

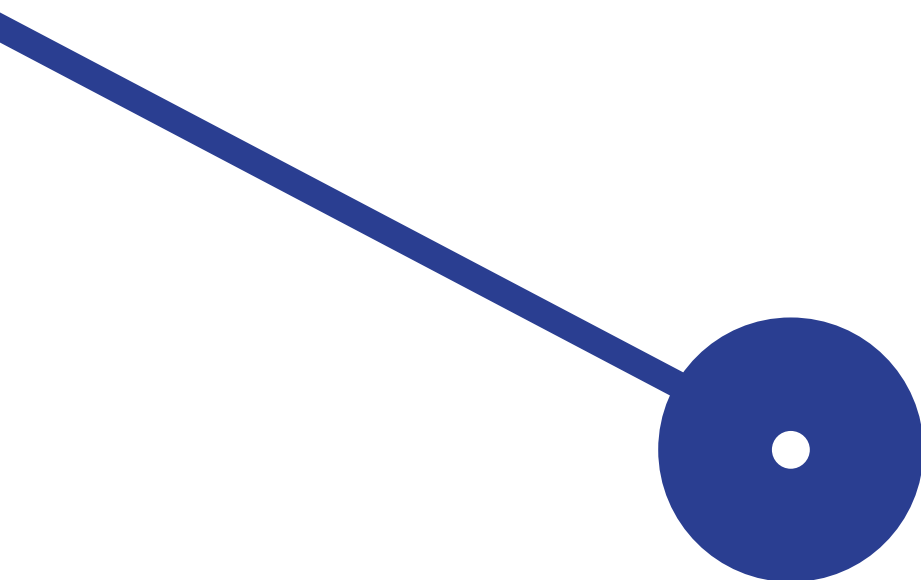
M

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

# Relatório de Estágio

Patrícia Alexandra Santos Freitas

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Patrícia Alexandra Santos Freitas

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, setembro de 2024

## **AGRADECIMENTOS**

Ao terminar este percurso gostaria de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização de um sonho que, desde sempre, desejei cumprir. Tal não teria sido possível sem a companhia e o apoio incondicional das pessoas certas. Estas que fomentaram em mim a vontade de continuar a crescer, a persistir e a sonhar. É com um orgulho imenso que completo esta etapa com as pessoas que estiveram sempre ao meu lado e por isso, tenho muito a agradecer-lhes:

Às crianças com quem tive a oportunidade de brincar, trabalhar e estabelecer relações tão fortes que me aquecem o coração. A cada uma, um especial obrigada, pela recetividade, amor e carinho que transmitiam diariamente.

Aos familiares das crianças, pela confiança, pelo apoio e pela colaboração, que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento das crianças e para o sucesso deste percurso.

A todos os intervenientes da instituição cooperante, por me receberem de braços abertos e pelo auxílio constante.

À professora e educadora cooperantes, pela partilha de saberes e por me colocarem em contacto com práticas motivadoras e estimulantes, permitindo o meu desenvolvimento enquanto futura educadora e professora.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação que me apoiou e orientou neste percurso, destacando a Doutora Vânia Graça, a professora Margarida Barbieri, a Doutora Sónia Moreira e a Doutora Deolinda Ribeiro.

Ao meu namorado, por ser o melhor amigo e companheiro, pelo amor, pela motivação, pela compreensão, pelos momentos de desabafo e pelos abraços que tanta força me deram. Estendo este agradecimento à sua família, por todo o apoio e carinho ao longo deste percurso.

À minha família: mãe, pai, tia, tio, primo, avó e avô. Vocês que foram o meu porto de abrigo, o meu alicerce em todos e quaisquer momentos, que continuaram a acreditar em mim e a encorajar-me em cada decisão tomada, especialmente na de seguir este sonho que, iniciado há cinco anos, agora se concretiza.

Sem todos vocês nada disto seria possível. Um grande obrigada, de coração, por acreditarem em mim e por me acompanharem nesta jornada.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foca o processo formativo desenvolvido pela mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), abrangendo os contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE). Este documento pretende refletir sobre as competências e aprendizagens construídas ao longo do processo evidenciando uma articulação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos na construção da ação educativa e os documentos normativos que orientam a futura docente para uma postura crítica, reflexiva e aberta a mudanças constantes na sua identidade profissional.

Considerando a importância de uma ação educativa intencional e significativa, baseada em práticas inclusivas, este relatório destaca a criança como sendo um agente ativo na construção do seu conhecimento, em que, o docente, por sua vez, desempenha o papel de mediador, contribuindo deste modo para o processo de aprendizagem e para desenvolvimento integral das crianças. As ações educativas foram desenvolvidas num ciclo dinâmico de observação, ação, planificação e reflexão, características da metodologia de investigação-ação (I-A), promovendo uma prática inovadora e reflexiva, essencial para todos os envolvidos.

O documento também enfatiza a relevância das relações interpessoais na prática educativa, nomeadamente a colaboração e cooperação entre a díade, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais que foram fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e diferenciadoras. Além disso, destaca-se a importância de estabelecer boas relações com as famílias e outros intervenientes, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das competências holísticas das crianças e à continuidade educativa entre os dois níveis de educação, contribuindo significativamente para o crescimento pessoal e profissional do docente com perfil duplo.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Socioconstrutivismo; Metodologia de Rotação por Estações; Cidadania.

## **ABSTRACT**

This internship report focuses on the training process developed by the master's student within the scope of Supervised Educational Practice, covering the contexts of the 1st Cycle of Basic Education and the Pre-School Education. This document aims to reflect on the competences and lessons learnt throughout the process, using scientific, pedagogical and didactic knowledge in the construction of educational action, and based on normative documents that guide the future teacher towards a critical, reflective stance that is open to constant changes in her professional identity.

Considering the importance of intentional and meaningful educational action based on inclusive practices, this report emphasises the child as an active agent in the construction of their knowledge, in which the teacher, in turn, plays the role of mediator, thus contributing to the learning process and the integral development of the children. The educational actions were developed in a dynamic cycle of observation, action, planning and reflection, characteristics of the action-research methodology, promoting an innovative and reflective practice that is essential for everyone involved.

The document also emphasises the importance of interpersonal relationships in educational practice. Collaboration and cooperation between the dyad, the cooperating teachers, the children and the institutional supervisors are fundamental to the development of contextualised and differentiated educational practices. In addition, the importance of establishing good relations with families and other stakeholders is emphasised, creating an environment conducive to the development of children's holistic skills and educational continuity between the two education levels. Building a climate of trust and mutual respect not only favours the socialisation of children, but also contributes significantly to the personal and professional growth of the dual profile teacher.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Socioconstructivism; Station Rotation Methodology; Citizenship.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade "Um saco com um pouco de mim" .....	48
Figura 2 – Os interesses da turma P4B .....	49
Figura 3 - Metodologia de Rotação por Estações: "Uma viagem pela União Europeia: Vamos encontrar sólidos geométricos?" .....	53
Figura 4 - Museu do Património – estações da Filigrana de Gondomar, Arraiolos do Alentejo e Caretos de Podence .....	56
Figura 5 - Museu do Património - estações do Folclore e fado.....	57
Figura 6 – As mensagens misteriosas .....	63
Figura 7 - O nosso amigo Elfo e a caixa dos objetos mágicos .....	64
Figura 8 – O jardim mágico dos Elfos .....	65
Figura 9 – As nossas tarefas.....	68
Figura 10 – Diário de Grupo.....	71
Figura 11 - “Vamos conhecer alguns animais domésticos!” .....	72
Figura 12 - Exploração da quinta e contacto com os animais domésticos .....	73

## **LISTA DE ABREVIações/ACRÓNIMOS/SIGLAS**

AAAF – Atividades de Apoio e Animação à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EI – Educador de Infância

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

IA - Inteligência Artificial

I-A – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Projeto Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UA - Unidades de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....</b>	<b>3</b>
1.1. SER DOCENTE NO SÉCULO XXI: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO .....	3
1.1.1 ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	13
1.1.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	20
<b>2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	28
2.1.1 O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	33
2.1.2 O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	36
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	42
<b>3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....</b>	<b>45</b>
3.1 À DESCOBERTA DO MUNDO NO 1ºCEB .....	45
3.2 A HARMONIA DE CRESCER COM A NATUREZA NA EPE .....	61
<b>METARREFLEXÃO.....</b>	<b>77</b>
<b>BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>80</b>
<b>LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS .....</b>	<b>91</b>



# INTRODUÇÃO

O presente relatório integra-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), parte integrante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto. Este documento confere o grau de mestre, habilitando para um perfil duplo docente. Tem como propósito a apresentação detalhada do percurso realizado durante a PES no ano letivo 2023/2024, abrangendo tanto o contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) quanto o do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este documento visa ainda uma articulação entre os referenciais teóricos e as práticas, favorecendo um desenvolvimento formativo e reflexivo contínuo.

De ressaltar que foram salvaguardadas as questões de ética ao longo de toda a PES e do presente relatório, garantindo que todas as informações recolhidas permanecessem confidenciais e os dados dos participantes fossem mantidos em anonimato.

Deste modo, o relatório encontra-se estruturado em três capítulos, cada um deles introduzido com uma breve apresentação. A presente introdução tem como objetivo primordial fornecer uma visão geral da estrutura, bem como dos conteúdos abordados, destacando uma organização lógica e coerente.

O primeiro capítulo, denominado “Enquadramento teórico e legal”, explora inicialmente os pressupostos teóricos e legais dos dois contextos educativos, o 1.º CEB e EPE, ordem pela qual se iniciou o estágio. Subsequentemente, são apresentadas as particularidades de cada nível educativo, sublinhando a sua importância no processo educativo.

No segundo capítulo, intitulado “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, é realizada uma análise detalhada da instituição cooperante, juntamente com uma reflexão sobre as dimensões dos ambientes educativos nos quais a mestranda desenvolveu a sua prática. Este capítulo destaca, ainda, a importância da Metodologia de Investigação-Ação (I-A), adotada ao longo da PES, visando a melhoria contínua das práticas educativas.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, oferece uma descrição e análise detalhada das atividades realizadas durante a PES. Articula, portanto, as ações desenvolvidas com os pressupostos teóricos e legais, destacando a importância de práticas educativas contextualizadas e significativas para o desenvolvimento integral da criança.

Em jeito de conclusão, o presente relatório inclui, ainda, uma metarreflexão elaborada pela mestranda, na qual se realiza uma análise pessoal e reflexiva de todo o percurso da PES, evidenciando o impacto que a mesma teve nos ideais e perceções da mestranda, resultado desta formação profissional, construindo, assim, uma identidade docente de perfil duplo.

# **1. CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

No presente capítulo será apresentado o conjunto de pressupostos teóricos e legais que guiam e sustentam uma prática pedagógica intencional, reflexiva e significativa, considerando a criança como agente ativo, que ocupa o centro do seu processo de aprendizagem. Desta forma, são apresentados três subcapítulos, com o objetivo de abordar visões gerais referentes ao papel da educação no desenvolvimento da criança. Posteriormente, procura-se interpretar e refletir sobre os pressupostos teóricos relacionados com as semelhanças e diferenças nos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, considerando o papel do professor/educador. O segundo e terceiro capítulos referem-se, respetivamente, às especificidades de cada nível educativo mencionado.

## **1.1. SER DOCENTE NO SÉCULO XXI: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO**

A educação assume um papel fundamental no bem-estar dos indivíduos, das comunidades e das nações. Aprender não deve ser visto como “um ato encerrado em si mesmo, mas como um processo que abre portas para a cultura, a democracia, a solidariedade, a humanidade” (Formosinho, 2016, p. 19). Neste sentido, pretende-se que cada cidadão usufrua da “liberdade de aprender e ensinar” e do “direito à educação” (Lei n.º 86/1976, 1976, p. 743) de modo que seja capaz de construir conhecimentos, capacidades e atitudes para conseguir lidar com os desafios da vida e exercer uma cidadania plena com base no respeito pela diversidade.

No entanto, estes ideais nem sempre foram defendidos, pelo que é possível perceber a evolução da educação, que durante muito tempo, em Portugal, era apenas acessível a uma minoria privilegiada. Após o 25 de abril de 1974 deu-se uma mudança no paradigma educacional, com o intuito de investir, valorizar e transformar o setor educativo. Como tal, com o propósito de promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação, procedeu-se à criação de uma rede pública de escolas e jardins de infância (Formosinho, 2016; Marta, 2015). Neste seguimento, em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português

(LBSE) que define como principal objetivo a garantia de que todos os portugueses devem ter acesso à educação. Segundo este referencial normativo, o docente deve procurar dar resposta às necessidades de cada criança, proporcionando momentos de aquisição de atitudes que visem a contínua formação de cidadãos autónomos, civicamente responsáveis e que intervenham democraticamente na sociedade (Lei n.º 46/86, 1986). Assim, emerge a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), como sendo uma resposta proativa do Governo Constitucional de Portugal para enfrentar os desafios sociais e educacionais contemporâneos.

O objetivo é integrar a educação para a cidadania em todos os níveis educativos, desde a EPE até ao final da escolaridade obrigatória, promovendo um conjunto de competências e valores essenciais para uma convivência democrática e inclusiva (Despacho n.º 6173/2016, 2016 – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania). Os professores desempenham um papel crucial neste processo, sendo responsáveis por estimular nos alunos uma compreensão profunda dos princípios da cidadania e da participação democrática. Desde o nascimento que a criança começa a desenvolver os seus processos interativos através da família, no entanto, é na escola que a mesma vai contactar e assimilar valores culturais e morais, costumes, normas, conhecimentos e condutas diferentes dos seus, desenvolvendo capacidades cognitivas e sociais preciosas para o processo contínuo e dinâmico que é a socialização (Da Silva & Timbó, 2017).

Neste âmbito, as escolas são ambientes sociais e a aprendizagem é igualmente um processo social (Vygotsky, 1962). Na realidade, as crianças não aprendem sozinhas, mas de forma colaborativa com os docentes, com os pares e as suas famílias (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012). No processo de desenvolvimento socioemocional, cada criança desenvolve a capacidade de integrar as suas emoções, pensamentos e comportamentos de modo que concretize tarefas socialmente importantes. Desta forma, as competências socioemocionais como o autocontrolo, a construção de relações interpessoais saudáveis, o reconhecimento, a gestão e a expressão das suas emoções, a autoconsciência e a tomada de decisão responsável são fundamentais para o desempenho pessoal e escolar, refletindo-se em comportamentos sociais mais positivos (Casel, 2005; Greenberg et al., 2003). Assim, torna-se

fundamental que a escola promova o desenvolvimento e a formação das crianças de forma mais abrangente, não se focando apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também no social e emocional. Com este leque, estará a maximizar o potencial dos alunos para o sucesso atual e futuro da sua vida pessoal e profissional (Zins et al., 2001).

Segundo a Lei n.º 240/2001 (2001), é essencial que a formação inicial de professores garanta que estes se encontrem preparados para enfrentar os desafios educacionais atuais e futuros, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas que permitam a participação ativa das crianças na escola e na comunidade. Deste modo, o docente é visto como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, que cria ambientes propícios para a aprendizagem ativa e significativa das crianças, sendo capaz de reconhecer as necessidades, as potencialidades e as capacidades de cada uma, proporcionando-lhes o apoio e estímulo necessários para que aquelas se assumam como elementos principais e ativos no seu processo de aprendizagem.

A ação docente é, portanto, entendida como uma prática inteligente e fundamentada, que mobiliza diferentes saberes formais e experienciais, adaptando-os às necessidades específicas de cada situação pedagógica (Roldão, 2007). Assim, a prática docente deve desenvolver-se com base em quatro aprendizagens fundamentais para a formação alargada da criança: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors et al., 1996. p. 92.; UNESCO, 2010). “Aprender a conhecer” está diretamente relacionada com a compreensão no processo de “aprender a aprender, para [que as crianças] beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida”, desta forma aquelas serão capazes de aplicar novos conhecimentos e aptidões desenvolvidos em aprendizagens anteriores, em novos e variados contextos (Delors et al., 1996, p. 92). Já o “aprender a fazer” foca-se no reconhecimento das capacidades individuais que permitem enfrentar os desafios da sociedade atual, no qual se valoriza a forma como o conhecimento é colocado em prática. O “aprender a viver juntos” reforça a importância de cada ser humano aprender a conviver em harmonia com os outros, sublinhando-se valores como o respeito, a compreensão e empatia e a ajuda, sendo essencial valorizar a diversidade e o trabalhar de forma cooperativa e colaborativa. E, por último, “aprender a ser” é o pilar da educação

voltado para o desenvolvimento de aspetos como autonomia, responsabilidade, ética, sensibilidade, pensamento crítico, entre outros e, por isso, é importante que as crianças tenham consciência de si mesmas, assim como do papel que podem desempenhar e as ações que podem tomar diante das mais diversas pessoas com as quais convivem e encontram ao longo da vida.

As quatro aprendizagens apresentadas encontram-se diretamente interligadas às quatro dimensões da profissão docente, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). A primeira dimensão refere-se às componentes profissional, social e ética, sendo o docente um promotor de aprendizagens curriculares tendo em conta o contexto em que se insere e o conhecimento, a compreensão e as descobertas que as crianças realizam sobre o mundo, permitindo o desenvolvimento da atenção, da comunicação, do espírito crítico, da memória, do pensamento e da capacidade de viver em comunidade (Lei n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1996). A segunda dimensão, referente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, implica que o docente promova aprendizagens contextualizadas, associando a teoria com a prática. Articulando o aprender a fazer com a relação pedagógica estabelecida com as crianças, é fundamental que estas sejam capazes de mobilizar conhecimentos teóricos previamente adquiridos (Lei n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1996). A terceira dimensão faz referência a uma prática docente integrada na vida escolar e na comunidade envolvente, associando-se assim o aprender a viver juntos, uma vez que as crianças estabelecem relações com os diferentes intervenientes educativos (Lei n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1996). Por fim, a quarta dimensão refere-se ao desenvolvimento profissional contínuo do docente. É sugerido que este reflita de forma conjunta e individual sobre as suas práticas, procurando constantemente aprimorar as suas ações e conhecimentos. Relaciona-se com o pilar aprender a ser, pois esta dimensão favorece o desenvolvimento total das crianças, sendo estas capazes de formular os seus próprios juízos de valor, de serem autónomas e capazes de ponderar antes de agir, de acordo com as diferentes circunstâncias da vida (Lei n.º 240/2001, 2001; Delors et al., 1996).

Complementando a ideia supramencionada, importa destacar a adoção de uma reflexão contínua das práticas, de forma conjunta, uma vez que a ação do docente não se realiza de

forma individual e solitária. Neste sentido, a educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (Abreu, 2004, p. 290). É este espírito colaborativo, de confiança, responsabilidade e autonomia que fomenta a organização de currículos baseados em projetos de articulação entre os diferentes níveis educativos, facilitando deste modo a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB (Morgado, 2005).

As transições educativas correspondem ao início de uma nova etapa e de um novo ciclo para as crianças. Destaca-se a transição da EPE para o 1.º CEB, já que representa, muitas vezes, uma transformação das rotinas diárias, da instituição de ensino e de todos os envolvidos (Carvalho, 2021). Esta mudança pode trazer consigo receios, curiosidades, entusiasmo ou preocupações, situações todas elas relacionadas com o crescimento pessoal das crianças (Fabian & Dunlop, 2006). Deste modo, o educador deve, em conjunto com o professor do 1.º CEB, prepará-las para uma transição educativa calma, articulada, evolutiva e contínua (Carvalho, 2021).

Quanto ao papel de educador/professor, o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) define que o “perfil de educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico” (p. 5572). A criação deste perfil duplo reforçou ainda mais a necessidade de um perfil de docente que pudesse acompanhar as crianças de forma integrada, garantindo que todas tenham acesso a uma educação contínua e de qualidade desde os primeiros anos de vida até à entrada no ensino básico. O principal ator da transição educativa é a criança, já que todo o processo educativo se desenvolve à volta desta, como tal Ribeiro et al. (2018) defendem que a transição deve “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (p. 325).

De mais a mais, a relação entre família e educadores/professores é um ponto-chave para que a transição seja positiva, tal como consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), quando referem que “os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta,

como em todas as transições” (p. 103). É fundamental, por isso, que os familiares se relacionem diretamente com o ambiente educativo, de forma positiva, estando em sintonia com o mesmo, para que compreendam e valorizem o papel do docente, das práticas e atividades desenvolvidas, funcionando desta forma como um apoio à continuidade das aprendizagens realizadas em contexto educativo (Mata & Pedro, 2021). Para que tal seja possível, o docente deve procurar estratégias que promovam o envolvimento das famílias na ação educativa, ao criar momentos de partilha e tomando decisões conjuntas, fazendo-as bem aceites e desejadas no contexto escolar (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, as crianças acabam por ser influenciadas pelas atitudes demonstradas ao seu redor, valorizando o envolvimento dos pais e o seu contributo na descoberta de novos saberes e competências. Ao longo do Capítulo III, será possível observar a interação escola-família.

Bronfenbrenner e Morris (1998) referem a importância dos microsistemas para a criança, isto é, o ambiente familiar e escolar bem como a interação destes com o mesossistema. Neste, estão implícitas as relações entre os familiares e os profissionais de educação, e as relações existentes entre profissionais, sendo essencial que sejam positivas e de respeito mútuo.

Corroborando o autor mencionado, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), propõe, igualmente, a importância do envolvimento familiar, reforçando o facto de os pais/familiares terem o direito de participar ativamente e de serem informados sobre todos os aspetos do processo educativo dos seus educandos. Esta abordagem revela-se essencial no sentido em que se cria um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo, refletindo os valores e objetivos de uma sociedade justa e solidária.

Este documento legal compreende, também, a necessidade de assegurar que cada criança tenha a oportunidade de alcançar o seu potencial máximo. Pelo que importa reforçar que ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o docente orienta as crianças e proporciona-lhes a ajuda necessária na construção da aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos para atingirem tal objetivo (Pascal & Bertram, 1999). Articulando com os princípios da pedagogia construtivista e socioconstrutivista, em que os pressupostos advêm do pensamento de Piaget e Vygotsky, as crianças não são consideradas como uma tábua rasa.

Estas assumem o papel de protagonista ativo construindo e reconstruindo o seu conhecimento por meio de interações que estabelecem com objetos ou com outros sujeitos (Oliveira-Formosinho, 2007b; Papalia et al., 2001).

Ao longo da PES e, tendo sempre em conta as necessidades e interesses das crianças, estão implícitos modelos de interação pedagógica com base na perspectiva construtivista. Nesta, como referido, a criança constrói o seu próprio conhecimento, ou seja, tem um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, aspetos que diferem completamente da abordagem tradicional (Maia, 2008). O construtivismo de Piaget incide no desenvolvimento cognitivo das crianças como um processo constante, onde são experienciadas novas realidades e a criança procura “acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências” (Shaffer, 2005, p. 221), organizando os conhecimentos prévios em novos esquemas mais complexos. Por sua vez, o socioconstrutivismo de Vygotsky (1978) valoriza o papel das interações sociais e da cultura no desenvolvimento cognitivo, defendendo que muitas das competências básicas (e não básicas) que as crianças desenvolvem a este nível ocorrem devido à interação com os pais, professores ou com os pares.

De acordo com Coll et al. (2008), o uso de “andaimes” no processo de construção do conhecimento representa as situações nas quais o adulto apoia a criança para que esta consiga alcançar as suas competências e saberes. Este processo é dinâmico, uma vez que implica uma contínua adequação dos “andaimes” utilizados, de modo que estes sejam ajustados às necessidades da criança. A este processo, Vygotsky deu o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), isto é, a “distância entre o que [a criança] já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com assistência” (Papalia & Feldman, 2013, p. 66). Neste seguimento, Vygotsky atribui grande importância às experiências vivenciadas em grupos heterogêneos, pressupostos igualmente defendidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), em que as crianças que adquirem mais competências promovem o desenvolvimento daquelas que ainda não adquiriram. Estes momentos revelam-se cruciais no amadurecimento da capacidade de autorregulação das crianças (Papalia & Feldman, 2013).

John Dewey citado por Roldão (1994) estabelece algumas semelhanças com os autores mencionados, destacando a importância de uma abordagem prática e contextualizada para a educação em que os alunos se envolvem ativamente com o mundo ao seu redor. Para o autor, as atividades que são significativas em contexto educativo pressupõem de uma contextualização, “implicando uma possibilidade de transposição para o domínio da vida real” (Roldão, 1994, p. 69). Isso contrasta com a visão tradicional de educação assente num processo passivo, no qual os alunos simplesmente absorvem informações transmitidas pelo docente.

Ao longo de toda a PES e com o objetivo de não envergar por práticas pedagógicas tradicionais, foi adotada uma prática educativa com recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tal como é possível perceber ao longo da leitura do Capítulo III, através da qual é demonstrada a valorização dos interesses e necessidades das crianças, existindo uma incisão na transversalidade de saberes através de uma visão inter transdisciplinar (Katz et al., 1998; Pinazza, 2007).

A MTP, desenvolvida por John Dewey e William Killpatrick, tem como objetivo abordar e interpretar questões e/ou problemas que sejam relevantes para as crianças. Posteriormente, pretende-se que se proporcionem atividades motivadoras e significativas, baseadas na pesquisa, descoberta, reflexão, diálogo e negociação de objetivos que permitam solucionar as inquietações anteriormente levantadas (Abrantes et al., 2002). Desta forma, é possível definir o caráter intencional desta metodologia, que privilegia o processo em detrimento do resultado (Killpatrick, 2007).

A metodologia reúne quatro fases que não devem ser consideradas como estanques, mas sim interligadas, devido à existência de um fio condutor entre as mesmas (Espada, 2015), sendo estas apresentadas de seguida: i) Definição do problema - formulação das dificuldades a resolver, sendo necessário ativar conhecimentos prévios, ou seja, partilhar o que já se sabe sobre determinado tema (Katz & Chard, 2009); ii) Planificação e desenvolvimento do trabalho - previsão de como queremos que o projeto se desenvolva, procedendo-se ao registo das ideias acerca da temática, distribuindo-se papéis de trabalho para a investigação e os recursos

a utilizar (Katz & Chard, 2009); iii) Execução - as crianças pesquisam, organizam, selecionam e registam informação e, por isso, existe uma mudança conceitual daquilo que sabiam antes e do que sabem agora, e analisa-se de que forma se compara com a informação anterior; iv) Divulgação/Avaliação – avaliação do trabalho feito, podendo-se formular novas hipóteses dando origem a novos projetos e apresentação das conclusões obtidas, em que a "criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas" (Vasconcelos et al., 2012, p. 18).

De realçar que a utilização de projetos no processo de ensino e aprendizagem é de caráter não linear, dinâmico e articulado, flexível e passível de mudanças e reformulações (Katz et al., 1998). Os educadores/professores devem, assim, proporcionar situações de aprendizagem que partam do interesse e das sugestões das crianças, de modo que os projetos desenvolvidos se tornem significativos (Silva, 2022). Neste sentido, aquelas passam a ser o sujeito principal do processo educativo desenvolvendo, em simultâneo, um projeto que tem como referência a sua vontade de aprender (Rangel, 2002).

A promoção de aprendizagens colaborativas, como é o caso das realizadas ao longo da MTP, surge como uma opção metodológica que permite dar resposta às diferentes "necessidades, interesses, saberes prévios e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (Lei n.º 54/2018, 2018).

De ressaltar que o professor/educador, a par das suas ações pedagógicas, deve colocar em prática a inclusão, tendo em consideração as particularidades do contexto educativo em que se encontra, assim como as dinâmicas e as dificuldades que o caracterizam, estabelecendo relações com sentido e significado, mobilizando os conhecimentos e competências construídos para dar resposta a problemas do quotidiano (Lei n.º 54/2018, 2018). Corroborando com esta ideia, a diferenciação pedagógica, para Perrenoud (2000), "centra-se no aprendente e no seu percurso de aprendizagem. Deve-se, deste modo, adequar o ensino

às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano” (Clérigo et al., 2017, p. 100).

Desta forma, um futuro profissional de educação deve procurar desde início assumir um papel reflexivo ao longo da sua prática, uma vez que só assim lhe é possível reformular as suas estratégias e metodologias, através da reflexão na ação e sobre a ação, num contexto de constantes alterações e adaptações, permitindo-lhe reconstruir a experiência educativa e a sua identidade profissional (Leite & Fernandes, 2010; Vieira & Moreira, 2011; Alarcão, 2005).

### **1.1.1 ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O Sistema Educativo Português organiza-se em ciclos de ensino diferentes, correspondentes a 12 anos de escolaridade obrigatória, frequentados por crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos (Lei n.º 85/2009, 2009).

Segundo a LBSE, o ensino básico assume um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6.º). De modo um modo geral, tem como principal objetivo assegurar “a formação geral comum a todos os portugueses” (Lei n.º 46/86, 1986), promovendo o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, competências, capacidades de raciocínio, pensamento crítico, sentido moral e de estética, certificando uma formação equilibrada ao relacionar “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86, 1986).

Neste sentido, o 1.º CEB assume-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória, sendo neste ciclo educativo que muitas crianças estabelecem o primeiro contacto com a educação formal, começando por experienciar novas rotinas e um novo ambiente educativo, no qual é essencial o apoio por parte dos elementos integrantes do contexto educativo e da família. Além de assumir, ainda, um carácter globalizante, com a responsabilidade de um professor único (monodocência), contrariamente aos restantes ciclos (Lei n.º 46/86, 1986), nele integram-se objetivos específicos deste ciclo educativo como: “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). Nesta perspetiva, e para que o professor seja capaz de responder a tais objetivos, são vários os documentos curriculares orientadores, destacando-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) e o ENEC. No decorrer da prática pedagógica, confirmou-se a necessidade de recorrer a estes (cf. Capítulo III).

Os referenciais mencionados acima apresentam-se como um apoio ao trabalho a ser desenvolvido pelas escolas, tendo estas autonomia para os utilizar e adaptar com base nas

práticas a desenvolver. A ENEC identifica diferentes áreas temáticas na Educação para a Cidadania, tanto transversais como específicas para cada ciclo educativo, orientando a formação dos alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis. Relaciona-se com o PASEO, uma vez que as áreas temáticas contribuem diretamente para o desenvolvimento das competências transversais descritas, como o pensamento crítico, o desenvolvimento pessoal e autonomia e o relacionamento interpessoal.

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, procura-se “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos” (p. 2919). O PASEO surge, então, como um quadro de referência com o objetivo de contribuir para “a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p. 8). Ao respeitar o caráter multifacetado e inclusivo da escola, assume uma natureza “abrangente, transversal e recursiva” (Martins et al., 2017, p. 8), encontrando-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência.

No que diz respeito às AE, segundo o despacho n.º 6944-A/2018 (2018), correspondem a um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que cada aluno deve desenvolver ao longo da sua escolaridade, sendo um dos objetivos a existência de um cruzamento e articulação entre as diferentes áreas curriculares, tendo em conta o que deve ser abordado e quais as ações estratégicas diferenciadas que devem ser desenvolvidas para que os alunos aprendam forma mais significativa. Encontram-se relacionadas diretamente com a ENEC, uma vez que esta fornece diretrizes para a implementação prática das competências de cidadania, de acordo com as áreas curriculares estipuladas nas AE. Por sua vez, estas apresentam detalhadamente as áreas de competência do PASEO, estipulando uma transversalidade de saberes, uma vez que “cada área curricular contribui para todas as áreas de competência” (Martins et al., 2017, p. 8).

De destacar a Matriz Curricular-base como sendo o conjunto de componentes do currículo, áreas disciplinares e disciplinas integrantes nos planos curriculares do currículo do ensino básico, que se distribuem semanalmente, tendo determinada carga horária como referência

(Lei n.º 55/2018, 2018). No 1.º CEB, as componentes do currículo devem ser trabalhadas de forma articulada e globalizante pela prática da monodocência, como já referido. Ao longo da PES, procurou-se desenvolver este trabalho, rompendo fronteiras entre as distintas áreas curriculares, desenvolvendo ações pedagógicas assentes numa visão holística, contextualizada e que possuíssem significado para as crianças (Leite, 2012). De destacar que as práticas educativas estiveram alinhadas ao projeto de intervenção, no qual a temática foi a Educação Artística. Neste sentido, o ensino das expressões é uma área com uma vasta integração interdisciplinar, e torna-se cada vez mais importante e pertinente para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, tornando-a mais espontânea, sensível, expressiva e criativa para com o meio envolvente. Desta forma, a criança é levada a interagir, a refletir, a questionar e a intervir, enriquecendo a sua cultura geral (Rocha, 2014).

Contudo, apesar da carga horária ser uma referência, a componente da Matemática e do Português corresponde a um maior número de horas semanais, seguidas pelo Estudo do Meio, pela Educação Artística (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro e Dança), pela Educação Física, pelo Apoio ao Estudo, pela Oferta Complementar e, por fim, Inglês (destinado aos 3.º e 4.º anos) (Lei n.º 55/2018, 2018). Além das referidas, existem ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, que são de oferta obrigatória por parte de todas as instituições, contudo de frequência facultativa (Lei n.º 55/2018, 2018). Por último, existem as áreas de Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Segundo Barbosa (2009), “a palavra currículo provém do étimo latino *currere*, significando caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (p. 9). Devido ao seu conceito polissémico, aparece, ainda, associado a “uma visão correspondente apenas ao programa nacional ou currículo escolar” (Santos, 2007, p. 29). Nos últimos tempos, esta definição tem vindo a aparecer associada a conceções mais alargadas no mundo da educação.

Tendo em consideração a importância da articulação curricular, importa salientar que, apesar de o currículo se apresentar como consensual, o mesmo deve também adequar-se ao contexto pedagógico, ou seja, ser flexível enquanto “comum”, permitindo que haja uma

articulação de saberes. Assim, nesta perspectiva de um currículo mais amplo, cada profissional de ensino possui autonomia curricular que lhe permita adotar uma atitude de gestor do currículo, procurando adequá-lo e flexibilizá-lo, apontando para práticas pedagógicas contextualizadas e que promovam a concretização de aprendizagens significativas nas diferentes áreas curriculares, com vista ao desenvolvimento integral e holístico da criança (Zabalza, 1987; Santos, 2007; Roldão, 1999).

Assim, o professor deve procurar afastar-se de práticas educativas tradicionais, que favorecem a transmissão de informação e se baseiam em ações pedagógicas repetitivas e acríticas, pressupondo a construção de um currículo constante e imutável (Keller-Franco & Masseto, 2012).

Neste seguimento, ao longo da PES, o par pedagógico recorreu às metodologias ativas, uma vez que se caracterizam como um conjunto de abordagens pedagógicas inovadoras, defendidas por Moran (2015), no sentido de formar alunos proativos, através de uma aprendizagem centrada no estudante, sendo este o responsável pela construção dos seus conhecimentos. Foca-se, ainda, no diálogo, na reflexão, no *feedback* e na colaboração, sendo o professor um mediador da aprendizagem. Este, ao planear abordagens inovadoras que envolvam os alunos em tarefas de reflexão, discussão, pesquisa e partilha dos saberes construídos, estará a promover a autorregulação, a autoconfiança, o pensamento crítico e a autonomia (Carvalho, 2022).

Moran (2018) reforça ainda que o modelo tradicional, no qual o aluno é apenas um recetor de informação, poderia fazer sentido em tempos passados, quando os recursos materiais eram escassos. No entanto, na atualidade, considerando a vasta gama de ferramentas disponíveis, a adoção de metodologias ativas não é somente necessária, mas urgente. Entre estas destacam-se a gamificação, rotação por estações, *peer instruction*, sala de aula invertida, *design thinking* e *problem based learning* (PBL), entre outras.

Neste âmbito, importa referir uma das metodologias ativas utilizadas, a Metodologia de Rotação por Estações, em que a turma é subdividida em grupos de trabalho e, por sua vez, durante um período de tempo pré-determinado, vão passando por diferentes estações de

aprendizagem (Guimarães et al., 2023). Estas encontram-se organizadas num circuito rotativo para que os grupos alternem e todos tenham a possibilidade de passar por todas as estações, em que pelo menos uma deverá ter o uso da tecnologia. É essencial que as mesmas possuam um tema central em comum, no entanto, cada estação tem atividades diferentes que não precisam necessariamente de seguir uma ordem de realização, “embora funcionem de maneira integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos” (Bacich e Moran, 2015, p. 3). As tarefas devem ser diversificadas, de modo que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem, passando pela leitura, escrita, pelos estímulos visual, auditivo e cinestésico. Deste modo, é necessário diversificar, pois cada aluno aprende de forma diferente e ao seu próprio ritmo, seja por meio de imagens, sons ou movimentos (Guimarães et al., 2023, Carvalho, 2022).

De ressaltar a importância da planificação das atividades, bem como a preparação do espaço e dos recursos a serem utilizados, sendo ainda crucial que o professor monitorize e observe atentamente a dinâmica e o progresso dos alunos, estando disponível para fornecer orientação e apoiar quando necessário (Guimarães et al., 2023).

Também se utilizou a Sala de Aula Invertida, igualmente designada por *Flipped Classroom*, em que se promove a autonomia dos alunos, num ambiente híbrido, utilizando recursos digitais como mediadores da aprendizagem (Carvalho, 2022). O professor disponibiliza materiais (vídeos, áudios, jogos) para que os alunos, fora da aula, possam estudar determinados conteúdos, ao seu próprio ritmo. Posteriormente, na sala de aula, são esclarecidas eventuais dúvidas que possam ter surgido durante o estudo autónomo, “fazendo da sala um ambiente ativo de aprendizagem onde há espaço para questões, discussões e atividades práticas” (Carvalho, 2022, p. 28). Num momento posterior, existe a verificação do desempenho dos alunos, segundo o *feedback* manifestado pelo docente.

A par das metodologias ativas, a sua integração combinada com o uso das tecnologias digitais apresenta-se como uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo (Graça, 2024). Atualmente, vivemos num mundo em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “marca(m) o quotidiano das sociedades e o [seu] acesso está cada vez mais

facilitado” (Ramos, 2011, p. 11). Assim, sendo a educação uma área em constante transformação, há a necessidade de se adaptar às demandas atuais da sociedade digital (Carvalho, 2022). E, portanto, inserir o uso de tecnologias na escola contemporânea é usufruir, também, da evolução do processo de ensino. Contudo, é fulcral perceber que ao integrar as TIC nas práticas pedagógicas, estas devem ser vistas como ferramentas que complementam o processo de ensino e aprendizagem, podendo desta forma serem utilizadas como recursos e/ou estratégias para desenvolver o pensamento complexo do aluno (Jonassen, 2007; Torres et al., 2023). Deste modo, o professor deve procurar desenvolver processos de integração permitindo a exploração e o contacto de variados recursos tecnológicos e ainda ser capaz de articular e relacionar métodos apropriados para a utilização das TIC, para que os alunos exerçam uma “cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento” (Quadros-Flores et al., 2015, p. 171). De forma transversal, no 1.º CEB, o uso pedagógico das TIC permite que os alunos desenvolvam capacidades digitais básicas, estimulando o seu saber científico, técnico e tecnológico (Graça, 2024). Ao longo dos quatro anos de escolaridade, os alunos vão desenvolvendo uma postura crítica, reflexiva e responsável, fomentando a capacidade de comunicar adequadamente utilizando recursos digitais, revelando criatividade e pensamento computacional, assim como competências de análise de informação e de pesquisa *online* (Bacich & Moran, 2017).

Neste sentido, as crianças estão a vivenciar uma era de rápido crescimento tecnológico e muitas das vezes os seus interesses partem destas mesmas tecnologias, com as quais contactam diariamente. Com a utilização das TIC, a escola passa a ser mais interessante e os “alunos gostam mais das aulas e ficam mais motivados quando estas são mais práticas e experimentais” (Camacho, 2017, p. 4). Ao longo da PES, foram utilizadas inúmeras tecnologias digitais, de forma intencional, diversificada e interativa, potenciando a construção de aprendizagens dos alunos, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e significativa (cf. Capítulo III).

De ressaltar que, a par do desenvolvimento de estratégias inovadoras, um professor deve, sobretudo, ensinar com honestidade intelectual, ou seja, a forma e o objeto de ensino deve ser equivalente ao seu conhecimento sobre o assunto, funcionando assim como um

profissional qualificado capaz de dar resposta aos alunos (Trindade & Cosme, 2010). Importa, igualmente, referir a intencionalidade do docente perante as suas ações, sendo consciente das mesmas, tendo em vista o crescimento pleno de cada criança e sendo capaz de realizar uma prática educativa direcionada para um currículo comum e simultaneamente para o desenvolvimento pessoal do aluno (Ericone, 2001; Martins et al., 2017; Perrenoud, 1999).

Neste âmbito e como defende Nóvoa (2017), a formação de um professor é fundamental não só para o preparar no ponto de vista técnico, mas também para o ajudar a construir como o profissional que será e que um dia manterá relações com todos os agentes educativos, por isso, além de um bom profissional, deve estar sempre presente um bom ser humano. Assim, é de salientar que o professor tem um papel fundamental para que exista um ambiente positivo na sala de aula. É nesta perspetiva que o professor se relaciona com o aluno, influenciando de forma positiva ou negativa o processo de aprendizagem dos mesmos, através de uma relação baseada no afeto e na confiança que permite a aprendizagem num ambiente seguro e confortável (Schmuck & Schmuck, 1988, citado por Terra, 2017).

No que concerne à avaliação no 1.º CEB, tal como consta no Decreto-lei n.º 55/2018 (2018), esta é um “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas”. É parte integrante da prática pedagógica e permite uma recolha sistemática de informação essencial que apoie a tomada de decisões, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno.

O Despacho Normativo 98-A/92 (1992) enfatiza a forma de avaliação formativa como sendo “a principal modalidade de avaliação do ensino básico” (art. 18.º). É de destacar o facto de esta ser contínua e sistemática, valorizando a negociação entre professores e alunos em relação aos critérios de avaliação. Reflete o erro como processo natural da aprendizagem, sendo necessário existir sempre um *feedback* por parte do professor. Permite, ainda, que o docente compreenda se as suas práticas estão a ser significativas, tendo em conta a evolução dos alunos, podendo usufruir destas conjunturas para ajustar e transformar as suas dinâmicas (Canavarro et al., 2021). Para além desta dimensão, a avaliação pode assumir um aspeto

sumativo em que, segundo Diogo (2010), a mesma possibilita controlar os resultados, isto é, analisar se os objetivos finais foram alcançados. Esta dimensão da avaliação realiza-se apenas no final do processo de ensino e aprendizagem, destinando-se a “classificar e a certificar os alunos” (Fernandes, 2007, p. 588), realizando-se apenas para se obter resultados gerais sobre as competências dos alunos. De destacar que, estes aspetos relativos à avaliação sumativa, contrariam uma aprendizagem que valorize a evolução das crianças ao longo do seu percurso e a reflexão sobre o seu desenvolvimento.

Em conclusão, além da avaliação ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, é também um conjunto de técnicas que o docente utiliza para detetar as dificuldades e potencialidades dos alunos, tendo assim a função de os auxiliar e guiar no seu processo de aprendizagem (Ferreira & dos Santos, 1994). Como tal, é fundamental que o professor adote uma postura crítica e reflexiva em todos os aspetos inerentes à sua prática, partindo do princípio de que aquele progride continuamente através da mesma, desenvolvendo tanto o seu eu profissional como pessoal.

### **1.1.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Historicamente, a Educação Pré-Escolar era vista apenas como uma etapa preparatória para a escolaridade obrigatória. No entanto, com a publicação da Lei-Quadro n.º 5/97 (1997), começou a ser reconhecida a importância desta etapa para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. A EPE é considerada em Portugal como a “primeira etapa da educação básica”, de frequência facultativa e destinada às crianças entre os 3 e os 6 anos. Assume um papel fulcral no processo educativo, uma vez que se constitui como um contacto crucial com o mundo social, complementando a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer e manter uma cooperação estreita, “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670).

De acordo com o mencionado, a EPE deve ser percecionada como um dos primeiros meios nos quais as crianças iniciam o seu processo de socialização e aprendizagem, desenvolvendo

cada vez mais competências, sendo que as “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). A criança vai construindo a sua identidade e moldando a sua personalidade, assumindo a sua aprendizagem uma dimensão holística. Esta dimensão é defendida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que surgem em 1997, como um documento orientador da prática educativa docente. Apesar das próprias OCEPE fazerem divisões entre as áreas de conteúdo, defendem também que estas devem ser abordadas de forma globalizante. Este documento orientador destina-se a apoiar a construção e gestão curricular no Jardim de Infância (JI), colocando o educador/a de infância (EI) em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou Agrupamento de Escolas (AE), estabelecendo uma parceria de construção com as crianças e envolvendo a família e a comunidade neste processo (Lopes da Silva et al., 2016).

O currículo a ser desenvolvido encontra-se estruturado em três áreas de conteúdo distintas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que envolve quatro domínios distintos, e a Área do Conhecimento do Mundo. De salientar que o EI deve planear articulando todos os conteúdos, considerando as diferentes áreas de conteúdo, de forma integrada e não como um compartimento estanque a ser abordado separadamente (Lopes da Silva et al., 2016). Tal pode ser verificado, no Capítulo III, na descrição das práticas pedagógicas. De ressaltar o papel intencional e reflexivo do profissional em relação às finalidades e objetivos de cada prática educativa. Assim, atua como um facilitador das aprendizagens e potenciador das capacidades, promovendo tanto o desenvolvimento das crianças quanto o seu próprio crescimento pessoal. Este processo envolve a vivência de novos momentos de aprendizagem que beneficiam direta e indiretamente as crianças, enquanto permitem ao educador reinventar e adaptar as suas práticas pedagógicas (Day, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, o EI não transmite, pelo contrário, estimula e incentiva de modo que a criança procure construir o seu próprio conhecimento. Utiliza e adapta metodologias de acordo com o grupo no seu coletivo e individualmente, garantindo o bem-estar do mesmo, tanto dentro como fora da sala de atividades. Para tal, deve ser capaz de criar condições seguras de comunicação e

interação, ao entender melhor as necessidades de cada criança, e sobretudo indagar, para que desta forma procure criar múltiplas experiências e enriquecedoras (Lopes da Silva et al., 2016; Lei n.º 46/86, 1986; Lei n.º 240/2001, 2001; Lei n.º 241/2001, 2001). Deste modo, a formação do educador deve ser concebida como um processo contínuo de aprendizagem, no qual a “ética do cuidar” e a “ética do educar” são componentes essenciais, sendo que a primeira se prende com a necessidade de dar resposta às necessidades básicas das crianças, garantindo a sua segurança, proteção e bem-estar, que, por sua vez, são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e socioemocional (Marta & Lopes, 2014; Marta, 2015).

De ressaltar a importância dada ao escutar a voz da criança e as ideias que esta tem para se expressar. Deste modo, é vista como um sujeito capaz e competente, tendo o direito a dar a sua opinião e a ser escutada, e sobretudo valorizada. Daqui surge o papel fundamental do educador, ao fomentar nas crianças o gosto e a vontade de aprender, enquanto com elas constrói uma relação de proximidade e respeito, confiança e segurança, pois através de “relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29), permitindo uma maior ligação e abertura entre pares e adultos, propícia a interações positivas. Além disso, o educador deve fomentar nas crianças o respeito pela diversidade, pelo outro e por si mesmas, ou seja, pelas suas características individuais. É ainda fundamental sensibilizar para a relação com o meio em que estão envolvidas e para o sentido estético, permitindo uma melhor compreensão do mundo (Cardona et al., 2021).

As diferentes experiências em que a criança se envolve vão influenciar a forma como esta compreende e atua sobre o meio, sendo essencial para o seu desenvolvimento. Como tal, os espaços devem ser desafiantes, sendo o espaço exterior também um espaço educativo. Desta forma, é essencial que o educador usufrua dos benefícios deste espaço e o articule com o espaço interior, “assumindo que ambos, de acordo com as suas características, contribuem para o processo de aprendizagem e crescimento”, potenciando o desenvolvimento da autoestima, da cooperação, da tolerância, da gestão de conflitos, das destrezas motoras e da imaginação (Lopes da Silva et al., 2016; Bilton et al., 2017, p. 153) (cf. Capítulo III).

Tendo em conta o referido, a ação do educador exige que exista uma avaliação constante que lhe permita auxiliar e orientar a sua prática pedagógica, de acordo com os referenciais teórico-legais (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b). A avaliação ao nível da EPE assenta em princípios como: a coerência entre os processos de avaliação e os princípios implícitos na organização e gestão do currículo definidos pelas OCEPE; a utilização de instrumentos e técnicas de observação e de registo diversificados; o carácter formativo; a valorização dos progressos da criança (Cardona et al., 2021). Além destes, são de destacar o seu carácter holístico e contextualizado, bem como a promoção de igualdade de oportunidades. A avaliação é da principal responsabilidade do educador, mas não só, intervêm também as próprias crianças, a equipa de agentes educativos e os encarregados de educação. É de carácter formativo, ou seja, é um processo contínuo e interpretativo das aprendizagens das crianças.

Ao longo da recolha sistemática de informações, vai existindo sempre um processo contínuo de análise da ação educativa. Isto implica perceber de que forma a mesma tem ou não sucesso no contexto e com o grupo em questão e se, da mesma forma, este corresponde aos objetivos de desenvolvimento e aquisição de competências, havendo uma progressão das aprendizagens. Ao ter todos estes aspetos em atenção, é possível fazer ajustes às metodologias e recursos utilizados, com o foco de responder às necessidades educativas individuais e gerais, assim como aos interesses (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, com o contributo da criança e com a recolha sistemática de informação, o educador consegue regular a ação educativa, tomando decisões, reformulando o planeamento, avaliar a ação e refletir sobre esta, para posteriormente voltar a planear as atividades tendo em conta as suas anotações. Estas podem ser realizadas através de registos e técnicas diversificados, como a observação, fotografias, gravações de áudio e vídeo, questionários às crianças, entre outros (Cardona et al., 2021). Facilita, assim, a documentação dos “momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14), podendo estes ser, mais tarde, recordados e partilhados com os familiares.

As atividades realizadas na escola devem ser relatadas à família, sendo que a criança funciona como mediadora na relação escola-família. Tal como consta no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), no âmbito da relação e da ação educativa, o EI deve estimular na criança a vontade de aprender, ao estabelecer relações com a família da mesma, incentivando a sua participação e partilhando as suas intenções educativas. Destaca-se aqui a necessidade de estabelecer diálogos contínuos, construtivos e diversificados com os familiares das crianças, de modo que se valorize e reconheça os seus valores, expectativas e conhecimentos. Esta interação construtiva, baseada na confiança mútua, tende a reduzir o afastamento para fortalecer as relações de cooperação, facilitando a complementaridade entre as ações da escola e da família (Mata & Pedro, 2021).

Conforme referido inicialmente neste subcapítulo, as OCEPE constituem um documento fundamental que orienta as práticas do docente, que deve mobilizar outros saberes que orientam e justificam a sua ação, privilegiando as pedagogias participativas ao recorrer a modelos pedagógicos como a abordagem *HighScope*, *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Ao longo da PES, a prática educativa foi desenvolvida com base nestes modelos (cf. Capítulo III) que, embora tenham enfoques e particularidades específicos, apresentam ideais comuns na perspetiva construtivista (Oliveira-Formosinho, 2013).

Apesar das abordagens referenciadas se inserirem numa aprendizagem pela ação, a abordagem *HighScope*, defendida por Weikart, é a que mais se encontra neste princípio, visto que através da mesma “as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), vivenciando experiências diretas, que têm por base os seus interesses. Deste modo, as crianças escolhem o que querem fazer e investigar, participando em projetos. No decorrer da PES, as crianças procuraram e exploraram uma questão relacionada com os seus interesses, refletindo sobre a mesma, colocando em prática atividades que vão ao encontro deste mesmo desenvolvimento, pondo em prática a MTP. Neste modelo, a organização do espaço da sala de atividades e a escolha dos materiais assumem-se como uma expressão das intencionalidades pedagógicas do educador e da dinâmica criada com e pelo grupo, devendo por isso questionar-se sobre as funções e finalidades dessa organização (Lopes da Silva et al., 2016). Este espaço organiza-se por áreas

de interesse bem delimitadas por forma que a criança adquira e desenvolva autonomia (Gomes, 2014).

A abordagem defende ainda a importância das interações positivas, sobretudo entre adulto-criança, nas quais se proporciona um clima de interação social positivo no qual as crianças são encorajadas a observar, explorar, refletir e aprender (Hohmann & Weikart, 2011). A interação escola-família é também incentivada, procurando-se a participação das famílias ao longo do processo educativo, promovendo assim uma comunicação e colaboração constantes (Oliveira-Formosinho, 2013).

Simultaneamente, na abordagem de *Reggio Emilia*, criada por Loris Malaguzzi, as relações são também privilegiadas, entre as crianças, os educadores e os familiares, sendo estes os três protagonistas do processo educativo. O foco da abordagem é a valorização de todas as formas de expressão simbólica, denominadas por “cem linguagens”, tendo sempre quer o apoio dos pais quer da comunidade. As capacidades que se vão adquirindo, mas também as dificuldades, são partilhadas em grande grupo, para que todos possam refletir e dialogar sobre as mesmas, chegando a várias conclusões/soluções. Muitas das vezes, são nestes momentos que surgem projetos, realizados em conjunto por crianças e por adultos. É fundamental o trabalho por pares, mas também em pequenos/grande grupo, sendo a organização do tempo regular e flexível (Lino, 2013).

A documentação é fundamental, como referido anteriormente, recorrendo-se a registos escritos ou fotográficos, a vídeos e a áudios, ou a amostras de trabalhos das crianças, permitindo assim, recordar, refletir e partilhar, constituindo-se como uma base do diálogo que ocorre entre o EI e os pais. Ao longo da PES, a mestranda foi registando através de fotografias, vídeos e áudios as experiências das crianças e partilhando com os familiares, de modo a conseguir estabelecer uma relação de proximidade com os mesmos (cf. Capítulo III). O espaço é considerado um terceiro educador, já que deve trespassar um sentimento de segurança e de bem-estar à criança, criando um ambiente agradável e familiar. Neste é conferida a importância dada às paredes para afixar tanto as produções das crianças como registos (cf. Capítulo III) (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne ao MEM, a ação pedagógica é essencialmente baseada na comunicação, havendo trocas simultâneas de informação entre crianças, dando-se a possibilidade de aprenderem uns com os outros. Esta socialização entre pares, em diferentes momentos, proporciona o desenvolvimento da cidadania e da educação democrática sendo que “o papel social e cultural do ambiente proporciona experiências de aprendizagem significativas e uma continuidade entre [a] EPE e [a] educação básica” (Folque, 2014, p. 50). Assim, constituem-se como principais objetivos do MEM o desenvolvimento social e pessoal tanto de educadores como educandos, enquanto cidadãos ativos e democráticos.

Uma das condições deste modelo para a organização do grupo é que este englobe diferentes faixas etárias, assegurando a heterogeneidade geracional e cultural, respeitando também as diferenças individuais, enriquecendo a aprendizagem social e cognitiva. O ambiente deve ser seguro para que as crianças sejam livres de se expressarem e, por sua vez, a vida destas “constitui o ponto de partida para [que] os educadores alargarem as competências de comunicação e a aprendizagem” das mesmas (Folque, 2014, p. 53). Através das suas ideias, podem querer desenvolver um projeto ou o EI pode propor-lhes um. Estes são desenvolvidos em simultâneo durante determinado horário, prolongando-se durante dias ou até semanas. De destacar a valorização da partilha dos saberes, através da divulgação dos projetos, em curtas apresentações diárias, com o grupo, existindo ainda assembleias cooperativas entre as crianças, o que permite o desenvolvimento das noções de normas sociais.

Predomina um sistema de organização cooperada que permite a tomada de decisão sobre as atividades e responsabilidades, sendo uma forma de regulação social da sala de atividades, na qual as crianças adquirem valores e atitudes através da experiência. Este sistema sustenta-se nos instrumentos de pilotagem, sendo que estes documentam a vida do grupo e ajudam o educador e as crianças a regularem e a orientarem o que acontece na sala de atividades (cf. Capítulo III) (Folque, 2014).

A avaliação vai decorrendo ao longo do processo de desenvolvimento da educação, ficando registadas as comunicações entre as crianças, as suas produções e ocorrências significativas que estejam no diário de grupo (Niza, 2013). Neste o educador e as crianças registam os

momentos que consideram ter sido mais relevantes durante a semana, para posteriormente, serem discutidos, em Conselho de Cooperação Educativa. Os registos, por norma, dividem-se em quatro colunas: Não gostamos, gostamos, fizemos e queremos fazer. As duas últimas permitem que as crianças registem as realizações que consideram mais significativas ao longo da semana, assim como propostas e sugestões do que pretendem realizar, respetivamente. Deste modo, “é um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa”, uma vez que todas podem dar a sua opinião quanto às vivências do grupo (Garcia, 2010, p. 7). Além de possibilitar a gestão cooperada de conflitos, através do diálogo das ocorrências menos positivas, permitindo assim “uma consciencialização colectiva dos incidentes sensibilizando, não só os implicados como todos os colegas, a evitarem situações idênticas no futuro” (Garcia, 2010, p. 8).

Ao concluir este subcapítulo, é essencial destacar a relevância dos modelos pedagógicos bem como do quadro teórico-concetual apresentado, uma vez que serviram de base para sustentar e fortalecer as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES. Estas serão posteriormente mencionadas e refletidas no Capítulo III, tendo em conta que os enfoques teórico-legais, essenciais para uma ação com intencionalidade educativa.

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

O presente capítulo está organizado em dois subcapítulos. O primeiro é relativo à caracterização do agrupamento, nomeadamente ao contexto educativo no qual decorreu a PES nas duas valências: 1.º CEB e EPE. Trata-se de compreender e refletir sobre as suas características e especificidades para melhor atuar durante a prática educativa. O segundo refere-se à metodologia de investigação adotada ao longo da ação educativa, a metodologia Investigação-Ação (I-A).

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

O estabelecimento educativo onde a professora estagiária realizou a PES localizava-se na Área Metropolitana do Grande Porto, fazendo parte da rede pública, possuindo como valências a EPE e o 1.º CEB. O agrupamento era composto por sete estabelecimentos educativos, desde a EPE ao 3.º CEB, regendo-se por uma visão educativa que procurava cultivar o respeito pela diferença e a equidade, a autorresponsabilização, a liberdade de expressão e, principalmente, a participação ativa de todos os membros da comunidade educativa no quotidiano escolar (Regulamento Interno, 2023). Valores estes desenvolvidos ao longo da PES pela mestranda no desenvolver das estratégias planificadas (cf. Capítulo III), pois a escola e os seus intervenientes têm o papel crucial de acolher e integrar a diversidade cultural, vendo-a como uma contribuição valiosa para enriquecer as práticas educacionais (Leitão & Alarcão, 2006).

A finalização da constituição total do agrupamento deu-se em 2003, possuindo uma unidade dotada de órgãos de direção, administração e gestão, partilhando um Projeto Educativo comum, intitulado "Cidadania Global num Mundo de Incertezas...", que se encontra em atualização. Este relaciona-se diretamente com o Regulamento Interno e ao Plano Anual de Atividades (PAA), o seu principal objetivo baseia-se em:

*[formar] cada um dos jovens para a vida ativa e para o exercício da cidadania, estimulando o seu sentido crítico, consciencializando-os dos seus deveres e direitos, incentivando-os a atuar como agentes de mudança comprometidos com a transformação social da sua comunidade (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 13).*

A missão do agrupamento traduz-se, ainda, através do lema “Semear e Crescer para Florescer”, com o intuito de preparar o futuro de todos os intervenientes, fortalecendo as competências sociais, o aprender a trabalhar em equipa, em colaboração e cooperação, promovendo a inclusão, o respeito, a criatividade e a inovação, para que os jovens e os seus familiares tenham uma visão mais otimista do seu futuro. Neste sentido, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), o agrupamento procura “concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva” (p. 2918), respondendo às potencialidades, expectativas e necessidades individuais, possibilitando a aquisição de um nível de educação e de formação que seja facilitador de uma inclusão social plena. Para tal, correspondendo com orientações educativas especializadas, como a monitorização e apoio das medidas de suporte à aprendizagem, aconselhando os docentes relativamente às práticas pedagógicas inclusivas a serem aplicadas através da sensibilização da comunidade educativa, agilizando um processo de diálogo intercomunitário, estabelecendo acordos e parcerias com diversas entidades, nomeadamente: Escola Segura, Associação de Pais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Plena Saúde, Casa do Povo, Junta de Freguesia e Câmara Municipal, Associação de Solidariedade Social, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Bombeiros Sapadores, entre outras.

No PAA encontrava-se definida a programação e organização, tanto a nível temporal como espacial, das atividades realizadas durante o ano letivo, incluindo os possíveis participantes e recursos necessários. Procurando ser inclusivo, integrava atividades destinadas a todas as crianças, seguindo as diretrizes e objetivos delineados no Projeto Educativo, tal como foi possível observar na dinâmica do Dia Mundial da Alimentação, no Halloween, no Dia de S. Martinho, no Dia da Família e durante as atividades de apadrinhamento/articulação entre o 1.º CEB e os grupos da EPE.

A fim de dar resposta às preocupações dos alunos, principalmente às turmas do 4.º ano de escolaridade, o agrupamento desenvolveu o projeto “Uma escola de emoções”, através da

articulação do Serviço de Psicologia e Orientação do 1.º CEB com a professora titular da turma. O principal objetivo incidia sobre a promoção de competências socioemocionais das turmas do 4.º ano, como forma de apoio para a nova etapa que se avizinhava, isto é, a transição para o 2.º CEB. Os domínios trabalhados nas sessões englobavam o autoconhecimento, a consciência social, a relação interpessoal e a tomada de decisão responsável, através da dinamização de diferentes atividades em grupo, nomeadamente *brainstorming*, debates de ideias e técnicas de expressão corporal. Ao longo do ano letivo, foram agendadas 10 sessões, com a duração de uma hora, em horário previamente acordado com a docente titular.

Foi perceptível para a díade durante a PES que, de facto, a turma em questão precisava deste suporte, sobretudo no que diz respeito à sensibilização para o autoconhecimento e para as relações interpessoais, e de forma mais constante e regular. Por conseguinte, a elaboração da “Caixa das emoções” (cf. Capítulo III) pelo par pedagógico, em acordo com a turma, visou promover momentos de reflexão escrita, através de bilhetes anónimos, e posterior discussão de ideias, emoções e pensamentos, das dinâmicas realizadas ou de outros assuntos, fomentando a criação de um ambiente seguro e calmo para interagirem e se expressarem livremente. De ressaltar que esta dinâmica se tornou mais rica, pois a díade procurou dialogar com a psicóloga responsável e, assim, em colaboração, foi possível interligar momentos que iam surgindo em dinâmicas de sala de aula ou durante o recreio com as sessões do projeto.

Relativamente ao ambiente educativo, a díade foi participando em diversas atividades escolares, nomeadamente nas reuniões de professores e de pais, e ainda em momentos de colaboração com os profissionais da instituição. No que diz respeito à estrutura física e organizacional da instituição, a mesma possuía doze salas, divididas em dois pisos num edifício de tipologia P3. No primeiro piso, situavam-se as salas para os quatro grupos da EPE e um pequeno espaço exterior entre as mesmas para as crianças brincarem. No mesmo piso, encontrava-se o polivalente, a cantina, a cozinha, a sala de professores, três casas de banho destinadas a estes e ao pessoal não docente, a área dos materiais de educação física, o espaço de arrumos e impressões, a sala da coordenadora da Instituição que servia, simultaneamente, de arquivo e arrecadação para o material escolar, a sala para pessoal não docente e a sala das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). No segundo piso, situavam-se as salas do

1.º CEB e a sala destinada ao acolhimento das crianças que chegassem antes do horário letivo, estando inscritas na Componente de Apoio à Família (CAF). Adicionalmente, para cada conjunto de três salas, existiam três casas de banho, separadas por sexo, somente para as crianças. Entre as salas existia um espaço comum, onde nas paredes estavam expostos trabalhos realizados pelos alunos. Como tal, e tendo em conta a potencialidade do mesmo, a professora estagiária, segundo o modelo de *Reggio Emilia*, aproveitou o papel educacional que aquele desempenhava ao expor os registos que foram sendo produzidos durante as práticas pedagógicas, no âmbito do projeto desenvolvido (Oliveira-Formosinho et al., 2007a). O átrio que fazia a ligação entre este espaço comum e o piso inferior possuía cabides colocados ao nível das crianças, promovendo a organização e a autonomia, uma vez que aquelas conseguiam ter acesso aos seus pertences sem necessitarem de ajuda. Assim como na EPE, a zona que fazia a ligação entre as salas de atividades e o polivalente continha as mesmas condições, adequadas ao número de crianças e à faixa etária.

No que concerne ao espaço exterior, apesar de ser amplo e de grandes dimensões, o mesmo apresentava alguns constrangimentos, um dos quais a falta de zonas cobertas. Fruto desta lacuna, havia uma concentração de turmas no polivalente da instituição resultando em conflitos, razão pela qual alguns alunos preferiam ficar nas zonas comuns às salas do 1.º CEB. Ademais, os grupos da EPE ficavam frequentemente dentro da sala de atividades na hora do recreio, devido ao mau tempo e à concentração de crianças no polivalente.

Além disto, o piso apresentava-se um pouco irregular e a falta de espaços verdes era notória. Estes limitavam-se à zona do parque infantil, utilizado pela EPE, e à parte da frente da escola. Contudo, eram reaproveitados paletes e pneus para a criação de pequenas zonas de jardim com flores e na EPE existia ainda uma horta pedagógica partilhada.

Na parte de trás, encontravam-se dois campos, um de futebol com balizas e outro com diferente delimitação, podendo ser utilizado para outros desportos/atividades. É de realçar a existência de variados desenhos de jogos que se encontravam espalhados pelo chão, sendo as crianças incentivadas a explorarem-nos nas suas brincadeiras. Assim, e, de acordo com Bastos (2018), “brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por

excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento” (p. 43). De destacar que, durante as brincadeiras no exterior, as interações também têm um papel crucial, que é propiciado neste espaço, pois as crianças relacionam-se umas com as outras e ainda com os adultos. Assim, estas socializavam e aprendiam regras através de diversos jogos, desenvolvendo variadas competências (cf. Capítulo III).

Outro aspeto relevante era o facto de haver um portão com acesso direto à Escola Básica. Este encontrava-se na zona exterior, junto ao parque infantil, dando acesso a um grande relvado com árvores, com o intuito de ser utilizado como parque de estacionamento, mas tal não se verificava. Desta forma, e compreendendo a potencialidade deste espaço, a mestranda tirou proveito do mesmo para o desenvolvimento de atividades na EPE, tendo o cuidado de pedir autorização à coordenadora e direção para usufruto do mesmo.

Relativamente aos equipamentos educativos nas salas de aula e de atividades, encontravam-se em bom estado e plenamente funcionais. A maioria das salas estava equipada com quadros interativos, projetores de vídeo, quadros brancos e computadores com acesso à Internet. Estes recursos desempenharam um papel crucial no desenvolvimento das atividades planificadas pela díade ao longo da PES. A disponibilidade dos mesmos refletia a resposta da instituição às demandas da sociedade contemporânea, na qual a tecnologia desempenhava um papel cada vez mais importante no processo de ensino e de aprendizagem, preparando os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digital.

É de referir que as atividades letivas tinham início às 09h00 prolongando-se até às 10h30, havendo uma pausa letiva para o lanche. Era habitual os grupos de EPE e as turmas de 1.º e 2.º anos permanecerem na parte lateral direita da escola, junto à entrada e do parque infantil. Por sua vez, as turmas de 3.º e 4.º anos aproveitavam mais a parte lateral esquerda e a parte de trás da escola, recorrendo sobretudo aos campos de futebol. As atividades retomavam às 11h00 até às 12h/12h30, horário em que a EPE e o 1.º CEB almoçavam, respetivamente, de forma sequencial. Pelas 14h00 começava o período da tarde, prevalecendo até às 15h30, horário de saída da EPE e 1.º CEB. Os alunos do 1.º CEB, a partir das 16h, tinham a possibilidade

de participar nas AEC, atividades de caráter facultativo e gratuito, sendo que a oferta educativa englobava o Laboratório da Criatividade e a Academia da Atividade Física. Além disso, havia ainda atividades de ATL, da iniciativa e da responsabilidade da Associação de Pais, que funcionavam das 07h30 às 09h00 e das 17h30 às 19h00, acessíveis a qualquer criança.

### **2.1.1 O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A turma do 4.º ano de escolaridade na qual a PES foi desenvolvida era constituída por 24 alunos, 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos. A turma integrava três alunos com dupla nacionalidade: brasileira, angolana e espanhola, além da portuguesa. No entanto, dominavam muito bem a língua portuguesa, não revelando dificuldades na compreensão da mesma, pelo que não foi necessário que a mestrande, ao longo das suas intervenções, fizesse diferenciação pedagógica. Esta heterogeneidade étnica e cultural permitiu promover uma atmosfera de aprendizagem inclusiva, enriquecendo e aprofundando conhecimentos referentes aos conteúdos abordados, através das diferentes perspetivas e experiências de vida dos alunos que foram partilhadas e valorizadas durante a PES. No entanto, foi necessário recorrer à diferenciação pedagógica, pois uma das alunas usufruía de medidas seletivas que, de acordo com o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (p. 4). Assim, a mesma possuía cadernos de linhas com diferente espaçamento, auxiliando-a na escrita e organização. No que diz respeito aos exercícios propostos, por vezes, era necessário reduzir a sua complexidade, adaptando os enunciados apresentados. Contudo, aquando da realização de trabalhos em grupo, a mesma não apresentava dificuldades acentuadas, tendo sempre o auxílio tanto dos pares como da professora cooperante e do par pedagógico. Por sua vez, um dos alunos revelava, igualmente, dificuldades de organização e concentração, tendo acompanhamento médico especializado fora da escola. A professora titular da turma, juntamente com as professoras estagiárias, procuraram dar o máximo de apoio possível, tentando que os mesmos conseguissem progredir e superar as suas dificuldades.

Adicionalmente, a relação positiva entre professora-alunos contribuía para um ambiente de aprendizagem acolhedor e construtivo, no qual cada aluno independentemente das suas dificuldades se sentia bem a aprender. De ressaltar que a turma já era acompanhada pela mesma docente desde o 1.º ano de escolaridade, o que ajudou a criar uma relação sólida e de confiança, acontecendo o mesmo com os respetivos familiares. Tal se verificou na reunião de pais, em que a díade teve a oportunidade de estar presente e, com o apoio da docente, apresentar o projeto que iria ser desenvolvido. As famílias mostraram-se recetivas, pelo que ao longo da PES colaboraram ativamente com as mestrandas e com a docente, priorizando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, objetivo partilhado pelas três partes.

No processo educativo, a utilização e aplicação da observação contínua e sistemática desempenhou um papel fulcral, na identificação de características gerais inerentes à turma, assim como individuais e, ainda, no acompanhamento e compreensão das rotinas diárias. Desta forma, a turma caracterizava-se como sendo bastante participativa, curiosa, criativa e interessada pela descoberta do mundo que a rodeia, estando sempre recetiva a novos conteúdos e formas de aprendizagem, envolvendo-se facilmente nas atividades propostas. Por vezes, dado o entusiasmo e a necessidade de começarem imediatamente as atividades, para serem os primeiros a acabar, não conseguiam esperar e ouvir atentamente as instruções e explicações que lhes eram fornecidas. Foram, ainda, observadas dificuldades na leitura, na produção escrita e na gestão emocional. Consequentemente, um dos grandes desafios ao longo da prática pedagógica foram as relações entre pares, especificamente na resolução de conflitos, sendo estes, muitas das vezes, iniciados durante o recreio e transportados para a sala de aula. Estas situações perturbavam o funcionamento das aulas, sobretudo aquando da realização de trabalhos de grupo. Como tal, a díade decidiu desenvolver a dinâmica da “Caixa das Emoções”, anteriormente mencionada, a par de atividades com base em metodologias ativas, nomeadamente a Metodologia de Rotação por Estações e a Sala de Aula Invertida (cf. Capítulos I e III).

A similitude que o grupo tinha em relação aos seus interesses, principalmente no que diz respeito às artes, sobretudo desenho e pintura, foram a base para a escolha do projeto a

desenvolver. Interessavam-se, ainda, por desportos, como o futebol e a ginástica, pela leitura, pelos animais, pela culinária, pelas construções e jogos e por fazer pesquisas.

A estrutura e a organização da sala desempenharam, também, um papel fundamental no desenvolvimento das competências da turma. As mesas encontravam-se organizadas por quatro filas, três das quais viradas para o quadro e uma perpendicularmente para o mesmo, distribuindo-se dois alunos por mesa. Esta disposição foi intencionalmente planeada para maximizar o aproveitamento das aulas, uma vez que os alunos que apresentavam mais dificuldades sentavam-se ou na fila da frente ou na lateral. Esta organização resultava numa maior proximidade dos alunos com a professora, facilitando um apoio mais individualizado, mas nunca descuidando os restantes. Além disto, a docente sempre se mostrou recetiva a possíveis mudanças de lugar, procurando compreender as razões por detrás das mesmas. A secretária da docente encontrava-se no canto, junto ao quadro interativo, fazendo uso da parede para expor alguns dos trabalhos e presentes recebidos, assim como informações e documentos importantes da turma e das respetivas famílias.

Existia uma clara preocupação estética assim como funcional, sendo que as paredes eram utilizadas como um auxílio, contendo os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, permitindo-lhes rever/relembrar conceitos. Por sua vez, o espaço beneficiava, ainda, de bastante luz natural, principalmente da parte da manhã, aspeto a ter em conta aquando das projeções.

No lado oposto à fila perpendicular havia, igualmente, um armário para arrumação dos recursos didáticos, sendo estes de qualidade, numerosos e variados, e uma estante para os alunos guardarem os seus manuais escolares e cadernos de atividades, facilitando as rotinas diárias. O espaço encontrava-se equipado com material tecnológico, nomeadamente computador com *Wi-Fi*, não se verificando falhas na Internet, colunas de som e um quadro interativo, proporcionando a utilização de meios audiovisuais no processo de aprendizagem, contando, também, com um quadro branco. Os alunos beneficiavam, ainda, do *kit* tecnológico do programa “Escola Digital”, facultado pelo Ministério da Educação, constituído por um computador portátil, auscultadores com microfone, *hotspot* com acesso à Internet, rato, carregador de bateria e mochila. Com este *kit*, a mestranda pôde delinear dinâmicas tendo

em conta os documentos curriculares orientadores vigentes, promovendo a responsabilidade, autonomia e uma aprendizagem personalizada. No entanto, confrontou-se com alguns constrangimentos, nomeadamente no que diz respeito à utilização da Internet através do *hotspot*.

A turma em específico tinha rotinas de sala de aula bem estabelecidas, pelo que a díade procurou mantê-las, não alterando os hábitos já adquiridos por esta. A carga horária semanal englobava 7h de Português e de Matemática, 3h de Estudo do Meio, 2h de Inglês e apenas cerca de 1h de Educação Física e Expressões Artísticas. Apesar de existir um horário estipulado que fazia diferenciação entre áreas curriculares, ao longo das aulas, a docente demonstrou, sempre que possível, a articulação curricular entre as mesmas, não se cingindo somente ao horário, tendo atenção às necessidades individuais e globais da turma.

Em jeito de conclusão, é crucial destacar que a observação contínua e sistemática, aliada às reflexões críticas colaborativas foram ferramentas essenciais para o progresso e aprimoramento profissional. Estas práticas possibilitaram a criação de planificações fundamentadas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações flexíveis e adaptadas às necessidades de cada criança, visando promover a aprendizagem significativa, contextualizada e inovadora, tanto no 1.º CEB como na EPE.

## **2.1.2 O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ao longo deste subcapítulo, será abordado o ambiente educativo do contexto da EPE caracterizando as dimensões educativas: a caracterização do grupo e as interações entre os diferentes intervenientes, a organização do tempo, do espaço e dos materiais.

A PES foi desenvolvida com um grupo de 20 crianças, sendo 11 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Das vinte crianças, uma delas com sete anos, encontrava-se diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), demonstrando dificuldades ao nível da concentração, da autonomia, das

relações interpessoais e da comunicação. Expressava-se predominantemente de forma não verbal, com sons de conforto ou desconforto, tanto com os pares como com os adultos. O grupo incluía ainda uma criança com Atraso Global de Desenvolvimento, diagnosticada pela psicóloga do agrupamento. De referir que a criança tinha quatro anos e apresentava dificuldades no cumprimento de regras, na expressão oral e sobretudo na autorregulação emocional, evidenciando comportamentos inadequados e agressivos.

O grupo integrava ainda algumas crianças provenientes de contextos familiares e socioeconómicos complexos, o que se refletia nos seus comportamentos e nas relações interpessoais. Independentemente destes fatores, procurou-se sempre que todas as crianças participassem na vida do grupo e sentissem que as suas características e necessidades individuais fossem reconhecidas. A inclusão de todas as crianças requereu uma constante preocupação que foi partilhada pelo par pedagógico, ao longo da PES, ao adotar práticas pedagógicas diferenciadas adequadas às especificidades e necessidades de cada uma, apoiando as suas aprendizagens e progressos. Segundo esta perspetiva, a heterogeneidade que o caracterizava, não só ao nível da faixa etária, como também ao nível de ritmos de aprendizagem, de desenvolvimento e da diversidade cultural, pode ser encarada como uma vantagem que visa potencializar as interações do grupo e proporcionar constantes momentos de aprendizagem (cf. Capítulo I) (Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar destas diferenças, era comum a todos a dificuldade ao nível da expressão oral, mais propriamente na articulação entre palavras, principalmente na descrição de experiências vivenciadas. O incumprimento das regras de convivência social, essenciais no dia a dia do grupo, influenciava o ambiente educativo e dificultava as interações entre os pares que, conseqüentemente, não conseguiam resolver autonomamente os seus conflitos. Estes aspetos foram alvo de uma observação contínua por parte das professoras estagiárias que, posteriormente, em colaboração com a educadora cooperante, procuraram desenvolver as estratégias mais adequadas, assentes nos Modelos Curriculares para a Educação de Infância (cf. Capítulo I e III).

Tratava-se, então, de um grupo com muitas potencialidades, com predisposição para aprender e saber mais e capaz de aceitar a diferença. Todavia, era também agitado, tendo dificuldade em manter o foco e a atenção, o que pode ser explicado pelos fatores anteriormente mencionados, mas também pelo facto de terem passado por uma mudança de educadora, sendo a cooperante nova no contexto educativo. As crianças nesta faixa etária tendem a perceber o adulto como uma figura de segurança e estabilidade. Ao existir uma mudança, este senso de familiaridade e segurança pode ser abalado e conseqüentemente afetar as suas relações, pois “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança proporciona a base para a socialização” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65).

De ressaltar que tanto os interesses, como as dificuldades manifestados pelas crianças se enquadram nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE. Estas são áreas com as quais contactam de forma constante ao longo do seu dia, apropriando-se de conceitos, atitudes e valores através de uma perspectiva holística (Lopes da Silva et al., 2016). Atendendo ao mencionado, para dar resposta às necessidades e curiosidades das crianças, e de acordo com a rotina a que já estavam habituadas, salienta-se a adoção e utilização da metodologia de trabalho por projeto com o grupo, como se verá no Capítulo III.

A existência de uma rotina diária regular e flexível assume igualmente uma enorme relevância para todas as crianças ao potenciar a capacidade de prever situações, transmitindo segurança e estabilidade, contribuindo deste modo para o desenvolvimento da noção de espaço e de tempo (Carvalho, 2015). Assim, a mesma tinha início às 9h00 da manhã, com as crianças, no tapete de acolhimento a cantarem a canção dos bons dias, marcavam presenças, contavam novidades e faziam os registos do tempo, da contagem dos pares que estavam presentes ou ausentes e a data. Encontrava-se estipulada às quartas-feiras a prática de Educação Física e todos os dias depois da hora do almoço, o período da tarde iniciava-se sempre com a hora do conto.

A organização temporal sofreu algumas alterações de forma progressiva, nomeadamente na receção do grupo, pela manhã. Um dos exemplos desenvolvidos neste período, tendo em

conta as necessidades das crianças, foi o instrumento de pilotagem adotado pelo MEM, “Contar, Mostrar, Escrever”. Resultado do trabalho colaborativo da díade com as crianças, com a educadora cooperante e com os familiares, permitindo ainda estabelecer uma ligação com o projeto desenvolvido ao “ajudar as crianças a integrar as suas experiências vividas no conjunto do grupo” (Folque, 2018, p. 56), resultando como um impulsionador da comunicação, de organização e de regulação, para que cada uma das crianças progredisse em harmonia consigo mesma e com os outros (cf. Capítulo I e III).

Além disto, foram criadas situações de negociação e de reflexão em grande grupo, tendo como base o Diário de Grupo, de modo a potencializar o desenvolvimento de competências sociais, essenciais à regulação da vida diária. Assim, “[as] normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (Lopes da Silva et.al., 2016, p. 25).

É necessário ressaltar o papel participativo e recetivo das famílias perante estas dinâmicas. Neste processo, a sua colaboração revelou-se essencial, fortalecendo a ligação entre Escola e Casa, uma vez que os familiares contribuíam com as suas próprias experiências, enriquecendo as atividades pedagógicas.

No que diz respeito à organização do espaço educativo e dos materiais existentes, uma vez que estes condicionam o processo de aprendizagem, é de salientar que a sala de atividades onde se realizou a PES dispunha de um espaço relativamente amplo, beneficiando de luz natural, devido às três janelas de grande dimensão. Nas áreas de interesse, os materiais respeitavam os critérios de qualidade e estética, sendo importante que os mesmos apresentem níveis de estrutura diferentes, de modo que desafiem o raciocínio e a criatividade das crianças. Além destes, é de realçar que, ao longo das práticas educativas, tendo por base os pressupostos da abordagem de *Reggio Emilia*, a díade procurou utilizar materiais não estruturados, naturais e reutilizáveis. Estas escolhas foram feitas com o objetivo de incutir hábitos de reutilização e o cuidado com o meio ambiente, despertando valores como a responsabilidade ambiental.

As crianças possuíam liberdade para escolherem como pretendiam manipular, explorar e combinar os materiais existentes na sala de atividades. Os que lhes suscitava mais interesse eram os legos pequenos, a garagem, a plasticina e as letras magnéticas. A mestranda aproveitou este fascínio pelas letras e pelo querer aprender a escrever, na preparação e na dinamização de atividades, bem como na introdução de novas estratégias (cf. Capítulo III).

A sala encontrava-se dividida em sete áreas de aprendizagem, devidamente identificadas e delimitadas, sendo estas: a área do acolhimento, a área das construções, a área da garagem, a área da casinha, a área da biblioteca, a área da pintura e plasticina e a área dos jogos. A organização do espaço era flexível, podendo ser alterada conforme as necessidades e interesses do grupo, facilitando ainda as práticas pedagógicas. O espaço, na EPE, é intitulado de terceiro educador, segundo a abordagem *Reggio Emilia*, refletindo as vidas pessoais dos intervenientes no processo educativo, as suas culturas e histórias e sobretudo a evolução das crianças (cf. Capítulo I). Como tal, ao longo da PES, as paredes da sala foram assumindo-se cada vez mais como espaços pedagógicos, sendo utilizadas para a colocação dos instrumentos de pilotagem e ainda para a divulgação e exposição de registos e produções das crianças. Estas funcionam como documentação pedagógica essencial no apoio à avaliação “no processo de ensino e aprendizagem para os educadores, para as crianças e para os pais”, prevalecendo ainda as memórias de experiências vivenciadas que conferem identidade ao contexto (Lino, 2013, p. 133).

Tal como a sala de atividades, importa realçar a importância do espaço exterior como um complemento fundamental do espaço interior, exigindo igualmente uma reflexão sobre as suas potencialidades educativas. Este espaço foi valorizado ao longo da PES uma vez que se trata de um local privilegiado, onde as crianças “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Abordando especificamente as áreas que compõem uma sala de atividades, a primeira sempre presente na rotina diária do grupo era a área de acolhimento. Esta funcionava

simultaneamente como área da garagem e dos legos/construções. Os blocos de encaixe, os legos e as peças de madeira potenciavam o desenvolvimento da destreza, da motricidade fina e da manipulação de objetos, bem como a resolução de problemas durante as brincadeiras.

Ao lado, encontrava-se a área da casinha que continha uma cozinha e um quarto, onde as crianças recriavam situações do dia a dia, com frequência, colocando-se no papel do adulto. Através da observação, foi possível perceber como este espaço estimulava a convivência social e o jogo simbólico. Normalmente, surgiam temáticas relacionadas com a família, médicos e veterinários, em que as crianças por vezes imaginavam que eram animais que tinham de ser tratados. Com estas situações de faz-de-conta emergiram questões e dúvidas que foram respondidas ao longo do projeto na PES (cf. Capítulo III).

A área da biblioteca era de pequenas proporções, contudo, todos os livros mostravam a capa e não apenas a lombada. O envolvimento das crianças com livros de forma espontânea e com situações de leitura e escrita planificadas promove o desenvolvimento de diversas aprendizagens, ao nível da escrita, da oralidade, da criatividade e imaginação. Como tal, a diáde teve especial atenção e cuidado ao integrar livros que fossem estimulantes e cativantes nas atividades elaboradas.

A área da pintura e plasticina era composta por pincéis, tintas, esponjas, lápis de cor e lápis de cera, plasticina, carimbos e moldes. Juntamente com a área das construções, era uma das mais procuradas pelas crianças, para se expressarem nos seus desenhos e explorarem as cores, além de gostarem bastante de trabalhar com plasticina. Foi algo que incentivou a diáde a criar atividades que estimulassem esta parte artística do grupo, utilizando diferentes técnicas e materiais. Por fim, na área dos jogos, existiam jogos pedagógicos e didáticos, tais como *puzzles*, dominós, blocos padrão, jogos de memória e jogos de associação, permitindo desenvolver o raciocínio lógico, a comunicação matemática, a resolução de problemas, a contagem, entre outras competências do domínio da Matemática.

Em suma, tal como referido por Lopes da Silva et al. (2016) é fundamental que o espaço educativo permita acolher e construir relações entre adultos e crianças, entre pares, com o espaço e com os diversos materiais que o mesmo possui. Ao potenciar um ambiente no qual

as crianças tenham a possibilidade de viver múltiplas experiências, funcionará como um suporte ao desenvolvimento curricular, promovendo a construção de conhecimentos e a promoção do crescimento pessoal.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A investigação desempenha um papel preponderante, sobretudo no ramo da educação, uma vez que a sociedade em que estamos inseridos se encontra em contínua evolução científica e tecnológica, proporcionando inúmeros desafios para os profissionais da área da educação. Neste sentido, a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) assume um papel crucial na formação de futuros professores, permitindo desenvolver capacidades necessárias para uma prática educativa reflexiva e significativa. Assim, é benéfico que os docentes sejam investigadores, desempenhando um papel ativo na procura de soluções para os desafios que diariamente surgem no contexto educativo (Landsheere, 1996).

Desta forma, este subcapítulo será dedicado à metodologia I-A utilizada no âmbito da PES, dado que o docente procura adotar uma postura crítica e reflexiva, desenvolvendo atitudes e competências que lhe permita incluir estratégias e metodologias diversificadas e ativas nas suas práticas pedagógicas. Envolve, portanto, a identificação de problemas, a experimentação de diferentes abordagens e a avaliação da sua eficácia, com o objetivo de melhorar a sua prática e promover mudanças positivas. É essencial, por isso, que em todas as etapas exista reflexão, para garantir ajustes necessários nas planificações das ações seguintes (Ribeiro, 2020). Neste sentido, a I-A assumiu um papel fundamental, através de um ciclo sistemático de reflexão crítica, ação, observação e revisão (Ribeiro, 2020). Estas etapas interligam-se com as quatro fases identificadas por Lewin (1946): planificar, atuar, observar e refletir, baseadas nos princípios da independência, da igualdade e da cooperação. Desta forma, é importante compreender o papel preponderante da ação dos indivíduos que participam na investigação, já que são estes que observam as rotinas e interações nos contextos educativos em que se inserem e refletem sobre os mesmos, articulando aspetos teórico-práticos. Contudo, estas reflexões antes, durante e após as ações, só se verificam caso haja um questionamento com intencionalidade educativa, fulcral para que seja possível reconhecer as fragilidades

encontradas e, posteriormente, transformá-las em ações com potencial educativo (Gómez et al., 1999).

Lawrence Stenhouse, pedagogo e pioneiro do paradigma da I-A, defende uma abordagem mais flexível, ou seja, destacando o ensino diferenciado para atender às necessidades individuais dos alunos. Assim, ao longo da PES, revelou-se essencial identificar especificidades na prática através da observação, etapa esta recorrente e indispensável para a mestranda, uma vez que, com base nos dados obtidos, através da observação direta, foi possível refletir sobre as ocorrências no contexto educativo, permitindo estabelecer metas e objetivos. Assim, o educador/professor assume, desta forma, o papel de professor-investigador, recorrendo a estratégias de investigação, mas também a estratégias de ação, vivenciando, experimentando e investigando (Estrela e Estrela, 2001).

Durante a PES, a observação contínua, quer em tempo letivo quer não letivo, foi fulcral para a construção de conceções sobre as quais se deve refletir e agir, além de se focar a atenção para todos os envolvidos, analisando-se a interdependência dos seus comportamentos (Estrela, 1994). Desta forma, um professor reflexivo, ao observar de forma sistemática, define objetivos relacionados com situações, comportamentos, atividades, tarefas, interações verbais e não verbais, entre outros aspetos relevantes no seu grupo, compreendendo quer as crianças, quer o contexto em que estas interagem.

No contexto de observação ao longo da PES, é importante destacar o uso de diversos instrumentos tais como o diário de formação, as narrativas reflexivas, os guiões de pré-observação e a flexibilidade nas planificações. Deste modo, foi crucial uma constante reflexão contínua para garantir melhorias e adaptações adequadas nas práticas pedagógicas e, para a isso, o primeiro instrumento referido permitiu registar informações relevantes sobre o grupo, individualidades, atividades, diálogos e interações. Possibilita, portanto, que os professores expressem o seu pensamento ao explorar a ação e a desenvolver uma consciência transformadora da própria experiência (Zabalza, 1992). Os guiões de pré-observação permitiram a reflexão prévia sobre as ações a serem realizadas, prevendo eventuais dificuldades, considerando o que deve ser relevante observar, numa perspetiva de

autoconhecimento e autorreflexão. As narrativas reflexivas desempenharam um papel fundamental na análise detalhada da ação pedagógica e o seu impacto, conforme referido por Reis (2008), visto que estas permitem narrar o decorrer de determinada ação em resposta a situações conflituosas, reais ou imaginárias, as tensões vividas pelos intervenientes e a forma como os obstáculos foram superados. Também a realização semanal de planificações que se revelassem flexíveis foi primordial para desenvolver ações significativas, tendo sempre em conta as necessidades, interesses e dificuldades da turma (Diogo, 2010). Para a realização destas e conseqüentemente a posterior prática das mesmas, foi essencial, ao longo da PES, receber *feedback* quer da professora cooperante quer das docentes supervisoras. Nestas situações de partilha, a mestranda tira o maior partido das experiências, assim como das ideias dos docentes envolvidos, num ambiente colaborativo que visa melhorar a educação como um todo.

Por último, a I-A permitiu correlacionar os documentos teórico-legais referenciados (cf. Capítulo I) com a prática pedagógica (cf. Capítulo III), requerendo um pensamento crítico e reflexivo da futura profissional de educação ao longo da sua ação. Assim, a adoção desta postura ao longo da PES, assente na cooperação, persistência e respeito pelo ponto de vista do outro, permitiu desenvolver práticas contextualizadas e significativas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos (Ribeiro, 2020).

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

Durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, importa que o docente conheça e articule um quadro teórico e legal (cf. Capítulo I), de modo que adeque as suas práticas pedagógicas, no sentido de corresponder ao grupo de crianças com o qual vai desenvolver a sua ação. Além disto, é também indispensável articular o conhecimento que possui sobre o contexto educativo em que se insere (cf. Capítulo II) com o mesmo quadro teórico-legal, de modo que observe, planeie, reflita, aja e avalie a sua prática, sendo este um ciclo essencial para a melhoria da mesma. Assim, o presente capítulo visa a descrição e análise das ações desenvolvidas ao longo da PES, nos contextos de 1.º CEB e EPE, respetivamente. Encontra-se dividido em dois subcapítulos, correspondentes a cada nível educativo, apresentando uma prática pedagógica que será analisada e refletida tendo em conta os capítulos supramencionados, de forma que se interliguem a teoria e a prática. Porém, na impossibilidade de todas as ações serem analisadas neste documento, optou-se por selecionar algumas delas.

#### **3.1 À DESCOBERTA DO MUNDO NO 1ºCEB**

A prática educativa desenvolvida em contexto de 1.º CEB envolveu um processo contínuo de reflexão e investigação, no qual se desenvolveram momentos significativos, que se revelaram essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais, tendo por base uma prática reflexiva que promovesse uma interação pedagógica com todos os intervenientes envolvidos no processo educativo. Esta interação de carácter colaborativo e essencial ao processo formativo, tendo em vista o progresso profissional e pessoal da futura docente, permitiu a partilha de saberes, de ideias e de reflexões, com as crianças, a docente cooperante, a docente supervisora/orientadora institucional e o par pedagógico.

Estes momentos permitiram que a díade conseguisse planificar tendo em vista práticas que fossem significativas, inclusivas, inovadoras e contextualizadas, contendo sempre

intencionalidade pedagógica, com base nos objetivos definidos para a turma em questão. Além da prática colaborativa, nas duas primeiras semanas da PES, a díade concentrou-se nas características do contexto educativo, nas especificidades dos alunos e nas suas dinâmicas, procurando compreender as suas particularidades, refletindo posteriormente sobre as mesmas para melhor atuar na prática (cf. Capítulo II). Desta forma, a observação atenta e minuciosa permitiu elaborar planificações que se caracterizavam como sendo flexíveis, reformulando estratégias para a promoção de dinâmicas ativas e inovadoras e que tivessem em consideração as sugestões das crianças e as suas especificidades (Estrela, 1994). É fundamental destacar a importância de conhecer cada criança, de modo que se crie um ambiente seguro e de confiança que permita a expressão das suas opiniões, experiências, conquistas, dificuldades e preocupações (cf. Capítulo I). Além disso, as conversas informais estabelecidas com a professora cooperante relativamente à turma e ao contexto, foram uma mais-valia para compreender alguns dos aspetos que não seriam perceptíveis através da observação, contribuindo para a orientação da prática por meio do *feedback*.

Além disso, os documentos orientadores e normativos permitiram sustentar uma prática educativa com base na articulação curricular promovendo a interdisciplinaridade, quebrando “a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177). Neste seguimento, este subcapítulo propõe uma análise reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto mencionado, tendo como base os referentes teóricos (cf. Capítulo I), a caracterização da instituição cooperante e dos seus intervenientes, nomeadamente a turma do 4.º ano e a metodologia I-A (cf. Capítulo II). Ademais ao longo do desenvolvimento do projeto procurou-se, sempre que possível, seguir as quatro fases da MTP, como será detalhado posteriormente. Todos estes domínios se revelaram essenciais para a construção da identidade profissional da mestranda em formação, que foi recorrendo continuamente à observação e à reflexão, perspetivando transformações e melhorias nas práticas pedagógicas.

A partir da terceira semana, a dupla procedeu à realização e construção de unidades de aprendizagem (UA), que tinham um fio condutor que ligava as diferentes atividades propostas, procurando responder a uma ou mais questões-problema. Desta forma, a díade

dinamizou atividades de forma gradual e alternada entre o par pedagógico, possibilitando a cada um dos elementos o exercício da prática educativa profissional de uma forma autônoma e adequada (Ribeiro, 2020). Conforme destacado por Diogo (2010), é crucial que as UA sejam flexíveis e integrem diversas áreas do saber, como se pretende evidenciar nas práticas pedagógicas realizadas. No entanto, considerando a impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas durante a PES, foram selecionadas e contextualizadas algumas práticas desenvolvidas pela díade, que se encontram inseridas no projeto desenvolvido com e para a turma. Deste modo, primeiro será feita uma contextualização do projeto, realizando uma breve abordagem à origem do mesmo tendo em conta o percurso realizado desde a fase inicial, à fase da divulgação, de acordo com a MTP (cf. Capítulo I).

O projeto “Somos Artistas: À descoberta do Mundo!” surgiu com o objetivo de desenvolver um dos grandes interesses demonstrados pela turma – as artes. Através do mesmo, procurou-se incentivar a turma do 4.º ano a olhar para o mundo que a rodeia de uma forma mais ampla e a expandir os seus conhecimentos, pois através da arte é possível desenvolver a perceção, a imaginação, a capacidade crítica e a criatividade, analisando e apreciando a nossa realidade como verdadeiros artistas (Barbosa, 2008). À descoberta do mundo, uma vez que as crianças, desde início, se demonstraram curiosas e entusiasmadas por saber mais e, como tal, é crucial que sejam capazes de se questionarem, explorarem, investigarem e interpretarem o meio que as envolve, desenvolvendo, assim, o pensamento crítico, a autonomia, a sensibilidade para com os outros, tonando-se responsáveis pelas suas ações (cf. Capítulo I e II).

Desta forma, para concluir qual o rumo que o projeto iria ter, iniciou-se, numa primeira etapa, o levantamento dos interesses e motivações do que os alunos gostariam de aprender, desenvolvendo valores de cidadania, como a capacidade de ouvir e respeitar a vez de falar dos outros, fundamentais para a convivência em sociedade. Assim, foi solicitado antecipadamente a cada aluno, que trouxesse de casa quatro objetos que os representassem e os colocassem dentro de um saco fornecido pelo par pedagógico, com as devidas instruções (Figura 1).

**Figura 1**

*Atividade “Um saco com um pouco de mim”*



A díade achou também relevante participar na dinâmica, apresentando a decoração do saco de cada uma e os respetivos objetos, dando-se também a conhecer à turma. A mestranda achou, por isso, uma oportunidade valiosa para, desde início, estabelecer uma base para o desenvolvimento de relações positivas com os alunos (cf. Capítulo I). Ao envolver-se de maneira ativa e pessoal através desta atividade, demonstrou que estava disposta a compartilhar aspetos sobre si, nomeadamente os seus interesses, perspetivando a criação de um ambiente de confiança e reciprocidade, inspirando os alunos a partilharem também um pouco de si.

Posteriormente, cada aluno começou por fazer uma breve apresentação, em frente à turma, justificando e fundamentando as suas escolhas. Durante a apresentação, a díade foi interagindo com a turma, mediando as interações e incentivando a que os pares interagissem. No final, cada aluno escolheu o seu principal interesse, de entre aqueles que apresentou, escrevendo-o num *post-it* e colocando-o numa caixa. Posteriormente, os *post-its* foram organizados, servindo como ponto de partida para o projeto da turma. Durante o diálogo em grande grupo, para compreender como deveriam organizar as informações, ficou claro que os alunos desejavam criar um gráfico de barras, partindo dos *post-its*, compreendendo assim a necessidade de “selecionar criticamente um método de recolha de dados” (Direção-Geral da Educação, 2018a) para que visualizassem melhor as escolhas realizadas (Figura 2).

## Figura 2

### Os interesses da turma P4B



Através do gráfico elaborado e dos diálogos entre pares, ficou estabelecida a temática do projeto, uma vez que a turma manifestou um evidente interesse sobretudo pela educação artística, nomeadamente as artes visuais, ao revelar gostar de desenhar, pintar e criar artisticamente. Assim, foi-se ao encontro das primeiras etapas da MTP, nomeadamente a definição do problema e a planificação e desenvolvimento do trabalho, neste caso, o projeto (cf. Capítulo I). No que diz respeito à terceira fase, ou seja, a execução, serão apresentadas duas unidades de aprendizagem nas quais se pretendeu articular a educação artística com as restantes áreas, através de metodologias ativas, incentivando o respeito, a colaboração e cooperação entre a turma.

Para introduzir a unidade de aprendizagem "Uma viagem pela União Europeia: Vamos encontrar sólidos geométricos?", foi utilizada a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (cf. Capítulo I). Aproveitando uma interrupção letiva de três dias, os alunos tiveram a oportunidade de compreender o desafio proposto sem pressão. A turma foi introduzida a esta metodologia, em que teriam autonomia suficiente para gerirem o seu tempo de estudo (cf. Capítulo I), através dos recursos previamente disponíveis na plataforma *Classroom*. Deste modo, disponibilizaram-se recursos que procurassem responder às questões-problema - "O que é e como é constituída a União Europeia (UE)?" ; "Que sólidos geométricos encontramos pela União Europeia?". Foi necessário fazer uma pesquisa e seleções prévias para que o material apresentado se constituísse como um apoio ao estudo dos alunos, tendo em conta

as diferentes capacidades e ritmos, permitindo-lhes alcançar os objetivos de aprendizagem (Carvalho, 2022). Os objetivos incluíam a preparação dos alunos para os conteúdos subsequentes, explorando a União Europeia, figuras e sólidos geométricos, especialmente prismas e pirâmides, de acordo com as Aprendizagens Essenciais.

Na retoma das aulas e para dar continuidade à metodologia referenciada, a díade começou por questionar à turma se tinham surgido dúvidas durante o período de estudo autónomo (cf. Capítulo I) e, tendo havido, conseqüentemente, em grande grupo, através da mediação do par pedagógico, iniciou-se um diálogo sobre as mesmas. Além deste, foram ainda desenvolvidas algumas dinâmicas para perceber o que tinham aprendido e as suas dificuldades, nomeadamente o jogo *online* "Milionários da turma P4B" e a Metodologia de Rotação por Estações, devido às suas potencialidades (cf. Capítulo I).

Anteriormente à realização da Metodologia de Rotação por estações, numa primeira fase, foi necessário estabelecer um diálogo com a turma lembrando certos aspetos a ter em atenção quando se trabalha em grupo. Tal discussão foi relevante, no sentido em que os mesmos já se encontravam familiarizados com a metodologia a ser posta em prática, tendo sido a díade a desenvolver com os mesmos na unidade de aprendizagem anterior. Nesta, durante a ação, um dos desafios sentidos ocorreu na escolha do porta-voz em alguns grupos. De salientar um deles, no qual o aluno T e a aluna I, ambos com personalidades fortes, entraram em conflito, pelo que houve uma disputa pelo "líder" do grupo. Além deste conflito, outros do género surgiram e como resultado, os alunos foram orientados a utilizar a "Caixa das Emoções", dinâmica proposta pelo par pedagógico. Cada aluno escreveu em dois *post-its* um aspeto positivo e um aspeto negativo ocorrido durante o trabalho em pequenos grupos. Esta dinâmica tornou-se recorrente aquando do trabalho em pequenos grupos e, ainda, sempre que um aluno sentisse necessidade de expressar os seus sentimentos, anonimamente, garantindo um ambiente adequado e seguro para o diálogo e a reflexão (cf. Capítulo I). Posteriormente, foram partilhados os seus desabaços, conduzindo a diálogos e reflexões em turma, enquanto registavam aspetos que pudessem melhorados nos seus cadernos diários. Deste modo, em grande grupo elaborou-se um registo síntese contendo ideias-chave relacionadas com os trabalhos de grupo, tais como: a importância de ouvir e valorizar a

opinião dos outros; ajudar aqueles que se encontram mais atrasados no trabalho; quando uns se encontravam mais avançados, os outros pediam para esperar e a importância de ajudar os outros e deixar ser ajudado.

Neste seguimento, a díade decidiu recorrer à mesma metodologia para desenvolver a unidade de aprendizagem já referida, pretendendo colmatar a falta de cooperação, a necessidade de se assumirem como líderes, a falta de compreensão para com o outro e o surgimento de conflitos. Com base na reflexão conjunta, escolheu-se manter os grupos para que tivessem oportunidade de melhorar as suas interações e progredir no que diz respeito ao desenvolvimento das suas ações sociais.

A explicação da dinâmica da Metodologia de Rotação por Estações seguiu-se com calma e por etapas para que os alunos compreendessem os passos a serem seguidos de forma organizada e cronológica. Na parte prática da aula, os alunos dividiram-se pelas estações e ficaram encarregues de escolher no seu próprio grupo, o porta-voz e o ajudante, além de terem autonomia para gerirem a organização e o tempo (de acordo com o temporizador) para responder às questões dos guiões orientadores. Apesar destes serem individuais, devem ser discutidos e debatidos em pequeno grupo, havendo entreajuda para responder às questões. A organização foi um fator crucial, pois todos os grupos tiveram apenas 15 minutos em cada estação. No entanto, tendo em conta as dificuldades expressadas na realização desta dinâmica anteriormente, foram dados cerca de 5 minutos antes para que os alunos pudessem explorar os recursos da estação em que se encontravam, de modo que se sentissem mais calmos e confiantes, lendo com atenção as instruções e dividindo tarefas. Além disso, a díade sentiu a necessidade de organizar o espaço com antecedência, preparando os recursos necessários para que a dinâmica corresse como planeado (cf. Capítulo I), deixando já exposta no quadro interativo a aplicação *ClassroomScreen*, funcionando como um apoio. Nesta encontrava-se apresentada uma tabela com os grupos de trabalho, o tempo para cada estação e um controlador para definir o nível sonoro aceitável para a atividade. Sempre que o nível fosse atingido/ultrapassado o computador sinalizava com um alerta (Carvalho, 2022). Apesar de parecer um número elevado (99), considerando a natureza colaborativa do trabalho, era natural que houvesse mais ruído do que o habitual. Se, por um lado a contagem decrescente

do tempo despertou alguma inquietação, por outro permitiu que todos soubessem o momento em que teriam de mudar de estação e regular o tempo que ainda tinham na tarefa. Aprenderam, assim, a gerir a presença desta contagem ao longo da aula de uma forma positiva e construtiva.

Deste modo, foram elaboradas cinco estações, com os devidos recursos (Figura 3): “O que vejo”, “Como relaciono”, “O que sinto”, “Para onde vou?” e “Como construo e planifico”. Na primeira estação, “O que vejo”, os alunos observaram com atenção os quadros de Kandinsky – Composição VIII, de 1923 e de Tarsila do Amaral – Calmaria II, de 1929, dispostos lado a lado. Analisaram as suas características, nomeadamente a identificação das figuras e sólidos geométricos e apreciaram e refletiram sobre o contraste das cores evidenciado entre as duas obras (cores quentes/frias), enquanto respondiam às questões do guião orientador, ficando a conhecer mais sobre a vida dos respetivos artistas. Na segunda estação, “Como relaciono”, os alunos refletiram sobre as diferenças e semelhanças entre as obras, para que compreendessem quais eram as figuras geométricas do quadro de Kandinsky que se encontravam presentes no quadro de Tarsila do Amaral, incorporadas nos sólidos geométricos, representando as suas faces. Relacionaram, ainda, a vida e obra dos dois artistas, com os países da União Europeia por onde tinham estado, recorrendo ao mapa-puzzle da União Europeia finalizado no dia anterior pela turma. Na terceira estação, “O que sinto”, encontrava-se uma *Feely Box* onde os alunos tinham de identificar os objetos do quotidiano, que se encontravam no seu interior, somente através do toque e associá-los a sólidos geométricos. Para tal, teriam de ser capazes de identificar características dos objetos e expressá-las oralmente, através de termos matemáticos como, arestas, vértices e faces. Na quarta estação, “Para onde vou?”, os alunos tinham de programar o robô *Mind*, para relacionarem monumentos europeus com sólidos geométricos semelhantes aos mesmos. Por fim, na quinta estação, “Como construo e planifico?”, os alunos realizaram duas planificações, uma de um prisma e outra de uma pirâmide, em folhas brancas A3, tendo como recursos de auxílio os sólidos de madeira. Estes encontravam-se numerados para facilitar a identificação das faces, para que estas fossem representadas na folha de papel e, posteriormente, recortaram as planificações realizadas, verificando o seu raciocínio e se conseguiram construir o sólido geométrico pretendido.

### Figura 3

*Metodologia de Rotação por Estações na UA: "Uma viagem pela União Europeia: Vamos encontrar sólidos geométricos?"*



De ressaltar que a mestranda durante a ação foi observando e auxiliando os grupos caso estes tivessem dificuldades e manteve, ainda, uma postura que permitisse fomentar nos alunos a capacidade de questionarem e refletirem. Deste modo, destaca-se o seguinte diálogo:

J.: "A obra de Kandinsky tem muitos triângulos e retângulos, na obra de Tarsila aparecem sólidos geométricos.";

Patrícia: "Que relação podemos estabelecer entre os triângulos e os retângulos e os sólidos do quadro de Tarsila?";

J.: "Essas formas geométricas estão meio escondidas na paisagem dos sólidos geométricos";

F.: "As faces daquela pirâmide são triângulos! E os cubos e paralelepípedos é como se fossem casas.";

Patrícia: "Exatamente! E quanto às cores? Existem diferenças...semelhanças? Que sentimentos vos transmitem?";

S.: "Quando olho para o quadro de Kandinsky vejo mais a cor vermelha e amarela, dão uma sensação de energia e calor, ao contrário das cores azul e verde no quadro da Tarsila, sinto-me calmo".

Após a atividade, cada grupo partilhou as respostas dadas às questões presentes nos guiões orientadores, as produções e as conclusões, seguindo-se de uma correção em grupo turma. Como referido anteriormente, finalizou-se a dinâmica novamente com uma reflexão, com questões propostas pela díade: "Como te sentiste a fazer o trabalho de grupo?"; "Gostaste de trabalhar com o teu grupo? Porquê?"; "O que achaste mais complicado?"; "De que forma responderam às perguntas? Em conjunto? Atribuíram tarefas?". Desta vez, os alunos já tinham um termo de comparação e já conseguiram avaliar melhor o seu progresso individual e coletivo, demonstrando alta participação e cooperação entre si. Para aplicação dos conhecimentos construídos e como forma de avaliação, para além dos *post-its*, os alunos, individualmente e com o seu computador portátil, acederam a um jogo educativo *online* - Ilha

Periscópio. Neste tiveram a oportunidade de identificar diferentes tipos de sólidos geométricos e as suas características, associar a planificação ao respetivo sólido, completar planificações e manipular os sólidos, compreendendo as diferentes vistas correspondentes a determinada face. A utilização deste jogo educativo com fins pedagógicos promoveu a construção do conhecimento permitindo a “(re)significação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno [e] o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas.” (Mota, 2009, pp. 3-4).

O principal foco foi a área da Matemática, essencialmente a Geometria na construção de “planificações de prismas e pirâmides, utilizando diferentes tipos de recursos” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 42), destacando, ainda, o desenvolvimento da sua linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial ao programarem o robô e tendo de desenvolver um “procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 16). Por sua vez, fomentou o raciocínio matemático ao “classificar objetos atendendo às suas características” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 14), bem como a área de Estudo do Meio, através dos conteúdos sobre a União Europeia com os sólidos geométricos. A área de Português foi transversal a todas as estações, havendo produção escrita na elaboração das respostas às questões e a Oralidade e Expressão presente nos momentos de diálogo durante e após a dinâmica, em pequenos e em grande grupo. As artes encontravam-se presentes na exploração dos quadros dos artistas, tendo os alunos a oportunidade de “apreciar as diferentes manifestações artísticas” e de dialogar sobre o viram e sentiram “de modo a construírem múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s)” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7).

Na quarta unidade de aprendizagem, intitulada “À descoberta do nosso Património”, a Expressão Artística continuou a ser explorada em conjunto com outras áreas, como o Estudo do Meio. A metodologia de Rotação por Estações manteve-se, pois, a turma em questão, continuava a possuir algumas dificuldades quando se realizavam dinâmicas em pequenos grupos, sobretudo quando a competição surgia. Neste sentido, os novos grupos de trabalho que se formaram foram por escolha dos alunos, dando-lhes autonomia e uma acrescida

responsabilidade de se envolverem e comunicarem, de forma mais efetiva, com os pares com quem se sentiam mais confortáveis.

Assim, para esta atividade, o par pedagógico recorreu à criação de um “Museu”, no qual, em grupos de quatro/cinco elementos, os alunos percorreram cinco estações distintas, conhecendo inúmeros elementos do património português, para conseguirem responder às questões-problema delineadas: “O que é o Património? Que tipos de património encontramos em Portugal?”. Nas estações estavam incluídas tarefas de pesquisa, organização de informações e produções escritas e artísticas, incentivando a entreajuda e o diálogo constante. A atividade pedagógica teve início no espaço comum entre as três salas do piso superior, estando expostas algumas fotografias relativas ao que os alunos iriam visitar no “Museu do Património”. Os mesmos tiveram a oportunidade de observar e tentar reconhecer o que estava representado nas fotografias - exemplos de património de Portugal. De seguida, foi explicado que o Museu se encontrava organizado em duas salas: a da turma e a da CAF, tendo duas e três bancas em cada uma, respetivamente. A explicação inicial sobre como decorreria a dinâmica foi sucinta e clara, uma vez que os alunos já estavam familiarizados com a mesma e, caso tivessem dúvidas, cada folha de registo possuía o nome de cada banca e a ordem das mesmas. Desta forma, os alunos foram preenchendo as suas folhas, à medida que trocavam de estação para conhecerem um outro tipo de património, construindo a respetiva área vocabular, tendo em conta as informações recolhidas, por escrito ou oralmente.

Como primeira etapa da dinâmica, o porta-voz de cada grupo tinha de ler as informações da mesma e só depois todos poderiam explorar o que estava exposto na banca, dialogando com os convidados e realizando no final os desafios expostos. Esta estratégia de instruir que primeiro tivessem de ler com atenção o que era pedido e só depois é que podiam começar a trabalhar, fez com que os alunos melhorassem o seu desempenho.

Na sala de aula, encontravam-se as seguintes bancas (Figura 4): a Filigrana de Gondomar – assegurada e explorada pela D. Rosa Maria e pelo Sr. António Cardoso, responsáveis pela AC Filigranas, em Jovim, no qual fizeram uma breve explicação sobre a origem deste património e em que consistia a técnica da filigrana. Exploraram, ainda, o seu processo, havendo na banca

um vídeo informativo aquando da visita feita pelo par pedagógico à sua oficina, compreendendo a minuciosidade desta técnica e dando oportunidade dos alunos explorarem a técnica do *quilling* (filigrana em papel); os Arraiolos do Alentejo – assegurada pela professora cooperante, tendo os alunos acesso a agulhas, lãs e a um tapete de arraiolos e podendo experimentar esta arte; os Caretos de Podence - assegurada pela transmontana Ilda Barreira, em que os alunos tiveram contacto com um fato e máscara de Caretos, compreendendo a tradição através dos diálogos e da exemplificação do Careto e, posteriormente, a oportunidade de criar um fato e máscara, semelhante ao dos Caretos de Podence, através de cartolinas, lãs e agulhas.

#### Figura 4

*Museu do Património – estações da Filigrana de Gondomar, Arraiolos do Alentejo e Caretos de Podence*



Na sala da CAF encontravam-se as restantes bancas (Figura 5): o Grupo Folclórico da Madalena - assegurada pelos elementos deste grupo, na qual os alunos puderam visualizar os trajes portugueses característicos, compreendendo a sua origem. No final os alunos puderam ainda, experimentar dançar e vestir trajes, seguindo o exemplo dos elementos do grupo e, por fim, a banca do Fado – assegurada por um dos elementos do Grupo Folclórico da região, que

explicou o que era o fado e quais as suas características e instrumentos associados. Por sua vez, os alunos puderam ainda conhecer o fado de Amália Rodrigues “Uma casa portuguesa”, experimentaram cantá-lo, com a ajuda do áudio disponibilizado no computador e, por último, criaram um fado com uma melodia por eles escolhida e vestiram-se a rigor.

## Figura 5

*Museu do Património – estações do Folclore e fado*



Revelou-se fundamental haver um registo contínuo ao longo da atividade para que, no final, possuíssem informações organizadas e esquematizadas para ouvir e partilhar com os colegas, preenchendo-se, assim, a área vocabular relativa a cada tipo de património.

Ao longo da atividade, o foco principal foi área do Estudo do Meio, na qual os alunos tinham de “reconhecer e valorizar o património natural e cultural” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 9), uma vez que passaram por cinco bancas/estações em que exploraram diferentes exemplos de património português. Em articulação com esta área, encontrava-se muito presente a área do Português, já que os pequenos grupos tinham de “pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 6) e, ainda, dialogar com os convidados de cada banca, respeitando-os. Além disso, encontravam-se muito visíveis algumas áreas relativas à Educação Artística, nomeadamente a Música, na experimentação de sons vocais (cantar o fado de Amália Rodrigues) e na criação de um fado, reconhecendo “a música como construção social, património e fator de identidade cultural” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7). Além desta, também a dança se encontrava visível

na banca pertencente ao grupo folclórico da região, na qual os alunos experimentaram esta dança típica de Portugal, explorando “as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 6). Por último, encontravam-se presentes as Artes Visuais, aquando da realização da técnica do *quilling* e da elaboração de um traje de Careto de Podence, desenvolvendo a criatividade e imaginação, através da observação do património.

Assim, a exploração da Educação Artística em todas as bancas favoreceu a aprendizagem dos alunos, sendo esta a sua área de maior interesse. Aliada ao tema da aula e aos conteúdos abordados, os alunos encontravam-se mais concentrados e motivados, já que se encontravam num contexto de aprendizagem espontânea, por diálogos com pessoas da área e através da exploração de elementos do nosso património. Assim, foi relevante para os alunos reconhecerem que podem ter influência na valorização, reconhecimento e preservação do património, devendo ter consciência dos seus direitos e deveres para com este, com base no documento Cidadania e Desenvolvimento (2016), estando a interculturalidade presente no 1.º Grupo de três grupos de domínios a desenvolver na componente de Cidadania e Desenvolvimento. Deste modo, a educação no e a partir do património pode contribuir para o espírito crítico do aluno, sobretudo no que toca à tomada de consciência de respeito e conservação do património (Ferreira, 2021, p. 19). Para isso contribuiu o facto de o par pedagógico ter tido o cuidado de que cada banca tivesse recursos diferentes para que os grupos explorassem patrimónios diversificados, recorrendo a inúmeros sentidos, possibilitando aos alunos “uma construção do conhecimento mais significativa, contribuindo para a motivação dos mesmos” (Padilha & Fioresi, 2019, p. 1). Neste sentido, o principal estímulo ao longo da dinâmica foi incentivado pelos convidados presentes em cada uma das bancas e pelos recursos físicos trazidos, colocando sempre o aluno como centro da ação e do processo de ensino e de aprendizagem (Vara, 2012). Assim, e de acordo com os objetivos do ensino básico que visam uma articulação interativa com a comunidade escolar através do desenvolvimento de atitudes conscientes perante a mesma, foi possível oferecer uma educação mais contextualizada aos alunos, promovendo a apreciação pelos costumes e valores, através do desenvolvimento de práticas educativas que promoveram a convivência democrática, a cooperação e a solidariedade (Lei n.º 46/86, 1986; Santos, 2007).

Por fim, no que diz respeito à fase final da MTP, destinada à divulgação do projeto, os alunos foram convidados a refletir sobre como partilhar o que aprenderam e criaram. Durante várias sessões de diálogo e debate, discutiram quem, como e onde gostariam de divulgar os seus trabalhos. As suas ideias foram registadas tanto no quadro branco, como no *padlet* de forma a terem sempre acesso às mesmas e foram ainda distribuídas tarefas, tendo em conta os seus interesses e motivações. Quando confrontados com o público-alvo para a partilha do projeto, a turma demonstrou a vontade de alargar este acesso não só às famílias como também à restante comunidade escolar. Para tal, entrou-se em contacto com a coordenadora da escola para que a mesma enviasse um *e-mail* a convidar os restantes intervenientes. Em diálogo com os alunos, decidiu-se que a divulgação seria apresentada no polivalente e na cantina da escola e que seria dividida em três momentos, o primeiro relativo à exposição dos trabalhos produzidos e realizados pela turma ao longo do projeto, sendo este momento organizado em 4 bancas, correspondentes aos quatro blocos temáticos abordados. Cada aluno desempenhou uma função específica nas bancas de exposição, explicando aos familiares o que aprenderam e realizaram durante a unidade de aprendizagem e interagindo com os mesmos, experimentando os recursos disponíveis. Os familiares só puderam entrar na banca do Museu do Património após participarem nas dinâmicas das três bancas anteriores. Para terem acesso a este e, conseqüentemente, à segunda parte da divulgação, precisavam de um bilhete de entrada para o Museu, sendo que este era obtido se escrevessem num placar um ditado popular. Num segundo momento, todos os familiares foram convidados a sentarem-se e a ver um vídeo preparado pela díade acerca de todos os momentos, letivos e não letivos desenvolvidos com a turma, espalhando as emoções vivenciadas ao longo de toda a PES. No terceiro e último momento, a turma decidiu que queria apresentar aos pais a dança que aprenderam com o grupo folclórico, sendo que um dos alunos fazia parte do mesmo, mostrando-se assim entusiasmado por participar nesta atividade, envolvendo os seus pares. Após apresentada a dança, as famílias foram também convidadas a participar e a dançar, juntamente com os seus educandos, encerrando o evento de forma participativa e divertida. De salientar que, para se alcançar todo este resultado final, foi necessário uma preparação e colaboração com todos os agentes educativos, visando sempre a participação ativa dos alunos.

Em suma, a adoção de inúmeros momentos em pequenos grupos de trabalho através das metodologias ativas foi fundamental ao longo da PES, uma vez que é essencial inserir os alunos em processos de socialização, atribuindo-lhes autonomia e responsabilidade, desenvolvendo o seu papel ativo ao nível da ação e da gestão, fundamental para o seu crescimento enquanto cidadãos ativos (Sharan & Sharan, 1976). Assim, ao tomarem consciência da valorização da identidade, da vida em comunidade e da necessidade de respeitar os outros, os seus costumes e tradições, estarão a desenvolver o valor da "cidadania e participação" (Martins et al., 2017, p.17).

No que diz respeito à prática das metodologias ativas, foi desafiante ao nível da multiplicidade de tarefas e de estímulos a ter em atenção na sua implementação e porque exigiu novas dinâmicas às quais os alunos tiveram de dar resposta e adaptar-se rapidamente. Motivadora, porque os materiais disponibilizados e as tarefas pedidas foram muito diversificadas e aglutinadoras. Dinâmica, porque exigiu uma constante atividade e participação ativa dos alunos.

No que se refere ao processo de avaliação, este assumiu-se de carácter formativo, tendo sido aplicado ao longo de todas as etapas do projeto, no qual foi possível observar de forma abrangente as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e os aspetos a melhorar, permitindo a realização de uma ação pertinente e capaz de garantir o desenvolvimento holístico dos alunos (Cardinet, 1990).

Desenvolvendo uma reflexão final relacionada com o projeto desenvolvido, importa salientar as suas potencialidades no desenvolvimento holístico do aluno, uma vez que o colocou em contacto com diferentes realidades emergentes do mundo em que nos encontramos. Em concordância com o mencionado e com os objetivos do presente projeto, ressalva-se que o ensino é uma prática que agrega ações contextualizadas, baseadas nas relações e na resolução de problemas emergentes do quotidiano, criando momentos com significado, facilitando o processo de aprendizagem das crianças (Balancho & Coelho, 1996).

### **3.2 A HARMONIA DE CRESCER COM A NATUREZA NA EPE**

No período da PES, dedicado à EPE foram desenvolvidas, por parte da mestranda, ações pedagógicas a partir de uma observação contínua, sistemática e participativa. O processo de observação permitiu identificar e compreender as necessidades e os interesses das crianças com as quais se relacionou, respeitando e valorizando os ritmos de aprendizagem de cada uma, visando a promoção do desenvolvimento holístico das mesmas, bem como a criação de relações de proximidade e confiança.

A partir da observação cuidada e atenta, elaboraram-se planificações em colaboração com a educadora cooperante, integrando os dados da escuta das crianças do grupo, procurando sempre ir ao encontro dos interesses, necessidades, dificuldades e capacidades. Nesta sequência, emergiu um projeto desenvolvido com e pelas crianças, em que se implementaram algumas das ações que serão apresentadas neste subcapítulo, seguindo as fases da Metodologia de Trabalho de Projeto (cf. Capítulo I).

O projeto desenvolvido intitulou-se “Crescer em harmonia: À descoberta da natureza” e surgiu através de um levantamento de interesses do grupo sobre o que gostavam de aprender. Foram vários os interesses mencionados, indo ao encontro da primeira fase da MTP - definição do tema e identificação do problema. Importa mencionar que ao longo deste momento foi dada especial atenção a cada criança, espoletando autoestima e espírito crítico, valorizando a participação e mobilização de conhecimentos, uma vez que estes permitem que as crianças sejam capazes de estabelecer relações entre o que já conhecem e o que irão conhecer (Coll et al., 2008).

O projeto, além de surgir dos interesses, teve também como base, as necessidades evidenciadas pelo grupo, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da socialização, no que diz respeito a regras de convivência social, o respeito pelos outros e a autonomia (cf. Capítulo II). De referir que alguns dos interesses da maioria das crianças passavam pela exploração da natureza e pela curiosidade pela escrita. Assim, pretendeu-se sensibilizar e consciencializar o grupo de crianças para a importância de se respeitarem uns aos outros, mas também o mundo

que os rodeia, nomeadamente, a natureza e tudo o que esta inclui. Além disso, tendo em conta as especificidades do grupo, considerou-se fulcral a necessidade de o consciencializar para questões de inclusão e de aceitação das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) (autismo/atraso global de desenvolvimento), percebendo como as podem incluir nas brincadeiras e nas dinâmicas da sala de atividades/exterior.

De destacar o paralelismo entre o projeto desenvolvido no contexto do 1.º CEB e o contexto de EPE, pois ambos promovem a descoberta sendo que, no primeiro, esta é mais complexa e abrangente e, no segundo, foca-se na exploração de um ambiente que é familiar e mais próximo das crianças. Assim, “crescer em harmonia” implica uma integração saudável entre o desenvolvimento pessoal e a consciência ecológica, promovendo um respeito profundo pelo ambiente natural. A descoberta da natureza incute também nas crianças valores de respeito e cuidado, uma vez que “ao ar livre e em contacto com a Natureza, surgem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, atividade física, resolução de problemas e trabalho em equipa” (Bilton et al., 2017, p. 48). Ao aprenderem a interagir com respeito e empatia com o ambiente e com os outros, as crianças desenvolvem capacidades sociais essenciais para a convivência social. Deste modo, é de referir que a mestranda assumiu que o processo educativo é de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida, sendo que no desenvolvimento do mesmo, adotou vários pressupostos dos modelos curriculares mencionados no Capítulo I.

No entanto, apesar da identificação da problemática do projeto, a planificação e o desenvolvimento assumiram-se como não lineares, uma vez que o educador deve ter presente o carácter dinâmico e de constante evolução e adaptação, tendo em consideração as diferentes realidades e informações obtidas ao longo do projeto (Vasconcelos et al., 2012), deliberando espaço para novas direções e/ou sugestões à medida que se desenrolam as vivências. Na fase III, execução, o par pedagógico apropriou-se de diferentes instrumentos e técnicas de aprendizagem e exploração que permitiram dar resposta ao que o grupo gostaria de conhecer e saber mais.

Deste modo, começa-se por descrever a ação pedagógica que comporta duas atividades: “Um Elfo entrou na nossa sala” e “Caça ao tesouro no jardim mágico”. Nestas, além do foco residir sobretudo na necessidade do desenvolvimento da socialização e comunicação, pretendeu-se também potenciar a imaginação e a criatividade num grupo que possuía algumas dificuldades nestas dimensões.

A primeira teve início na sala de atividades, começando com um elemento surpresa: pegadas misteriosas no chão, criando suspense e despertando a curiosidade das crianças. Ao observar as reações destas e percebendo que a maioria se encontrava intrigada, a mestranda decidiu de forma deliberada e com o objetivo de estimular a curiosidade e a imaginação, iniciar uma conversa sobre qual seria a possível origem das pegadas, a quem pertenceriam e qual o objetivo das mesmas. As respostas do grupo foram ao encontro do expectável, demonstrando conhecimento sobre criaturas mágicas e imaginárias, permitindo assim instigar no mesmo a idealização de um mundo da fantasia. Em seguida, foram introduzidos mais elementos surpresa, uma lâmpada com *fairy lights* e com um cadeado para trancar um dos dois pergaminhos com mensagens misteriosas de um Elfo (Figura 6).

### Figura 6

#### *As mensagens misteriosas*



O entusiasmo das crianças era evidente, especialmente perante a descoberta dos pergaminhos aliada à ânsia de saber o conteúdo dos mesmos. Desta forma, a mestranda pediu voluntários para abrir e desenrolá-los, aumentando assim a antecipação. Começou por ler o primeiro texto com as pistas para a abertura do cadeado de forma entusiasmante e expressiva

para manter o interesse de todos (Figura 6). Assim, de uma forma holística, o par pedagógico tomou a decisão de relacionar os números de abertura do cadeado, com situações quotidianas, nomeadamente os meses do ano, uma das dificuldades identificadas no grupo, ajudando as crianças a associar os números e a desvendar o código: dizer qual é o número que vem antes do 1; contar o número de pegadas que estão escondidas e espalhadas na sala de atividades (6) e responder à questão – “janeiro é o mês numero \_\_\_” (1) – “061”. Para facilitar a compreensão global, utilizaram-se elementos visuais, como os ícones de um computador, de um claquete e de um tapete (Figura 6). O grupo conseguiu identificar rapidamente, trabalhando em equipa e percebendo a ligação entre os três símbolos, desvendando assim a mensagem.

Posteriormente, já com o projetor ligado, as crianças, sentadas no tapete do acolhimento, visualizaram o vídeo do Elfo (Figura 7), sendo que teriam de estar atentas para conseguirem realizar a atividade “Caça ao tesouro no jardim mágico”, no exterior.

### **Figura 7**

*O nosso amigo Elfo e a caixa dos objetos mágicos*



O grupo manteve-se, uma vez mais, focado na dinâmica, tendo a educadora estagiária recordado, após a visualização do mesmo, as regras necessárias para a atividade no jardim e explicado os desenhos e as orientações presentes na caixa de ovos que tinha sido distribuída por cada par, já previamente estabelecido, contendo imagens de elementos mágicos e naturais, que cada par teria de recolher. Cada elemento tinha um numeral correspondente, indicando assim a quantidade, promovendo o desenvolvimento do sentido de número (Figura 7).

Já no espaço exterior, localizado na escola de cima, para garantir uma experiência segura e inclusiva, delimitamos o espaço de exploração e definimos um apoio adicional, nomeadamente o acompanhamento de um adulto, para os dois pares com crianças com NAS, uma vez que é fundamental que o educador assegure que cada criança se sinta valorizada e possua um sentimento de pertença e inclusão num grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, as crianças, de acordo com as indicações da caixa, correspondentes às quantidades e objetos a apanhar, foram colocando os elementos no respetivo local da caixa de ovos (Figura 8). Durante a exploração, foi possível observar que as crianças compreenderam realmente a importância de trabalhar em pares, pelo que não houve atritos entre os mesmos e todos estavam dispostos a ajudarem-se uns aos outros, demonstrando assim o desenvolvimento da entreajuda e do respeito pela natureza e pelos pares. Notou-se que as crianças foram explorando espontaneamente a natureza ao seu redor, ressaltando um comentário feito pela v.: “Eu e o meu par já encontrámos tudo, agora vou só explorar”. É ainda de salientar que foi enfatizada a importância de respeitar a natureza e somente recolher os objetos que se encontravam espalhados pelo chão, nunca podendo arrancar flores, relva ou folhas. Além disso, o jardim foi decorado para se assimilar a um jardim encantado, para que as crianças pudessem ter uma experiência mais imersiva, continuando a estimular a sua imaginação (Figura 8).

### **Figura 8**

#### *O jardim mágico dos Elfos*



Durante a exploração, a mestranda foi observando as interações entre os pares e o notável entusiasmo das crianças pelo contacto com a natureza. Como tal, decidiu-se prolongar a parte final da atividade, para que a mesma continuasse a ser realizada ao ar livre, apesar de estar planeada para ser feita na sala de atividades. Desta forma, considera-se "planejar não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Assim, as crianças puderam partilhar em grande grupo as suas descobertas, imediatamente ao lado do espaço correspondente à casa dos elfos.

Um dos principais focos a desenvolver foi a Área da Formação Pessoal e Social: Independência e autonomia; Convivência democrática e cidadania, uma vez que uma das dificuldades das crianças era manter o respeito pelos outros e o cumprimento de regras, algo essencial para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Além desta, destaca-se ainda a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral: Comunicação Oral e o Domínio da Matemática: Números e Operações; Interesse e curiosidade pela Matemática, já que ao longo da atividade as crianças estiveram em diálogo contínuo com o par, realizando inúmeras contagens e desenvolvendo o seu raciocínio lógico. Por fim, tendo em conta a natureza da atividade, explora-se ainda a Área do Conhecimento do Mundo: Abordagem às ciências: Conhecimento do Mundo Físico e Natural (Lopes da Silva et al., 2016). De referir ainda que a exploração sensorial, numa primeira parte dentro da sala de atividades, através das pegadas que o Elfo deixou e dos papiros com mensagens para decifrar, estimulou a observação e a exploração, promovendo a investigação e a descoberta, enquanto as crianças desenvolvem o sentido de número através de contagens, da correspondência termo a termo e da sequência numérica.

Ao longo das atividades, o par pedagógico decidiu recorrer a enigmas, mensagens codificadas e a um elemento surpresa – o vídeo do Elfo produzido especificamente para este grupo de crianças, com o auxílio da Inteligência Artificial (IA), através da aplicação *Leonardo AI* para criar a imagem personalizada do Elfo, da *Vidnoz* para dar movimento à boca e da *CapCut* para adicionar a voz, modificando-a. Através deste recurso, os objetivos principais foram

conseguidos de forma eficaz, ou seja, durante a visualização do mesmo as crianças demonstraram-se envolvidas, atentas e ainda participativas, respondendo às questões do elfo. Como tal, tornou-se mais fácil de relembrar com as mesmas as regras verbalizadas pelo elfo aquando da exploração no seu jardim encantado. Além disso, tiveram-se em conta as especificidades do grupo, nomeadamente o facto de necessitar de foco e concentração para conseguir escutar, interpretar e realizar as atividades propostas. Neste seguimento, a utilização das tecnologias, nomeadamente da inteligência artificial, envolve visualmente as crianças na narrativa, através do vídeo do Elfo, recorrendo-se às TIC como um recurso atrativo que pode facilitar a aprendizagem e estimular o interesse das crianças (Gomes et al., 2023).

Destacam-se ainda as vantagens destes recursos pedagógicos, que têm como objetivo auxiliar o educador/professor nas questões gerais e repetitivas, mas nunca substituí-lo (Capítulo I), tendo o adulto a função de “resolver as questões mais específicas, individuais e sociais de cada aluno” (Martins & Viana, 2022, p. 18). Por último, ressalva-se que estas tecnologias permitem criar recursos de aprendizagem personalizados que atendem às necessidades específicas das crianças, e também aos seus interesses, promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente e prática que aprimora o desenvolvimento cognitivo e social.

O facto de o par pedagógico ter desenvolvido parte da atividade em grande grupo e, posteriormente, em pares previamente definidos, promoveu a cooperação e a convivência democrática, favorecendo as interações sociais, o respeito mútuo e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como defende o MEM (cf. Capítulo I). Tal justifica-se tendo em conta a dificuldade do grupo em saber ouvir e respeitar as opiniões dos colegas levando, por vezes, a conflitos e falta de respeito mútuo (cf. Capítulo II).

A díade recorreu ainda a uma abordagem holística, na qual a criança não é considerada um ser setorizável (Lopes da Silva et al., 2016), prevalecendo uma visão integrada do conhecimento, permitindo que as crianças realizassem conexões entre as diferentes áreas de aprendizagem, seguindo deste modo os pressupostos das OCEPE (cf. Capítulo I). Além disso, organizou o espaço exterior para criar um ambiente estimulante e temático, decorando o mesmo como um jardim mágico, estimulando a imaginação e a criatividade.

Desta forma, através desta atividade, reflete-se que o grupo se adaptou bem ao quadro de distribuição de tarefas (Figura 9) e à colaboração com o par estipulado, tendo sido notável a cooperação, fazendo com que as crianças confrontassem vários pontos de vista e resolvessem os problemas com que se deparavam. Isto foi essencial para manter a harmonia durante a atividade, garantindo que todos pudessem desfrutar da exploração sem grandes contratempos.

### Figura 9

#### *As nossas tarefas*



O quadro de tarefas, instrumento de pilotagem do MEM, permite que as crianças desde cedo assumam “a responsabilidade por certas tarefas”, participando todas na regulação da vida do grupo (Folque, 2018, p. 56). Este recurso foi desenvolvido uma vez que, apenas uma criança, por semana, ficava encarregue das principais responsabilidades da regulação da sala de atividades. Esta dinâmica proporcionava conflitos e desavenças quando outros elementos do grupo também queriam ser os “chefes”, tomando iniciativa própria para realizar as tarefas. Após a observação destas situações e em diálogo com a educadora cooperante e com as crianças, o par pedagógico desenvolveu o novo quadro de distribuição de tarefas. As crianças iam referindo quais as responsabilidades a ter dentro da sala e foram assumindo a representação das mesmas, através de desenhos que vieram a incluir no seu quadro (Figura 9). Desta forma, ficou estabelecido através de um sistema rotativo por semana, que cada par teria a sua função como: marcar as presenças ou ausências, escrever a data, registar o tempo,

fazer o comboio para irem almoçar, distribuir os lanches, verificar a arrumação dos brinquedos e fazer a reciclagem.

A díade teve o cuidado de manter as rotinas do grupo ao incorporar esta nova dinâmica. Ao longo da PES, através desta divisão de tarefas, foi notório um desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia, da organização e da entreajuda. De ressaltar que, quando uma das crianças não entendia o desenho, as mais velhas que já compreendiam melhor o sistema e já estavam a começar a aprender a ler, eram incentivadas a explicarem aos seus pares.

Além deste instrumento de pilotagem, foi ainda acordado com o grupo, para organizar o relato das novidades, a dinâmica “Contar, Mostrar, Escrever”, uma vez que a mestranda observou a necessidade de proporcionar novos momentos na rotina das crianças, de acordo com os seus interesses e com os resultados obtidos ao nível das estratégias de comunicação e representação. O seu desenvolvimento prendia-se com o objetivo de incentivar a expressão oral das crianças. Apenas durante o fim-de-semana os familiares, juntamente com os seus educandos, se quisessem participar na dinâmica, tiravam uma única fotografia a um momento que considerassem especial. Na segunda-feira, as crianças que se disponibilizavam para realizar a atividade, contavam as suas novidades, tendo em conta a fotografia que tinham tirado, ficando depois com um registo. Enquanto estas se expressavam oralmente, um elemento da díade ia anotando o discurso da criança na folha com a fotografia da mesma para, posteriormente, ler em voz alta ao resto do grupo.

Para além de se desenvolverem competências relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social, também se desenvolveu a Área de Expressão e Comunicação, no que diz respeito à Linguagem Oral e à Abordagem à Escrita (Lopes da Silva et.al, 2016). Segundo a brochura, “A Descoberta da Escrita” (Mata, 2008), o ambiente educativo pode ser estruturado de forma a promover o contacto e a exploração da linguagem escrita através de situações contextualizadas e significativas e em múltiplos contextos, tanto dentro da sala de atividades como no exterior. Por sua vez, a abordagem à escrita trata-se de um processo contínuo

adaptativo, em que a criança desde cedo explora a literacia através de símbolos e da linguagem (Lopes da Silva et al., 2016).

De ressaltar a importância da colaboração com as famílias não só para a realização desta prática, como ao longo da PES, contribuindo para o desenvolvimento integral dos seus educandos (cf. Capítulo I). Parte das interações com os familiares era estabelecida através do *padlet*, em que se criou “um mural virtual dinâmico e interativo para registar, guardar e partilhar conteúdo em texto, imagem, vídeo e ligações externas”, dando a conhecer os objetivos e o desenvolvimento do projeto ao longo do seu decurso (Carvalho, 2022, p. 80).

De um modo geral, os instrumentos de pilotagem, adotados pelo MEM, têm como objetivo “aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças (...) criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias” (Sim-Sim et al., 2008, p. 37), sendo desta forma promovida a expressão oral e comunicação (Formosinho et al., 2002). Estes recursos permitem “ajudar as crianças a integrar as suas experiências vividas no conjunto do grupo” (Folque, 2017, p. 56), emergindo como impulsionador da comunicação, de organização e de regulação” (Folque, 2017, p. 55).

Neste seguimento, ressalva-se um diálogo estabelecido entre as crianças aquando do relato das novidades:

R.: “Ontem quando cheguei da escola vi um ouriço-cacheiro em minha casa”;

T.: “Também gostava de ver um!”;

Patrícia.: “Os ouriços-cacheiros são animais que andam mais durante a noite.”;

T.: “Mas o R tem mais animais em casa que andam durante o dia e dormem à noite como nós”;

S.: “Tem girafas?”;

T.: “Claro que não! Eu já lá fui e não vi nenhuma!”;

Patrícia.: “Será que as girafas podem viver numa casa como os animais do R?”;

G.: “Não, as girafas são muito grandes!”;

Patrícia.: “E onde é que acham que elas vivem?”;

G.: “ Num espaço grande e com muitas árvores para elas comerem as folhas”;

Patrícia.: “ Muito bem, vivem numa savana. Os animais do R também podiam viver numa savana?”;

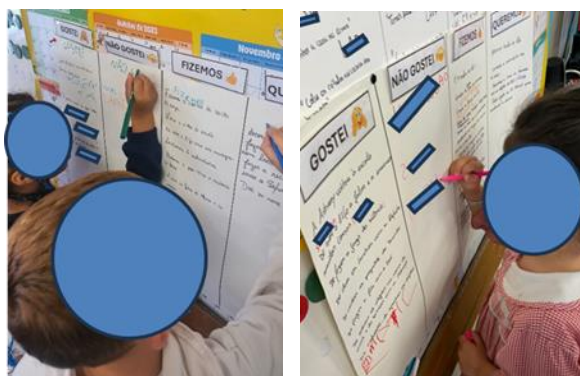
R.: “ Não, porque são animais de ficar em casa para cuidarmos deles!”.

Com base neste diálogo as crianças começaram a expressar a sua vontade de irem a casa do R, visitar os animais e saber mais sobre os mesmos.

De forma a registar os seus interesses, como o apresentado pelos animais, ao longo da PES, foi desenvolvido um Diário de Grupo tendo em conta as suas potencialidades e as necessidades do grupo (cf. Capítulo I e II). Este instrumento de pilotagem passou a fazer parte da regulação da vida do grupo, encontrando-se exposto na parede, juntamente com os recursos anteriormente mencionados, à altura das crianças, para que estas pudessem registar as suas ideias, com ou sem o auxílio de um adulto (Figura 10). Estes registos podiam ser feitos durante a semana sendo que, à quinta-feira, o grupo reunia para refletir e dialogar sobre os mesmos, sob a mediação das educadoras estagiárias.

**Figura 10**

*Diário de Grupo*



A visita de campo a seguir mencionada, surge do encadeamento dos desejos registados e expressados pelas crianças em conhecer melhor os animais, nomeadamente os domésticos, e pelas dúvidas que surgiram relativamente ao habitat dos mesmos.

Neste sentido, e tendo em conta o interesse comum pela temática, potenciador da partilha de descobertas, planeou-se uma visita até à casa de uma das crianças do grupo – “Vamos conhecer alguns animais domésticos!” - uma vez que a mesma continha uma diversidade de

animais, tais como galinhas, cabras, ovelhas, faisões, uma tartaruga, um pato, entre outros. De ressaltar que o plano inicial seria visitar uma quinta pedagógica ou um jardim zoológico, no entanto, em diálogo com a mãe da respetiva criança, sobre o nosso projeto, a mesma demonstrou disponibilidade imediata para receber as crianças. Além disso, a casa encontrava-se localizada próximo da instituição, facilitando a saída de campo, com o objetivo de as crianças explorarem os animais domésticos e as suas características, de uma forma mais ativa, num contexto familiar.

Anteriormente a esta aventura, foi essencial planificar e preparar de forma responsável e meticulosa, assegurando todas as condições de segurança e conforto. Além disso, cada criança levava consigo o seu “Caderno do Explorador” com o intuito de anotarem o que iam observando, sobre o número de patas, a alimentação de cada animal e aquilo que eles nos dão (lã, queijo, ovos), através de desenhos, de associações e de respostas de escolha múltipla (Figura 11). Desta forma, o grupo mostrou-se focado e ativo na exploração do espaço, sendo que, num momento posterior à visita, foi possível através daqueles, estabelecer um diálogo em grande grupo de modo que as crianças partilhassem as suas descobertas.

**Figura 11**

*“Vamos conhecer alguns animais domésticos!”*



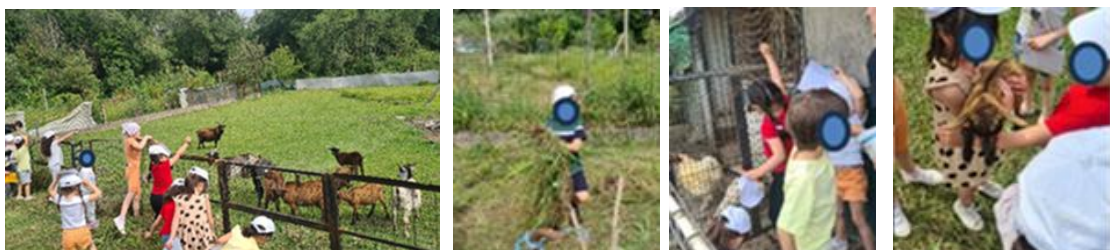
Assim, o grupo organizou-se nos pares estipulado e seguiu de forma tranquila e responsável até casa do R (Figura 11). Na caminhada até esta as crianças foram interagindo com o meio envolvente, fazendo questões e dialogando sobre tudo o que lhes chamava a atenção, desde o lixo espalhado no chão, às casas que reconheciam e até aos cavalos que encontraram pelo caminho. A exposição a novos ambientes e situações que despertam a curiosidade natural da criança, incentivando-a a questionar e procurar respostas, revela-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência e da valorização ambiental (Alves, 2023).

Corroborando com o mencionado, segundo Roldão (1994), as crianças “deviam explorar fisicamente o meio local para se compreenderem «a si próprias e ao mundo» “(p. 74), destacando-se assim, a importância de uma educação que esteja conectada à realidade e às necessidades individuais, sociais e culturais.

Neste sentido, na quinta da casa do R, o grupo teve a oportunidade de explorar o espaço livremente, ficando a conhecer um galinheiro, onde puderam dar milho às galinhas e aos faisões. Ficaram a conhecer as cabras e as ovelhas, dando-lhes de comer e tiveram ainda a oportunidade de as acariciar (Figura 12).

## **Figura 12**

*Exploração da quinta e contacto com os animais domésticos*



De ressaltar alguns dos diálogos valiosos que se estabeleceram entre os pares durante esta visita, pois “os espaços naturais assumem-se também como palco para importantes interações entre crianças que, ao serem confrontadas com os imprevistos da Natureza, são

incentivadas a cooperar, partilhando ideias, estratégias, medos e desejos” (Bilton et al., 2017, p. 52). Deste modo, tendo em conta que no galinheiro se encontravam galinhas, um pato e dois faisões, algumas crianças ficaram confusas e com a ideia de que todos estes eram somente galinhas:

S.: “Está ali uma galinha um bocado diferente das outras”;

Patrícia.: “Que diferenças consegues ver?”;

S.: “A toda branca tem um bico mais largo e achatado.”;

L.: “E é a única que está na água, não é uma galinha, é um pato! Até fazem sons diferentes!”;

Patrícia.: “Ótima observação! E como são as patas da galinha e do pato?”;

A.: “As galinhas têm três garras para arrastar a terra, os pés do pato são para nadar!”; “Ah então os patos podem viver com as galinhas!”.

Além deste diálogo é importante destacar o primeiro que se estabeleceu com o grupo na sua totalidade sobre as regras e os comportamentos a ter quando se encontravam perto dos animais:

Patrícia.: “Com o que temos de ter cuidado quando estamos perto dos animais?”;

T.: “Temos de ser meiguinhos e não fazer muito barulho.”;

Patrícia.: “Porque será que não podemos fazer muito barulho?”;

V.: “Porque os animais podem ficar assustados!”;

Patrícia.: “Muito bem! Podem ficar assustados e com medo, quando se faz muito barulho, e acabam por se esconder.”;

V.: “Então temos de falar baixinho perto dos animais como fazemos quando te queremos ouvir Patrícia?”;

Patrícia.: “Podemos dizer que sim, e lembrem-se de serem gentis e amigos dos animais, tocar de forma suave e não fazer movimentos bruscos”.

Assim, através desta conversa as crianças refletiram sobre a influência do seu comportamento perante os animais, concluindo que teriam de adotar uma postura calma e respeitosa. Além de que, nos dias que se seguiram, aquando do desenvolvimento de atividades em grande ou pequenos grupos em que por vezes se instalava a confusão, as crianças começaram a transpor as conclusões retiradas deste diálogo para se expressarem dizendo, como por exemplo, “não conseguimos ouvir porque estamos a fazer ruído”.

Ao longo desta exploração tornou-se evidente que, na EPE, o socioconstrutivismo envolve a criação de atividades que permitam incentivar as crianças a participar ativamente, a partilhar as suas ideias e a construir o seu próprio conhecimento, ao interagirem com os pares e os educadores, isto é, o desenvolvimento cognitivo trata-se de um processo interativo partilhado

por todos os intervenientes (Barros, 2011). Neste seguimento, a visita proporcionou “o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental” (Lopes da Silva et al., p. 85), permitindo que o grupo desenvolvesse uma prática de cidadania consciente, respeitando a natureza e os animais. Tal como é referido nas OCEPE, na Área do Conhecimento do Mundo, na componente Abordagem às Ciências, as crianças devem “manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (p. 91).

Para além disso, ao longo da dinâmica encontram-se sempre presentes as áreas da Expressão e Comunicação e de Formação Pessoal e Social. Na primeira, é de salientar o Domínio da Linguagem Oral, a componente da comunicação oral, presente em todos os momentos das atividades, já que as crianças usavam “a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação” (Lopes da Silva et al., p. 73) e o Domínio da Matemática no que concerne à “identificação de quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números)” (Lopes da Silva et al., p. 73), relativamente ao número de total de animais na quinta e de cada espécie, e a contagem das patas. No que diz respeito à segunda área é de salientar o desenvolvimento do “respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social”, bem como o “conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação” (Lopes da Silva et al., p. 42).

Por fim, destaca-se a importância das visitas ao exterior já que, segundo Almeida e Vasconcelos (2013), estas são “deslocações efetuadas com as crianças ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta”, e que tanto podem ocorrer a locais próximos ou distantes da escola, com durações igualmente variáveis (p.13).

No que diz respeito à última fase da MTP – divulgação/avaliação – esta começou por se desenvolver com base nos registos semanais, das crianças, no Diário de Grupo, tendo em conta aquilo que elas queriam apresentar aos pais, permitindo a preparação para a divulgação

do projeto no espaço exterior, criando/decorando os vários locais e colocando os recursos produzidos ao longo das semanas em cada “estação”.

A avaliação realizada baseou-se na recolha sistemática de informações, ou seja, na observação direta das reações, comentários, ideias e diálogos. Foram ainda realizados vários diálogos e debates em grande grupo acerca das atividades realizadas, fazendo ainda algumas questões relacionadas com as temáticas desenvolvidas, de forma a manter o foco e o interesse do grupo. Na educação pré-escolar, ressalva-se o facto de a avaliação ser para a aprendizagem e não da aprendizagem, implicando o envolvimento ativo da protagonista da mesma: a criança (cf. Capítulo I). Deve-se, assim, ter em atenção as várias etapas do processo individual de cada uma e também do grupo em geral. Assim, “avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Ao longo deste período, foi possível identificar que as relações são parte integrante e fundamental da ação educativa, sendo a partir destas que se estabelecem interações, se potenciam emoções e se desenvolvem ações. Assim, no decorrer da PES, foi necessário perspetivar cada uma das crianças como um ser único, oferecendo-lhes a atenção e o carinho necessários ao seu desenvolvimento e à sua envolvimento naquele que é um processo constante. Nesse sentido e no que diz respeito à EPE, é essencial que todas as ações sejam desenvolvidas para e com as crianças, articulando as diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, processando o desenvolvimento da criança como um todo e tendo em vista um desenvolvimento holístico, pleno e integrado da sua aprendizagem, em que é essencial que “as dimensões sociais, culturais, físicas e emocionais se [interliguem] e [atuem] em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

## METARREFLEXÃO

A PES constituiu uma etapa final do processo formativo que proporcionou momentos significativos de aprendizagem e de crescimento pessoal, cruciais para o desenvolvimento do perfil duplo docente. Esta identidade encontra-se em constante desenvolvimento, uma vez que é essencial que os docentes estejam preparados para o clima de incerteza e complexidade que os rodeia. Deste modo, é fulcral realizar uma retrospeção, analisando o percurso desenvolvido, destacando os principais desafios, conquistas e aprendizagens, resultantes das experiências no contexto de 1ºCEB e de EPE.

A oportunidade de vivenciar ambos os contextos, permitiu uma profunda compreensão acerca das diferenças e semelhanças entre os mesmos, evidenciando a importância da transição educativa. Ao longo da experiência nos dois níveis educativos, a mestranda compreendeu a importância e a necessidade de uma abordagem que fosse flexível, capaz de responder às especificidades de cada contexto educativo. Por sua vez, o envolvimento nestes colocou a mestranda em confronto com diversos desafios e exigências, desde a complexidade das primeiras planificações até à necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre uma postura assertiva para com os alunos e o desenvolvimento de uma postura acolhedora, proporcionando relações positivas.

Com o objetivo de identificar e responder às dificuldades, aos interesses e às necessidades de cada uma das crianças, aliou-se o desafio de praticar uma observação atenta, acompanhada do registo reflexivo no diário de formação, perspetivando práticas educativas que se assumissem como inovadoras e inclusivas. A orientação e o apoio das professoras cooperantes e das orientadoras, que serviram como modelos e mentores, foram fundamentais para superar tais obstáculos. As docentes demonstraram que a chave para um ensino eficaz passa pela capacidade de ouvir, de se adaptar e de continuar a aprender. Assim, cada dificuldade ultrapassada foi vista como uma oportunidade valiosa de crescimento, fortalecendo a capacidade de reflexão crítica e de adaptação a situações imprevistas.

A interação com as famílias e a construção de relações positivas com a comunidade educativa revelaram-se igualmente importantes, emergindo como elementos indispensáveis no processo educativo.

A PES proporcionou, também, momentos que permitiram dar asas à criatividade e à adoção de práticas pedagógicas inovadoras, explorando diferentes estratégias, recursos e metodologias, que potencializassem a construção ativa de conhecimentos por parte das crianças, mas que também tivessem um impacto significativo ao nível do desenvolvimento social e emocional.

O caminho percorrido ao longo da PES teve um impacto profundo no desenvolvimento tanto profissional como pessoal da futura professora/educadora. A reflexão constante sobre as ações pedagógicas e as interações com os diferentes contextos e os seus intervenientes, contribuíram para a construção de uma identidade profissional sólida e reflexiva. A experiência prática revelou o “poder” transformador que cada professor/educador possui, sendo capaz de influenciar positivamente a vida das crianças e das suas famílias, reafirmando o compromisso com uma educação humanista e inclusiva.

Desde o início do processo de formação que a mestranda perspetivava a educação como um caminho de transformação e, como tal, este ano teve a oportunidade de colocar isso em prática. Cada decisão pedagógica refletia o compromisso em proporcionar uma experiência significativa para as crianças, no qual os desafios mais significativos foram superados com uma combinação de persistência e apoio mútuo, compreendendo que ser educador não implica apenas ensinar, mas inspirar, cuidar, motivar e guiar as crianças no seu próprio caminho de descoberta pessoal. Isto originou uma constante reflexão sobre o tipo de profissional que desejava ser, ansiando por deixar uma marca positiva e duradoura na vida das crianças. Como tal, crenças e ideologias formaram-se e outras reafirmaram-se, fazendo-a desejar que se enfatizasse mais a aprendizagem com o objetivo de desenvolver competências emocionais e sociais, essenciais para a vida em sociedade.

Neste sentido, é importante reconhecer o papel das crianças ao longo de todo este processo, assumindo um papel ativo e fazendo com que as suas vozes fossem escutadas e valorizadas à

medida que expressavam as suas ideias e compartilhavam as suas opiniões. Ao concluir este percurso formativo, é de ressaltar que a formação contínua, a postura crítica e a curiosidade constantes são aspetos fundamentais para enfrentar os desafios da profissão docente e promover uma prática educativa significativa.

Em suma, a PES foi um período de intensas emoções, desafios e aprendizagens que contribuíram para a construção de uma identidade profissional comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Ao olhar para o futuro, fica um sentimento de motivação para abraçar o mundo da educação ainda com mais paixão, dedicação e um coração aberto para aprender e crescer juntamente com as crianças.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares*. (Vol. 2). Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *As bases da educação* (pp.2821- 291). Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (Ed.). (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). Guia prático para atividades fora da escola.
- Alves, G. (2023). *A educação ambiental na prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental* (Master's thesis, Universidade Federal de Pernambuco).
- Bacich, L., & Moran, J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, 17(25), 45-47.
- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos*. Texto Editora.
- Barbosa, A. (2009). *Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos estudo exploratório* (Doctoral dissertation).
- Bastos, A. S. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre.

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed.)*. New York: Wiley.
- Camacho, C. M. L. D. P. (2017). *Recursos tecnológicos e motivação para a aprendizagem* (Doctoral dissertation).
- Cardinet, J. (1990) *Évaluation scolaire et pratique*. De boeck Université.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Carvalho, I. (2021). *A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de doutoramento, Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação]. <http://hdl.handle.net/10400.26/37536>
- Carvalho, R. S. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, 16(41), 124-141
- César, M., & Oliveira, I. (2005). *The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school*. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.

- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Pedagogical differentiation in the early ages for the construction of an inclusive practice. Revista da UI\_IPSantarém, 98-118.
- Coll, C. et al. (2008). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: ArtMed
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition*.
- Coutinho, R. J. & Barbosa, A. M. (2008). *Arte/educação como mediação cultural e social*. Unesp.
- Da Silva, P. & TIMBÓ, R. (2017). O papel da escola no processo da socialização na educação infantil. Revista Multidisciplinar em *Educação e Saúde*, 3, 77.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., 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.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs.
- Espada, C. (2015). *O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora

- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA - investigação, reflexão, acção e formação de professores - estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO\_in\_Transition\_Process\_for\_Children\_Entering\_Primary\_School
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Vol.33, n.3, 581-600.
- Ferreira, M. S., & dos Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*.
- Folque, M. (2017). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 81- 106). Porto Editora.
- Franco, E. K., & Masetto, M. T. (2012). Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. *Revista Triangulo*, 5(2).
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola moderna*, 36(5), 6-20.
- Gomes, M. H. (2014). Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: *Propostas de pedagogia diferenciada* (Vol. 3).

- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Editora: Aljibe.
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2024). *O uso de plataformas digitais para o ensino e aprendizagem de História: um estudo com alunos do 1.º CEB e 2.º CEB.*
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. American Psychologist, 58, 466-474.*
- Guimarães, M. D. C. B., Coelho, A. M. L., de Abreu, A. J. C., de Fátima Martini, M., & Alves, V. R. (2023). A METODOLOGIA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Revista Amor Mundi, 4(5), 101-106.*
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança (6.ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonassen, D. H. (2007). Engaging and supporting problem solving in online learning. *Online learning communities, 109-127.*
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.
- Landsheere, G. D. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a emprender pelos sistemas educativos. *Em A educação do futuro. O futuro da educação*. Edições ASA
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista portuguesa de educação, 19(2), 51-84.*

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação (4ªEd.)*, pp. 109-140. Porto Editora.
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interações*, 20, 98-140
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5476-5489). CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins Ferreira, N., & Mendes, L. (2021). Património, competências histórico-geográficas e cidadania territorial na formação de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa. *Sensos-E*, 8(2), 17–30. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.3835>
- Martins, R. H., & Viana, H. B. (2022). Inteligência artificial na educação. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 127-139.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- 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*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas*. 2(1) 15-33.
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Mota, P.C.C.L.M. (2009). *Jogos no Ensino da Matemática* [Master's thesis, Universidade Portucalense]. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/525>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto Editora
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Editora: Porto Editora. 4.ª edição.
- Padilha, S., & Fiorese, C. (2019). A importância da diversidade de recursos didáticos na prática docente. *Sepe - Seminário de ensino, pesquisa e extensão*, (9), 2317-7489.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª edição, Trad. C. Monteiro & M. C. Silva). Porto Alegre: AMGH editora
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182.
- Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A. C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores, 170-177.
- Ramos, J. (2011). *Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática*.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*.

- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreia Diálogos—Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, I*, 35-46.
- Ribeiro, D., Sá S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rocha, M. (2014). *As expressões artísticas no curriculum do 1º ciclo: relevância no desenvolvimento integral do aluno* [Master's Thesis, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3860>
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12* (34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. D. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa. IIE, 5.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (trad. C. Cancisso). Pioneira Thomson Learning.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). Small-group teaching. ISO 690
- Silva, C. (2022). *O Desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto no 1º Ciclo do ensino Básico* (Doctoral dissertation).
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

- Torres Fernández, C., Quadros Flores, P., Puig Guisado, J., & Serna Tuya, J. M. D. L. (2023). *New trends and research on digital education, technopedagogy and curriculum*.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Revisão e prefácio de Roberto Carneiro, Edição ASA for the Portuguese translation
- Vara, V. (2012). *A importância da diversidade de materiais didáticos no desenvolvimento do pensamento filosófico dos alunos*.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Villacañas de Castro, L. S. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Estreidiálogos*, 2022, vol. 7, num. 1, p. 3-20.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (p. 1962). Cambridge, MA: MIT press.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 1-3.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Canavarro, P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, J., Correia, P., Marque, M., & Espadeiro, G., (2021). Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos: 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico Matemática. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/aemat\\_1a\\_2021\\_.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1a_2021_.pdf)

Decreto de aprovação da constituição. (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. de 30 de agosto. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001). 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 240/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001). 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 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacaoconsolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o currículo básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). Diário da

República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

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

Direção-Geral da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais de Matemática- 4.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio- 4.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). Aprendizagens Essenciais de Português- 4.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- 4.º ano. Ministério da Educação.

Lei n.º85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º166, Série I. Assembleia da República. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Assembleia da República. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

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

Projeto Educativo. (2018-2021). Agrupamento de escolas.

Visão do Agrupamento de Escolas. (2023). Agrupamento de escolas.

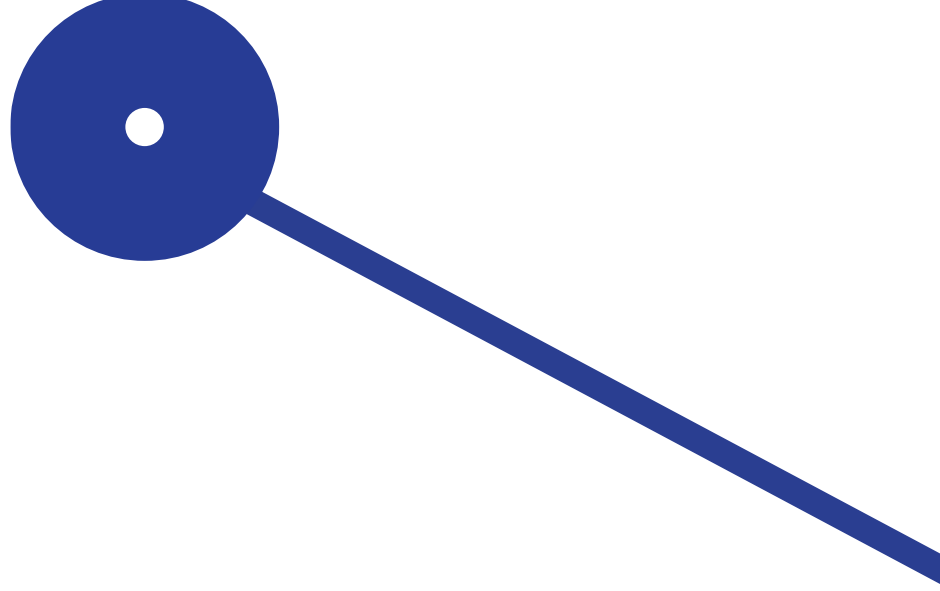
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**  
Patrícia Alexandra Santos Freitas