado na criança, com caráter ativo e participativo. As três questões orientadoras organizaram o processo de maneira significativa. A primeira questão, "O que sabemos?", tem como objetivo perceber e identificar os conhecimentos prévios dos alunos, constituindo a base para novas aprendizagens. Em seguida, a curiosidade é incentivada

através da pergunta "O que queremos saber?", dando destaque aos interesses e motivações da turma. E, por último, "Como podemos descobrir?" orienta a definição de estratégias que envolvam os alunos ativamente na construção do conhecimento. Durante o processo de partilha de ideias, os alunos foram estimulados a refletir, propor hipóteses e levantar questões, promovendo, assim, diálogo e cooperação. As respostas obtidas durante esse momento inicial permitiram organizar as informações e selecionar o foco temático do projeto, resultando num esquema inicial (Figura 6).

Figura 6

Esquema inicial



A estruturação das fases seguintes do projeto surgiu de forma intuitiva, respeitando tanto o ritmo quanto os interesses do grupo. A mestrande e o seu par pedagógico procuraram integrar distintas áreas do saber, constituindo uma aprendizagem holística e significativa. Essa abordagem está de acordo com Freire (1996), que defende que a aprendizagem torna-se relevante quando parte da realidade dos alunos e relaciona-se com as suas experiências, promovendo a construção do seu processo educativo. No momento seguinte, que pressupõe a planificação e o desenvolvimento do projeto, originando a fase execução da MTP.

Neste âmbito, a díade começou por criar um esquema para organizar as respostas dadas pelos alunos, criando um fio condutor que desse resposta às curiosidades da turma. A estruturação do projeto foi delineada de forma cuidada e começou com a exploração das famílias dos animais marinhos, prosseguiu com os animais marinhos reais e imaginários, depois para o

estudo das camadas dos oceanos e, por fim, encerrou-se com a temática da preservação marinha. Assim, deu-se início à fase de concretização do projeto, através da implementação de atividades que possibilitassem uma exploração abrangente e significativa para os alunos. Além disso, essas atividades foram planeadas para respeitar o ritmo do grupo, integrando diversas áreas do saber.

Dada a quantidade de UA desenvolvidas durante a PES, impossível de serem todas retratadas neste documento, optou-se por refletir sobre algumas delas. Um dos momentos iniciais do projeto consistiu na escolha do nome, que foi realizada de forma participativa, envolvendo todos os alunos. Primeiramente, a turma organizada em pequenos grupos, refletiram sobre possíveis denominações e, de seguida, procedeu-se a uma votação individual, na qual cada aluno selecionou a proposta que considerava a mais adequada. A designação mais votada e que constituiu o nome oficial do projeto foi "O mar é o nosso tesouro", que teve como objetivos principais: identificar as principais espécies de animais marinhos; analisar os impactos ambientais da exploração marinha; avaliar as consequências da exploração sobre a biodiversidade e sensibilizar a sociedade sobre a importância da sua preservação.

Neste contexto, como ponto de partida, os alunos foram desafiados a agrupar diferentes animais marinhos, a partir da observação de imagens projetadas no quadro segundo critérios que surgiram do seu próprio raciocínio e conhecimentos prévios. Esta atividade foi um momento de levantamento de ideias, que permitiu compreender como os alunos organizavam a informação de forma autónoma e que conhecimentos tinham sobre o tema. Este momento promoveu a expressão de ideias e a escuta ativa, uma vez que os alunos aceitavam todas as contribuições dadas pelos colegas e, sempre que havia desacordo apresentavam argumentos de maneira a justificar o seu raciocínio, com base nos seus conhecimentos prévios e na observação das imagens apresentadas, promovendo a reflexão em grande grupo e reajustando, quando necessário, de forma correta. De seguida, foi apresentado um *PowerPoint* informativo e de maneira a garantir o envolvimento de todos, cada slide foi lido em voz alta por um aluno, escolhido no momento, que depois explicava o conteúdo à turma com base no que tinha compreendido da leitura. Esta estratégia promoveu a participação ativa, a leitura expressiva e o desenvolvimento da oralidade, permitindo que os

alunos se responsabilizassem, de forma partilhada, pela construção do conhecimento coletivo. No final, para averiguar se os alunos tinham compreendido a temática realizou-se um pequeno *quiz*, oralmente e em grupo turma, composto por questões de escolha múltipla. Assim sendo, cada pergunta apresentava quatro opções de resposta e os alunos tinham de selecionar a correta. Este formato permitiu verificar de forma rápida e objetiva o grau de compreensão do conteúdo trabalhado.

Na sequência desta atividade, os alunos foram desafiados a criar uma representação de cada animal marinho e, para isso, foram incentivados a recorrer às Artes Visuais como meio de expressão, utilizando várias técnicas e materiais. Para esta tarefa, a turma trabalhou em pequenos grupos, fomentando a autonomia para gerir tanto o trabalho proposto como os conflitos que pudessem existir. Durante a sua realização os alunos puderam integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais e manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos (Direção-Geral de Educação, 2018a). O processo incluiu, ainda, um momento de apresentação à restante turma, onde os alunos tiveram a oportunidade de apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação (Direção-Geral de Educação, 2018a). Além de desenvolverem aprendizagens da área de Artes Visuais, esta atividade promoveu competências como, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, desenvolvimento interpessoal e sensibilidade estética e artística presentes no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para uma melhor compreensão das características dos animais marinhos, foi desenvolvida uma atividade designada como “Jogo da Memória das Famílias”, concebida a partir de uma adaptação do tradicional jogo da memória, no qual ao invés de apenas formar pares de imagens idênticas, os alunos tiveram que associar diferentes características às famílias de animais marinhos correspondentes. A dinâmica foi realizada em pequenos grupos, incentivando a cooperação, o diálogo entre os alunos, uma vez que jogaram em duplas e a troca de conhecimentos, enquanto simultaneamente consolidavam conteúdos previamente trabalhados.

Na semana seguinte e dando continuidade ao projeto, o tema abordado foi os animais reais, os animais imaginários e as camadas do oceano. A segunda UA, intitulada “Mergulho Marinho: onde a Realidade encontra a Imaginação”, prolongou e aprofundou a exploração dos animais marinhos, desta vez com um foco mais criativo e mais prático, onde os alunos tivessem a oportunidade de realizar algumas experiências. experiencial. Desta forma, a planificação centrou-se na criação de experiências de aprendizagem onde a realidade se cruzasse com o poder da imaginação, promovendo um envolvimento cognitivo e sensorial com os conteúdos. Por sua vez, as atividades desenvolvidas procuraram seguir uma abordagem ativa, com recurso a metodologias diversificadas, como a experimentação, a metodologia de Rotação por Estações e o trabalho em grupo. Esta diversidade permitiu responder às necessidades e ritmos da turma, promovendo um ambiente inclusivo, desafiador e orientado para a autonomia.

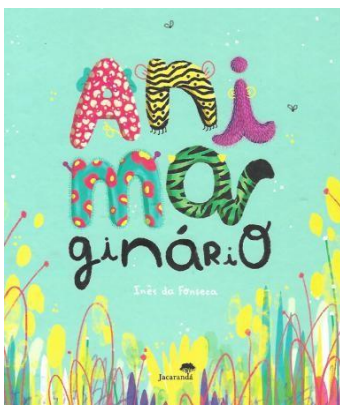
Para esta atividade, os alunos tinham ao dispor dois frascos com a mesma quantidade de água, um com água doce e outro com água salgada, em que foram questionados: “Que diferenças observam nos dois frascos?”; “Que animais marinhos poderiam viver em cada um dos frascos?”. Durante a atividade foi possível ouvir "Não consigo ver a diferença, posso provar?" e "A água salgada é a que parece ter cor." Posteriormente, executaram a experiência da flutuação com recurso a um ovo para observarem a densidade e salinidade nos dois tipos de água, desenvolvendo competências presentes no PASEO, como linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal e saber científico, técnico e tecnológico (Oliveira-Martins et al., 2017). Para esta tarefa cada aluno era detentor de uma carta de planificação de atividade experimental, onde registavam as suas previsões e o que realmente aconteceu. Com esta tarefa também desenvolveram competências de observação, registo, de comparação e interpretação de resultados, explorando vários processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho (Direção-Geral de Educação, 2018). Estas aprendizagens foram reforçadas pela discussão em grande grupo, onde os alunos foram provocados a justificar as suas conclusões com base nas evidências recolhidas, fomentando a capacidade argumentativa e a escuta ativa.

No dia seguinte, e como forma de dar asas à criatividade dos alunos, foram explorados animais imaginários. Esta atividade surgiu da exploração do livro "Animaginário", de Inês Fonseca

(2022). A análise do título e das ilustrações, a identificação de elementos paratextuais e a escuta atenta da história estimularam o gosto pela leitura e o desenvolvimento da literacia. Posteriormente, os alunos trabalharam algumas palavras, através de atividades como a divisão silábica e, ainda, conheceram outras com recurso ao dicionário, permitindo desta forma o desenvolvimento de aprendizagens presentes nas AE de Português, como compreender o significado de palavras a partir de contexto e identificar a estrutura morfológica de palavras (Direção-Geral da Educação, 2018b). Com recurso às sílabas derivadas da divisão silábica que executaram, foi proposto que em pequenos grupos, criassem um animal marinho imaginário, criando o seu nome, através da junção de sílabas, a sua deslocação, o seu revestimento, a sua alimentação e a sua reprodução. Esta proposta promoveu o desenvolvimento da consciência silábica e a manipulação da linguagem oral, enquanto se trabalharam competências essenciais de expressão verbal e linguística, aliando a criatividade à consolidação de conteúdos de Português de forma lúdica e significativa (Direção-Geral da Educação, 2018b). Procederam, então, à construção de um pequeno texto descritivo desenvolvendo a competência de redigir textos com a utilização correta das formas de representação escrita, bem como a capacidade de produzir textos de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes (Direção-Geral da Educação, 2018b). Simultaneamente, desenharam o animal imaginário, integrando a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais (Direção-Geral da Educação, 2018a). Para mais tarde, apresentarem à restante turma em forma de jogo da mímica (Figura 7).

Figura 7

Leitura e exploração da obra “Animaginário”.

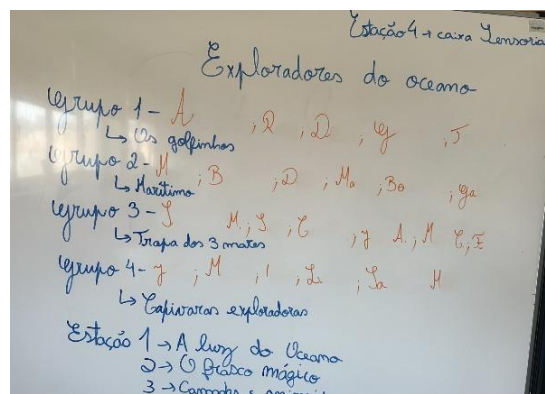
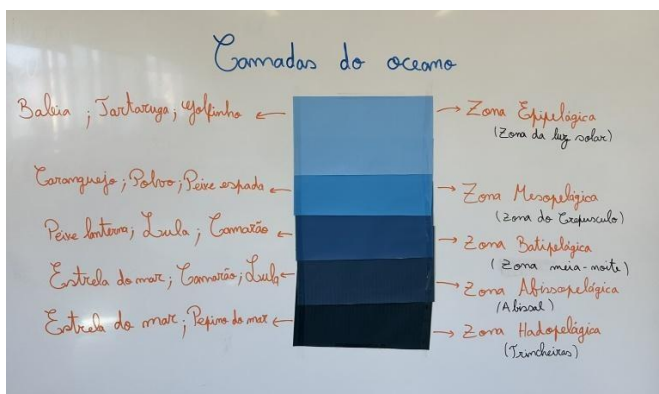


Ao longo da tarefa, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver várias competências, desde as linguagens e textos até ao pensamento crítico e criativo, promovendo-se, também o estímulo do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e da autonomia, assim como a promoção da sensibilidade estética e artística, assim como gestão da informação e da comunicação (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para terminar esta UA, o último tema abordado foi as diversas camadas do oceano. Numa parte inicial, foi explicado à turma os diferentes nomes das várias camadas, através de um esquema elaborado no quadro e, de seguida, foram distribuídos por diferentes grupos para a exploração da atividade que realizaram posteriormente (Figura 8).

Figura 8

Exploração das camadas do oceano



A atividade foi estruturada com base na metodologia de rotação por estações pelos contributos que esta apresenta para o processo de ensino aprendizagem (cf. Capítulo I), sustentada nesta metodologia os alunos exploraram quatro estações distintas: “A luz do oceano”, “O frasco mágico”, “As camadas e os animais marinhos” e “A caixa sensorial”, todas com tarefas que desafiavam os alunos a operarem cognitivamente.

A estação intitulada "A luz do oceano" proporcionava aos alunos a oportunidade de explorar diversos aspetos relacionados à luz, utilizando rolos e papel celofane azul. Durante a experiência, observavam as mudanças na luz à medida que esta atravessava cada camada, iniciando com uma transparência leve e iam adicionando, progressivamente, mais rolos até atingir uma tonalidade mais escura. Essa abordagem prática possibilitava uma vivência concreta do conceito de camadas aprendido anteriormente, em que os alunos foram capazes de comparar o comportamento da luz relativamente à sua propagação e atenuação em diferentes materiais, conforme previsto nas AE de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018c). Simultaneamente, esta atividade promoveu competências previstas no PASEO, tais como, pensamento crítico e pensamento criativo, informação e comunicação e o desenvolvimento pessoal e autonomia (Oliveira-Martins et al., 2017).

A atividade "O frasco mágico" consistia na realização de uma experiência com diferentes ingredientes, permitindo aos alunos observar de maneira prática a formação e a sobreposição de camadas. Assim sendo, os alunos criaram um frasco representativo das diferentes camadas do oceano, utilizando materiais como mel, água, sabão líquido, corante azul, álcool e azeite vegetal. Esta atividade permitiu aos alunos observar concretamente a sobreposição das substâncias, fazendo uma analogia direta com a estratificação das camadas oceânicas, reforçando visualmente os conceitos de densidade e profundidade associada a cada zona. A experiência favoreceu não só a compreensão, mas também a curiosidade pela descoberta, a atividade desenvolveu competências previstas nas AE, nomeadamente na área de Estudo do Meio, como a observação, a investigação e a compreensão dos fenómenos naturais (Direção-Geral da Educação, 2018c). Paralelamente, favoreceu competências do PASEO, tais como o pensamento crítico e o raciocínio lógico, ao desafiar os alunos a relacionarem conceitos

científicos com experiências práticas, bem como o desenvolvimento pessoal e autonomia, através da experimentação e do trabalho colaborativo (Oliveira-Martins et al., 2017).

Já na estação "Camadas e animais marinhos", os alunos tinham um desafio de associação, em que à sua disposição encontravam-se cinco garrafas com água, corante azul e várias imagens de animais marinhos. Num primeiro instante, coloriram a água presente nas garrafas criando gradações de cor para que cada garrafa correspondesse a uma camada, ou seja, da tonalidade mais clara à mais escura. De seguida, observaram as imagens dos animais marinhos e associaram-nos às suas respetivas camadas representadas pelas cinco garrafas. Através da exploração prática e visual, os alunos compreenderam melhor a relação entre a profundidade do oceano e os animais que ali vivem. Assim, permitiu desenvolver competências previstas nas AE, particularmente na área do Estudo do Meio, ao promover a observação, a análise e a classificação de elementos naturais, assim como estimular a curiosidade e a investigação científica (Direção-Geral da Educação, 2018c). Para além disso, foram mobilizadas competências do PASEO, como o pensamento crítico e o raciocínio, ao desafiar os alunos a estabelecer relações entre a profundidade e a adaptação dos animais e o desenvolvimento pessoal e a autonomia, através do envolvimento ativo e do trabalho colaborativo (Oliveira-Martins et al., 2017).

Por fim, a estação intitulada "Caixa sensorial com desafios" foi desenvolvida para estimular o sentido do tato, uma vez que os alunos estavam temporariamente vendados. Individualmente, cada aluno explorava uma caixa sensorial composta por diversos materiais, como arroz, areia, bolinhas de gel, conchas e pedras. Durante a exploração, ouviam-se reações espontâneas como: "Tenho medo de tocar!", "Isto é estranho!", "Não sei o que é!". Após a exploração, tinham à sua disposição um frasco com diversos desafios, ao qual tinham de responder acertadamente. Esses desafios estavam relacionados com as áreas de Português ou com a Matemática. No caso dos conteúdos de Português, os alunos trabalhavam temas voltados para o uso de verbos, nomeadamente verbos regulares e irregulares nos tempos do presente, pretérito perfeito e futuro do modo indicativo, conforme previsto no domínio da Gramática (Direção-geral da Educação, 2018b). Já os desafios matemáticos envolviam a resolução de problemas simples, utilizando as quatro operações básicas sendo estas a adição,

a subtração, a multiplicação e a divisão, permitindo mobilizar aprendizagens dos domínios do Cálculo Mental, ao aplicar factos básicos e propriedades adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações, e das Operações, ao interpretar e modelar situações-problema, selecionar estratégias adequadas de resolução e justificar o raciocínio (Direção-geral da Educação, 2021).

Esta estação estimulou, assim, a integração sensorial e cognitiva, desafiando os alunos a aplicarem conhecimentos em contextos inesperados e envolventes. A combinação entre a exploração tátil e os desafios curriculares fomentou a concentração, a criatividade e o raciocínio lógico, além de proporcionar uma experiência rica em estímulos. Paralelamente, promoveu-se o desenvolvimento de competências previstas no PASEO, nomeadamente nas competências de linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas e desenvolvimento pessoal e autonomia, consolidando aprendizagens significativas e integradas num ambiente de descoberta ativa (Oliveira-Martins et al., 2017, p.19) (Figura 9).

Figura 9

Exploração da Metodologia de Rotação por Estações



Ao longo da exploração das quatro estações apresentadas anteriormente, os alunos foram orientados a registar no seu passaporte todos os materiais utilizados, os procedimentos realizados e as sensações que experienciaram durante as atividades. Este passaporte foi-lhes

atribuído no início da dinâmica, permitindo-lhes refletir e registar de forma detalhada cada etapa do processo de aprendizagem.

As capacidades desenvolvidas ao longo desta UA foram diversas e interligadas. Desde logo, a capacidade de questionar e investigar foi promovida tanto em contextos científicos como literários, valorizando a curiosidade e o pensamento crítico. A competência de comunicação assumiu diferentes formas sendo estas oral, escrita, visual e corporal. Estas aprendizagens e capacidades estão fortemente alinhadas com as AE, nomeadamente nas áreas de Estudo do Meio, Português, Artes Visuais, Matemática e Cidadania. Ao nível do Português, os alunos desenvolveram a capacidade de identificar, organizar e registar informação relevante conforme os objetivos de escuta, assim como gerir adequadamente a tomada da palavra na comunicação oral, respeitando os princípios da cooperação e da cortesia, competências estas previstas que promovem a compreensão oral e as estratégias comunicativas (Direção-Geral da Educação, 2018b). Na área do Estudo do Meio, foram incentivados a colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e comunicar os seus achados, desenvolvendo uma compreensão crítica sobre a construção do conhecimento científico (Direção-Geral da Educação, 2018c). Relativamente à Matemática, os alunos trabalharam as relações numéricas, automatizando os factos básicos da multiplicação, especialmente as tabuadas do seis, sete, oito e nove, compreendendo a sua relação com a divisão, desenvolveram estratégias diversificadas de cálculo mental, mobilizando factos básicos e propriedades das operações para realizar cálculos de forma fluente e, ainda, interpretaram e modelaram situações envolvendo as quatro operações básicas, decidiram estratégias adequadas para resolver problemas e explicaram o raciocínio utilizado (Direção-Geral da Educação, 2021). No domínio das Artes Visuais, manifestaram capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos e utilizaram diversos processos de registo de ideias, planeamento e trabalho, como diários gráficos, projetos e portfólios, desenvolvendo a autonomia individual e colaborativa (Direção-Geral da Educação, 2018a). E, por fim, na área da Cidadania, foram sensibilizados para o respeito pelo meio ambiente e para o desenvolvimento da responsabilidade social, fomentando atitudes conscientes e éticas face aos desafios ambientais (Monteiro et al., 2017). Com efeito, ao longo da UA, os alunos desenvolveram competências presentes no PASEO, como informação e

comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo e desenvolvimento pessoal e autonomia (Oliveira-Martins et al., 2017).

No seguimento do que foi abordado anteriormente, esta semana teve como foco a preservação marinha. Numa primeira atividade para dar continuidade ao projeto, a turma visualizou o vídeo "Uma nova espécie no oceano" que referia que os oceanos estavam a ficar com bastante lixo, nomeadamente com plástico e que era prejudicial à vida marinha, acabando por prejudicar também os humanos. Posteriormente, foram colocadas várias questões com o intuito de perceber se os alunos tinham retirado as ideias principais do que tinham acabado de visualizar. Como continuação deste debate foram convidados a juntarem-se em grupos e a pesquisarem várias informações, uma vez que deram a ideia de elaborarem cartazes de sensibilização para colocar na beira da praia. Posto isto, cada grupo reuniu a informação que acharam necessária para o seu trabalho e colocaram-na em cartazes (Figura 10).

Figura 10

Elaboração dos cartazes de sensibilização



Desta forma, a construção dos cartazes permitiu aos alunos refletir sobre o impacto das ações humanas, promovendo uma consciência ambiental crítica, uma vez que os alunos reconheceram a importância da preservação da Natureza, sendo esta um conteúdo presente

das AE de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018c). Esta atividade alinou-se com competências do PASEO, nomeadamente informação e comunicação, ao incentivar a seleção e partilha de conteúdos, o pensamento crítico, ao analisar causas e consequências das ações humanas no meio ambiente e, ainda o desenvolvimento pessoal e autonomia, ao fomentar uma atitude reflexiva face aos desafios ambientais (Oliveira-Martins et al., 2017).

Dando continuidade ao tema da preservação marinha e integrando de forma intencional as TIC, bem como o uso do espaço exterior que despertava grande curiosidade nos alunos, foi-lhes proposta uma nova dinâmica colaborativa. Nesta atividade, os alunos organizaram-se em pares, sendo que um deles permanecia de olhos fechados, enquanto o outro tinha a responsabilidade de o guiar. Nesta atividade, trabalharam-se competências de confiança e cooperação, uma vez que os alunos precisaram de se comunicar de forma clara, também desenvolveram a orientação espacial, visto que um aluno se movimentava com os olhos fechados, confiando nas indicações do colega. Além disso, a atividade promoveu a empatia e o trabalho colaborativo, alinhando-se com as competências do PASEO relacionadas com o desenvolvimento pessoal e autonomia, o relacionamento interpessoal e a comunicação (Oliveira-Martins et al., 2017). O objetivo desta tarefa era a recolha de letras escondidas pelo espaço exterior que, mais tarde, seriam agrupadas por cada equipa para formar, coletivamente, as palavras "preservação animal" (Figura 11). Esta atividade promoveu aprendizagens previstas nas AE de Português, ao incentivar a identificação e organização de informação relevante, fortalecendo a compreensão da linguagem escrita (Direção-Geral da Educação, 2018b) e, ainda, aprendizagens de Estudo do Meio, ao reforçar o conhecimento sobre temas ambientais (Direção-Geral da Educação, 2018c). Além disso, enquadrou-se com as competências do PASEO, nomeadamente o trabalho colaborativo, a comunicação eficaz e o desenvolvimento do pensamento crítico, ao estimular a colaboração e a partilha de estratégias para alcançar um objetivo (Oliveira-Martins et al., 2017).

Figura 11

Atividade da formação das palavras "Preservação animal"

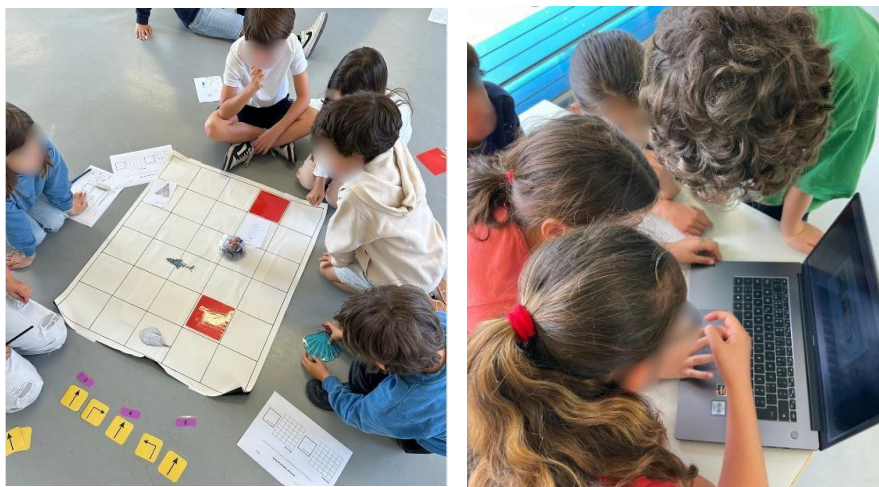


De regresso à sala de aula, e mantendo trabalho cooperativo, os grupos foram desafiados a completar um mapa intitulado “Mapa do Oceano Perdido”. A missão consistia em auxiliar um explorador marinho fictício a encontrar o caminho até um “tesouro”, servindo-se de um mapa simbólico. Para contextualizar a tarefa, foi apresentada uma pequena história, sendo esta: “Recebemos este mapa incompleto de um explorador que precisa atravessar o fundo do mar, mas perdeu partes importantes da sua rota! Conseguem ajudá-lo a completar o percurso, ultrapassando obstáculos e protegendo os animais marinhos?” Esta narrativa serviu para envolver os alunos e dar sentido à atividade, estimulando o pensamento estratégico e o cuidado com o ambiente marinho. Cada grupo recebeu um mapa inicial contendo apenas dois pontos de referência, o ponto de partida e o ponto de chegada. A partir disso, os alunos foram incentivados a sugerir os elementos que poderiam ser encontrados ao longo do percurso. Posteriormente, em pequenos grupos, os alunos receberam orientações para completar o mapa com um obstáculo, um animal marinho a proteger e um recurso mágico ou elemento natural do oceano. De seguida, em grande grupo, partilharam as suas escolhas e refletiram sobre os desafios propostos, bem como sobre as soluções encontradas para os percursos criados. Este momento coletivo reforçou a importância da escuta ativa, da empatia e da argumentação fundamentada, enquanto valorizou as múltiplas perspetivas sobre os problemas ambientais, articulando-se com diversas competências presentes no PASEO, sendo estas o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e a informação e comunicação (Oliveira-Martins et al., 2017).

Logo depois, a turma voltou aos grupos anteriormente definidos, sendo estes distribuídos por duas atividades principais. Numa delas, a professora estagiária apresentou uma pequena história com o objetivo de motivar os alunos: “Agora que temos o mapa completo, o nosso explorador pode iniciar a sua missão! Este explorador terá a ajuda do Blue-Bot, um robô submarino muito corajoso. Com a ajuda do mapa que vocês reconstruíram, o Blue-Bot vai atravessar o fundo do oceano, salvar animais marinhos presos em lixo, recolher conchas mágicas e fugir de perigos como tubarões e correntes marinhas fortes. Estão prontos para o ajudar a seguir o percurso e completar todas as suas missões?” A partir deste enredo, os alunos foram desafiados a programar o robô *Blue-Bot* para cumprir diversas missões, desenvolvendo assim a sua linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial. Neste contexto, foram mobilizadas aprendizagens como descrever posições recorrendo à identificação de coordenadas, comunicando de forma fluente, bem como a leitura e utilização de mapas ou vistas aéreas, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade (Direção-Geral da Educação, 2021). Estas atividades contribuíram para o desenvolvimento de competências previstas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), nomeadamente o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, bem como a informação e comunicação, ao aliarem a aprendizagem de conteúdos matemáticos à experimentação prática com tecnologia educativa. Para tal, utilizaram cartões de orientação e preencheram guiões de programação, nos quais registaram os passos definidos para cada trajeto. Durante a atividade, um aluno confidenciou: “Gosto de trabalhar com o robô!” e também foi possível ouvir-se: “Isto é mais difícil do que parece, mas é muito fixe”. Paralelamente, os restantes alunos participaram num jogo de tabuleiro digital sobre a preservação dos animais marinhos (Figura 12).

Figura 12

Utilização do robô Blue-Bot e do computador para o jogo de tabuleiro



Para encerrar a sessão, foi promovido um momento de partilha em grande grupo, durante o qual cada grupo apresentou o seu guião de programação, explicando as decisões tomadas, os erros corrigidos e as estratégias utilizadas ao longo da tarefa. Esta fase final reforçou a valorização do processo em detrimento do produto final, bem como a importância da reflexão e da cooperação no desenvolvimento das aprendizagens.

Ao longo do percurso, confrontaram-se com desafios relacionados com conteúdos de Português e Matemática, adaptados ao tema em estudo. Em português, trabalharam a compreensão oral, identificando, organizando e registando informação relevante, desenvolveram a expressão oral clara e articulada, e praticaram a gestão adequada da tomada da palavra, respeitando os princípios da cooperação e da cortesia (Direção-Geral da Educação, 2018b). Em Matemática, exploraram a orientação espacial, descrevendo posições por meio da identificação de coordenadas e comunicando de forma fluente. Além disso, desenvolveram competências de pensamento computacional, estruturando a resolução de problemas em etapas, procurando, corrigindo, testando e refinando soluções para otimizar os resultados (Direção-Geral da Educação, 2021). Esta atividade permitiu consolidar aprendizagens de forma contextualizada e motivadora, promovendo a aplicação prática dos conhecimentos em situações problema.

Para concluir, ao longo desta UA , centrada no tema da preservação marinha, os alunos foram convidados a explorar, de forma ativa e interdisciplinar, questões relacionadas com o impacto da poluição nos oceanos e a importância da sua conservação. Neste contexto, a integração das TIC, através da programação do robô Blue-Bot, acrescentou uma componente prática e motivadora que permitiu aos alunos aplicar conceitos matemáticos e noções de orientação espacial, promovendo a literacia digital e o raciocínio lógico. A utilização do jogo de tabuleiro ao mesmo tempo que integrou conteúdos curriculares de Português e Matemática, estimulou a aplicação de conhecimentos em momentos práticos. Assim revelou-se uma oportunidade significativa para promover aprendizagens integradas, com sentido para os alunos, aliando o desenvolvimento curricular à construção de atitudes conscientes, críticas e colaborativas face aos desafios ambientais. Nesta perspetiva, trabalharam a área de Estudo do Meio que contempla a identificação de um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (poluição), propondo soluções para a sua resolução (Direção-Geral de Educação, 2018c). Esta abordagem permitiu, igualmente, desenvolver competências como o pensamento crítico e a resolução de problemas, o bem-estar, saúde e ambiente (Oliveira-Martins et al., 2017). Através da visualização de vídeos, da realização de pesquisas e da produção de cartazes de sensibilização, os alunos desenvolveram a capacidade de selecionar e organizar informação relevante, mobilizando AE de Estudo do Meio (Direção-Geral de Educação, 2018c) e competências ligadas à comunicação e ao pensamento crítico, tal como previsto no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Além disso, o trabalho colaborativo foi fundamental para o desenvolvimento de competências de cooperação, responsabilidade partilhada e escuta ativa. Estas capacidades foram particularmente visíveis nas atividades que exigiram a criação de soluções em grupo, como a construção de percursos, a resolução de desafios e a partilha e discussão das escolhas feitas.

No decorrer do projeto um dos principais objetivos foi sempre integrar as famílias e a comunidade escolar. Assim sendo, foram elaboradas atividades com o propósito de integrar tanto a comunidade escolar como as famílias. Das atividades desenvolvidas, destacou-se a elaboração de um inquérito *online*, criado pelos próprios alunos através da plataforma *Google Forms*. As perguntas do inquérito foram cuidadosamente selecionadas pelos alunos, garantindo que estivessem alinhadas com o tema do projeto. A recolha e análise dos dados

obtidos contribuíram para uma reflexão sobre a percepção da sociedade acerca do tema selecionado. Paralelamente, os alunos, com o apoio e envolvimento das suas famílias, construíram representações de animais marinhos utilizando materiais recicláveis, o que incentivou tanto a criatividade como a consciência ambiental. Esses trabalhos artísticos, juntamente com os resultados do inquérito, foram posteriormente integrados nas atividades de divulgação do projeto. Para além disso, a turma elaborou convites que foram distribuídos tanto à comunidade escolar como às famílias para que estas participassem na divulgação, promovendo assim uma maior aproximação entre a turma, os colegas e as famílias.

Além das atividades desenvolvidas em contexto escolar e em articulação com as famílias, o projeto integrou ainda uma visita de estudo e uma saída de campo, que se revelaram fundamentais para consolidar aprendizagens e promover o contacto direto com o meio marinho. A primeira saída teve lugar na praia, aliada à comemoração do Dia da Escola Azul, que permitiu articular o projeto com uma celebração de âmbito nacional, reforçando o compromisso com a educação ambiental, indo ao encontro do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 14 da ONU, que visa proteger e conservar a vida marinha e os oceanos, sensibilizando as novas gerações para a importância da preservação deste património natural. A turma participou ativamente, contribuindo com a organização de um *peddy paper*, elaborado com base nos conhecimentos construídos ao longo das diferentes etapas do projeto. Para além desta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de participar em diversos momentos dinamizados por outras entidades presentes no evento, nomeadamente uma aula de yoga ao ar livre, uma história dramatizada, jogos didáticos, esculturas na areia e oficinas de exploração sensorial e artística. Estas experiências proporcionaram um envolvimento lúdico e educativo, favorecendo a aprendizagem através da experimentação e da vivência no espaço natural. Estas experiências proporcionaram um envolvimento lúdico e educativo, favorecendo a aprendizagem através da experimentação e da vivência no espaço natural, em consonância com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), que valoriza a autonomia, o espírito crítico, a curiosidade e a ligação ao exterior. Esta abordagem está também alinhada com a Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA), ao defender uma educação ativa e transformadora para a sustentabilidade (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017).

Como culminar do projeto, foi realizada uma visita ao *Sea Life* do Porto, que incluiu uma ação de limpeza de praia em parceria com a equipa da instituição. Esta atividade integrou-se na campanha internacional *Global Beach Clean* promovida pela organização SEA LIFE TRUST, que tem como missão proteger os oceanos e combater a poluição marinha, envolvendo comunidades de todo o mundo. A participação nesta iniciativa constituiu uma oportunidade para sensibilizar os alunos para a gravidade da poluição dos oceanos e para o papel ativo que cada cidadão pode desempenhar na sua mitigação. Posteriormente, os alunos exploraram o espaço do *Sea Life*, observando diversas espécies marinhas, o que possibilitou a consolidação de aprendizagens previamente desenvolvidas na sala de aula. Um episódio marcante durante a visita ocorreu quando um aluno ao observar um dos animais em exibição perguntou à monitora se seria um krill, pequeno animal marinho previamente estudado em aula. A monitora, ao admitir desconhecer o animal mencionado, surpreendeu o aluno, transformando o momento numa boa experiência pedagógica. O episódio destacou a capacidade do aluno de mobilizar o conhecimento construído em sala de aula para uma nova situação do quotidiano, evidenciando não só a assimilação do conteúdo apresentado, mas também a aplicação prática e contextualizada desse conhecimento (Figura 13).

Figura 13

Visitas integradas no projeto



Esta visita permitiu, assim, aprofundar conteúdos científicos e fomentar atitudes de curiosidade, respeito e responsabilidade ambiental, contribuindo para uma formação mais

integral e consciente. Promoveu-se, assim, competências de consciência ambiental, pensamento crítico e autonomia, essenciais para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, preconizados pelo PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). No âmbito das AE de Estudo do Meio, reforçou a a interação com o meio natural e a construção de atitudes responsáveis face ao ambiente (Direção-Geral da Educação, 2018c). Além disso, como destaca Freire (1997), é importante uma educação crítica e contextualizada, que leve o aluno a refletir sobre o seu papel na sociedade e no ambiente, promovendo um pensamento reflexivo.

Por fim, a fase de divulgação do projeto, última fase da MTP, foi organizada em cinco espaços, concebidos com o objetivo de partilhar com a comunidade escolar e as famílias o percurso de aprendizagens vivido pelos alunos no decorrer do projeto. Esta exposição marcou o culminar de um processo, em que os próprios alunos assumiram um papel ativo na seleção dos conteúdos a apresentar. Desta forma, tudo o que foi exposto resultou de escolhas feitas pela turma, com base naquilo que consideraram mais significativo e representativo do projeto, refletindo o seu envolvimento e perceção das aprendizagens.

Neste sentido, no primeiro espaço estiveram em destaque experiências, como a realizada anteriormente sobre o frasco mágico e a experiência da flutuação, no qual se desafiou todos os convidados a serem eles próprios a realizar as mesmas. O segundo espaço consistia na apresentação dos cartazes de sensibilização, onde descreveram como os fizeram e justificaram as escolhas tomadas para chegarem ao produto final. O terceiro espaço foi preenchido com os animais marinhos construídos em colaboração com as famílias, usando materiais recicláveis. Já no quarto espaço, tanto os colegas como as famílias puderam perceber a importância do registo, através da apresentação dos “passaportes”. Já no quinto e último espaço, revelou-se os resultados do inquérito aplicado às famílias e à comunidade escolar, permitindo uma análise das perceções e, ainda, uma explicação de diversos conteúdos presentes no mesmo e que tanto a comunidade escolar como familiar desconheciam. No final do dia, realizou-se um momento dedicado às famílias, que incluiu a visita orientada por todos os espaços e contou, ainda, com uma apresentação final. A turma

cantou e dançou uma música, preparada com entusiasmo, simbolizando o encerramento de todo projeto (Figura 14).

Figura 14

Divulgação à comunidade escolar e às famílias



Esta fase de divulgação evidenciou o protagonismo dos alunos, o envolvimento das famílias e o papel da escola como espaço de construção partilhada de saberes. A seleção livre dos conteúdos, a participação ativa na sua apresentação e a integração da dimensão artística e afetiva contribuíram para uma experiência que vão sempre recordar. Essa abordagem está alinhada com os princípios defendidos por Delors et al. (1996), que destacam a importância de uma educação integral, capaz de desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também sociais, emocionais e culturais, promovendo o aprender a ser e o aprender a conviver.

Em síntese, a experiência desenvolvida no âmbito deste projeto revelou-se fundamental para o crescimento da mestrandia, tanto a nível pessoal como profissional. O envolvimento ativo dos alunos em todas as fases do processo, aliado a estratégias que privilegiaram a motivação e a valorização do seu papel enquanto agentes de aprendizagem reforçou a importância de promover aprendizagens significativas. O *feedback positivo*, entendido como instrumento formativo que se articula diretamente com a aprendizagem e o ensino revelou-se imprescindível para a avaliação contínua, tal como salientado por Fernandes (2011) quando afirma que “só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino” (p. 2).

Assim, a construção de práticas educativas significativas exigiu por parte da mestranda uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas, assumindo um compromisso ético e crítico com a docência, evidenciando a aprendizagem ao longo da vida enquanto identidade profissional docente. Desta forma, o percurso realizado não só contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos, como também para a evolução da professora estagiária, visando práticas educativas mais conscientes, inclusivas e transformadoras.

METARREFLEXÃO

A PES representou, para a mestranda, muito mais do que uma etapa curricular obrigatória constituiu-se como um percurso marcante de crescimento pessoal e profissional, onde a teoria se encontrou com a prática para ganhar sentido a ação educativa. Este processo, desenvolvido em dois contextos distintos, educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, proporcionou vivências significativas que desafiaram, transformaram e consolidaram a identidade docente em construção.

Desde os primeiros momentos da PES, a mestranda foi confrontada com a complexidade e as exigências do papel do educador e do professor. A adaptação aos contextos institucionais, a gestão das rotinas, o relacionamento com os pares e com os diferentes intervenientes educativos, bem como a necessidade de responder às necessidades de grupos heterogêneos de crianças, representaram desafios iniciais que exigiram resiliência, capacidade de escuta e reflexão contínua. Tais desafios, impulsionaram a vontade de aprender, de melhorar a prática e de refletir sobre cada decisão pedagógica tomada.

A planificação intencional, baseada na observação cuidada e nas necessidades e interesses das crianças, foi orientada pelos pressupostos da metodologia de investigação-ação, permitindo uma prática flexível, sistemática e centrada na criança. A professora estagiária aprendeu a encarar a planificação como um ponto de partida que se transformava constantemente consoante a interação com a realidade do grupo. A reflexão, enquanto motor da ação pedagógica, ganhou um papel central, sendo continuamente realizada e compensada por experiências concretas, pelas leituras e pelo diálogo com as docentes cooperantes e a supervisora institucional.

Foram utilizadas diversas metodologias e estratégias pedagógicas que permitiram à mestranda testar abordagens diferentes, avaliar e ajustar as práticas com base nos resultados observados. A aposta nas metodologias ativas, como o trabalho de projeto revelou-se particularmente eficaz na promoção da autonomia, da participação ativa e da motivação das

crianças, permitindo colocar o aluno no centro da aprendizagem, respeitando os seus ritmos e estimulando o desenvolvimento.

Para além das metodologias, a relação afetiva estabelecida com as crianças foi também uma das dimensões mais marcantes. A mestranda compreendeu que o vínculo emocional é a base de qualquer processo de ensino-aprendizagem bem sucedido. O acolhimento, o respeito, a empatia e a escuta foram atitudes que procurou cultivar diariamente, e que, por sua vez, lhe trouxeram momentos de grande significado como sorrisos, palavras afetuosas, progressos visíveis nas aprendizagens e uma crescente confiança no seu papel enquanto mediadora educativa.

No entanto, este percurso não esteve isento de dificuldades. A gestão do tempo foi um dos maiores obstáculos, especialmente no esforço de articular o planeamento rigoroso com a necessidade de adaptação constante à realidade do grupo. Também a conciliação entre as exigências da PES, os trabalhos académicos e o equilíbrio pessoal exigiu disciplina, organização e apoio constante do par pedagógico e da equipa educativa.

Apesar dessas dificuldades, a mestranda reconhece que cada desafio contribuiu para o fortalecimento da sua identidade profissional. Compreendeu que ser educadora e professora é um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. A PES permitiu-lhe desenvolver uma atitude de constante questionamento, de procura de sentido na ação, de abertura à mudança e de valorização da colaboração como pilar essencial de uma prática educativa de qualidade.

O trabalho colaborativo foi, de facto, um dos aspetos mais enriquecedores desta etapa. A articulação com o par pedagógico, com as docentes cooperantes e com os demais intervenientes da comunidade educativa revelou-se um espaço privilegiado de aprendizagem partilhada, de troca de experiências, de construção conjunta. A colaboração com as famílias também foi valorizada, reconhecendo nelas parcerias fundamentais no processo educativo, cujas contribuições e envolvimento foram essenciais para a construção de uma prática mais próxima e significativa.

No plano pessoal, a PES trouxe aprendizagens que vão além da experiência profissional. A mestranda aprendeu a confiar mais em si mesma, a assumir responsabilidades com segurança e autonomia, a valorizar o silêncio da escuta e a força da palavra no tempo correto. Tornou-se mais atenta às pequenas conquistas e mais empática perante os desafios dos outros, Aprendeu, sobretudo, que educar é um ato de esperança e compromisso com o futuro.

Relativamente ao futuro, a mestranda deseja ser uma profissional consciente, ética, comprometida com a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e humanista. Pretende ser uma educadora e professora que estimula a curiosidade, que fomenta o espírito crítico, que respeita a individualidade e que promove a autonomia. Deseja ser alguém que acredita nas potencialidades de cada criança, que cria ambientes seguros e desafiantes, e que se posiciona como mediadora do conhecimento, construtora de relações e facilitadora de aprendizagens com sentido.

Enquanto docente de perfil duplo, a mestranda reconhece a responsabilidade acrescida de articular saberes e práticas entre dois níveis educativos distintos, mas profundamente complementares. Considera uma oportunidade de garantir uma transição pedagógica mais fluída entre as etapas educativas, de contribuir para a construção de uma visão integrada do desenvolvimento da criança e de promover práticas coerentes e articuladas ao longo do seu percurso escolar. O professor de perfil duplo deve ser um elo de ligação, um profissional versátil, reflexivo e com uma visão holística da educação, capaz de adaptar estratégias, de dialogar com diferentes realidades e de responder aos desafios com criatividade.

Em síntese, a Prática Educativa Supervisionada permitiu à mestranda crescer como profissional e como ser humano. Encerra esta etapa com um sentimento de gratidão, de realização e de consciência crítica do caminho trilhado. Leva consigo aprendizagens profundas, memórias e a certeza de que a docência é um compromisso diário com a transformação pessoal, social e educativa. Mais do que saber ensinar, deseja continuar a aprender com as crianças, com os colegas, e com a comunidade. Assim, o percurso ao longo da PES foi desafiante, complexo, mas gratificante, terminando com uma frase que espelha esse mesmo caminho:

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”

— Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares. Ministério da Educação.*
<https://guinote.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/refcurracnd.pdf>
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Editora.
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alves, C. (2016). *O Projeto aprender a crescer: Desenvolvimento transdisciplinar da leitura em monodocência coadjuvada no 1.º CEB.* Lisboa.
<https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/fa56ef53-be82-4130-91dc-da9399518725/content>
- Arzileiro, A. (2022) *A Importância da Promoção da Leitura no Jardim de Infância e no respetivo ambiente familiar.* [ANDREIA ARZILEIRO.pdf](#)
- Baquero, R. (2005). *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar.* Artes Médicas.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em educação.* Porto Editora. [\(PDF\) Bogdan Biklen investigacao qualitativa em educacao](#)
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Seminário de pesquisa em educação da região sul*, 9, 1-12.
- Brito, R. (2010) *As tic em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças.* [AS TIC EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PORTUGUESA: ATITUDES, MEIOS E PRÁTICAS DE EDUCADORES E CRIANÇAS](#)

- Caetano, A. P., (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista ESTREIAEMDIÁLOGOS*, 4(1), 53-73. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008) *Sentido de Número e Organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da educação: DGIDC
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Delors, J., Al-Mufti. I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, I., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora [Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; 1998](#)
- Fernandes, C. (2023). *A transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico conceções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo*. <https://repositorio.ispa.pt/entities/publication/f5de5693-b6a6-420b-92da-338399b55785>
- Fernandes, D. & Cardoso, A. C. (2009) *Experenciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. APM
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, (185), 84-85. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5580/1/A%20importa%cc%82ncia%20das%20escolas.pdf>

- Fernandes, D. (2011). *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/6988/1/Articula%c3%a7%c3%a3o%20Da%20Aprendizagem%2c%20Da%20Avalia%c3%a7%c3%a3o%20E%20Do%20Ensino.pdf>
- Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/202102/folha_avaliacao_sumativ_a.pdf
- Fernandes, P., Leite, C. & Marinho, P. (2013) A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite", *Estudo em Avaliação Educacional*, 24 (55), p.304-334. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68844/2/88074.pdf>
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da LIBERDADE*. Paz e Terra. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54579/2/freire-pedagogia-da-autonomia.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/@@download/file/Paulo%20Freire,%201970.%20PEDAGOGIA%20DO%20OPRIMIDO.pdf>
- Gomes, M., (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Machado, C. (2016). *Observar, pensar e agir: a estratégia de investigação-ação no contexto de um estudo para a formação de professores em TIC*, pp.43-52. (PDF) [Observar, pensar e agir: a estratégia de investigação-ação no contexto de um estudo para a formação de professores em TIC](#)
- Martins, C., (2020). *Uma viagem para o 1º ciclo A transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico: estratégias e materiais para a prática*. <http://hdl.handle.net/10400.12/8036>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. República Portuguesa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens Esenciales/estrategia_cidadania_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Esenciales/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, 57-72.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD A Novoa.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. [https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf?utm_source](https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf?utm_source)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto editora.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/49/49>

Plano anual de atividades. (2023–2024). Agrupamento de escolas.

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

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Saint-Exupéry, A. de. (2016). *O Príncipezinho* (3ª reimpr.). Assírio & Alvim. (Coleção Assirinha)

Serralha, F. (2007). Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM. *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. [Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa]. pp 138- 188.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_d_05_dimensao_formativa_mod_curric_mem_fil_serralha.pdf

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto Editora.
https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/skmbt_c253_12090616100.pdf

Vasconcelos, T. (Coord.); Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, F., Mil-Homens, P., Fernandes, R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

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

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Cardona, M., Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012 da Presidência do Conselho de Ministros (2012). *Os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 05/07/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-74007253>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e da Ciência (2014). *Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República n.º 240/2014, 1.ª Série de 12/12/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Decreto-Lei n.º 241/2001, do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5572-5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

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

Despacho n.º 5907/2017 da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Altera a composição do Júri Nacional de Exames*. Diário da República n.º 128, 2.ª Série de 05/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5907-2017-107636119>

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

Direção-geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2024, julho 30). *Ofício-circular n.º 32985/2024/DGE-DSDC-DEPEB: Organização e funcionamento dos jardins de infância da rede nacional e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/oficio_circular_epe_2024.pdf

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

Lei n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República, n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, 670-673. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

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.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P. PORTO

M

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

Relatório de Estágio
Inês Almeida Santos

