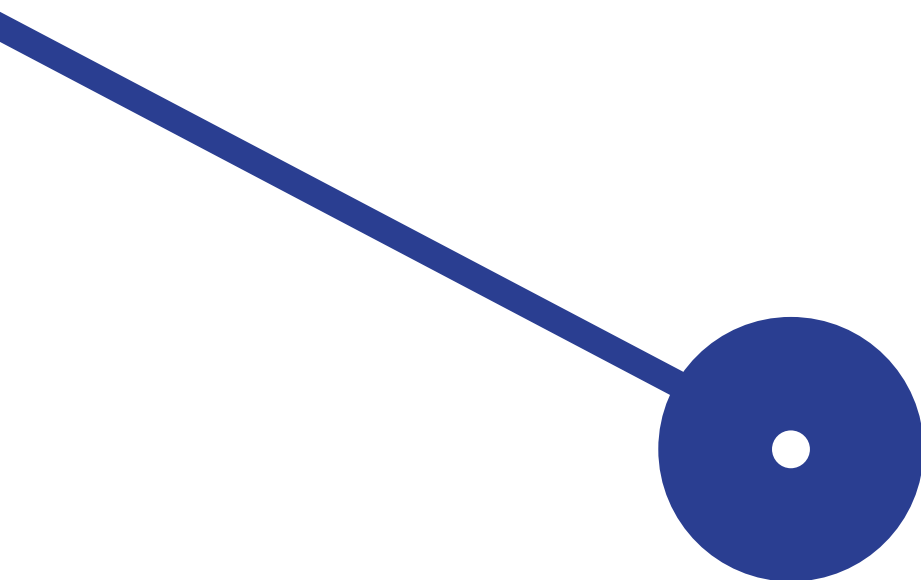




Relatório de Estágio

Samuel Ferreira Rios

2023/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Samuel Ferreira Rios

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Porto, julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Todo este processo traduz-se em superação e realização, porém esta caminhada não foi feita sozinho e não posso deixar de agradecer a quem fez parte desta.

À minha mãe, por me ajudar de todas as formas e por estar sempre presente e preocupada e por fazer as batatas mais bonitas.

À minha irmã, ao meu irmão e ao meu pai, por me mostrarem que eu consigo e demonstrarem apoio.

Aos meus tios, por me darem casa ao longo destes 5 anos, foram incansáveis ao longo deste percurso.

Ao Rui e à Osório por serem abrigo, conselheiros, amigos, ao longo destes 5 anos. Com eles aprendi e cresci. Osório, tornaste as viagens do 704 melhores e as viagens de carro pré frequências a rever a matéria, rentáveis! Rui, obrigado por todas as partilhas e enriquecimento. Espero levar-vos para o resto da minha vida. Sou vos muito, muito grato.

À Maria Inês por ser a minha parceira ao longo dos 3 anos da licenciatura, obrigado por todas as vivências.

À Marisa, por ser a melhor companheira de estágio. Um obrigado não basta. Sou te eternamente grato por todas as vivências ao longo destes dois semestres. Todas as experiências partilhadas, todas conversas que tínhamos, tudo. Tudo foi essencial. Aprendi muito contigo e também me ajudaste a crescer. Mereces o melhor do mundo.

Rui, Osório, Marisa e Maria Inês, todas as noitadas a fazer trabalhos de grupo valeram muito a pena. Obrigado.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Vânia e Professora Mestre Margarida, um enorme obrigado por fazerem parte deste processo, obrigado por todas as trocas de ideias e

sugestões que me fizeram progredir. Um obrigado do fundo do coração por me ajudarem ao longo de toda a PES.

À professora e educadora cooperantes, também fizeram parte deste processo e contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto futuro educador-professor.

À auxiliar educativa, por ser sempre positiva e nos animar o dia.

A todas as crianças que se cruzaram comigo nesta jornada. Obrigado por casa sorriso e por cada abraço. Obrigado por tornarem o meu dia melhor. Obrigado por me fazerem ter a certeza que é isto o que eu quero.

A todos os docentes da ESE, desde a Licenciatura até ao Mestrado. Obrigado por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional.

Obrigado a todos. Sou eternamente grato por fazerem parte desta caminhada tão importante.

RESUMO

O presente relatório é referente à Prática Educativa Supervisionada, contemplada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, que permite a profissionalização para um perfil duplo docente, concedendo o grau de mestre. Neste sentido, a colaboração foi um dos fatores importantes ao longo da PES, tendo em conta a construção do perfil duplo docente, que habilita para a prática educativa nas duas valências.

A elaboração deste documento possibilitou um enriquecimento do quadro conceptual teórico-legal que contribuiu para o desenvolvimento de uma prática educativa com mais significativa e reflexiva, através da mobilização dos saberes adquiridos.

É de salientar a utilização da Metodologia de Investigação-Ação como fundamental ao longo da PES pelas suas fases cíclicas e dinâmicas, que implicavam a observação, planificação, ação, reflexão, divulgação e avaliação. Esta metodologia possibilitou o desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva, mais contextualizada e significativa para as crianças, permitindo responder aos seus interesses e necessidades, promovendo o seu desenvolvimento holístico.

As ações desenvolvidas em ambos os contextos educativos baseiam-se numa promoção de aprendizagens significativas, numa abordagem construtivista, em que a criança é o centro de toda a ação. Portanto, a criança é e deve ser o ator principal e um indivíduo ativo durante todo o processo de aprendizagem.

Assim, este percurso formativo permitiu a construção e desenvolvimento de aprendizagens e competências para a docência na Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-ação; Construtivismo; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This report refers to Supervised Educational Practice, included in the study plan for the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, at the Porto School of Education, which allows professionalization for a dual teaching profile, granting a master's degree. In this sense, collaboration was one of the important factors throughout the Supervised Educational Practice, taking into account the construction of the dual teacher profile, which qualifies for educational practice in both areas.

Drawing up this document made it possible to enrich the theoretical-legal conceptual framework, which contributed to the development of a more meaningful and reflective educational practice, through the mobilization of acquired knowledge.

It is worth highlighting the use of the Action Research Methodology as fundamental throughout the Supervised Educational Practice, due to its cyclical and dynamic phases, which involved observation, planning, action, reflection, dissemination and evaluation. This methodology made it possible to develop a reflective educational practice that was more contextualized and meaningful for the children, allowing us to respond to their interests and needs, promoting their holistic development.

The actions developed in both educational contexts are based on promoting meaningful learning, in a constructivist approach, in which the child is the center of all action. Therefore, the child is and should be the main actor and an active individual throughout the learning process.

Thus, this training course has allowed me to build and develop learning and teaching skills in Pre-School Education and Primary School Teaching.

Keywords: Supervised Educational Practice; Action Research Methodology; Constructivism; Collaborative work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Soluções dadas pelos alunos para deixarem os colegas contentes.....	49
Figura 2 Passadeira e semáforo para os alunos poderem se deslocar de uma estação para outra	51
Figura 3 Estação 1: conjunto dos arcos da tabuada do 2.....	52
Figura 4 Estação 2: os acentos.....	53
Figura 5 Estação 3: elaboração do sinal de trânsito por um dos grupos.....	54
Figura 6 Estação 4: os alunos a responderem ao Quizizz.....	54
Figura 7 Os alunos a testarem a solubilidade do azeite e do café.....	57
Figura 8 As crianças do 1.º CEB e da EPE a construírem os enfeites de Natal.....	58
Figura 9 Momento de divulgação do projeto de intervenção aos encarregados de educação...	60
Figura 10 Museu da Primavera e grupo a observar o mesmo.....	64
Figura 11 Pintura coletiva sobre a primavera e resultado.....	65
Figura 12 Momento da exploração das roupas e da dança.....	68
Figura 13 Criação dos projetos pelos grupos.....	70
Figura 14 Votação do projeto vencedor e medição.....	71
Figura 15 Construção e colocação do “Super Hotel dos Pássaros”.....	73
Figura 16 Bens recolhidos e visita da associação.....	74
Figura 17 Excerto do Padlet para divulgação das atividades.....	74
Figura 18 Gráfico das profissões.....	75

LISTA DE TABELA DE ABREVIACÕES, ACRNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAPP – Plano de Acompanhamento Pedagógico Personalizado

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

RTP – Relatórios Técnico-Pedagógico

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

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

UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Fund

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1 SER EDUCADOR-PROFESSOR NO SÉCULO XXI: CONCEÇÕES, CAMINHOS E DESAFIOS 3	
1.2 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A PRIMEIRA ETAPA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA.....	8
1.3 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	17
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	27
2.1.1 O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
2.1.2 O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	34
2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	45
3.1 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	45
3.2. A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	62
METARREFLEXÃO.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS	91

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento apresenta uma descrição, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas planeadas e desenvolvidas ao longo da prática educativa nas duas valências – a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste âmbito, a PES contribuiu para uma mobilização de saberes científicos, legais, pedagógicos, didáticos e culturais, adquiridos no decorrer do presente mestrado (Ribeiro, 2023). De mais a mais, o relatório, espelha de uma forma crítica, reflexiva e investigativa o percurso desenvolvido em ambos os contextos de estágio, tendo em consideração a construção de um perfil duplo docente, perspetivando uma melhoria na prática educativa (Ribeiro, 2023). E, portanto, a formação inicial é crucial no processo profissionalizante do docente, porém esta prolonga-se ao longo do exercício da profissão, no qual está em constante formação contínua, procurando uma atualização permanente de novas estratégias, metodologias e recursos.

A PES, realizada em díade, foi um fator importante para fortalecer o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a partir da colaboração estabelecida entre o par pedagógico. Além desta, a cooperação promovida com as orientadoras cooperantes, as docentes cooperantes e a comunidade educativa envolvente, foi um fator importante para a mobilização dos diversos saberes e competências para a ação. Além disso, a PES foi um fator crucial para o desenvolvimento profissional docente, promovendo um vasto leque de competências essenciais para a prática pedagógica em que o centro é a criança, que deve ser sempre valorizada, tendo em conta a sua voz e as suas ações. Isto possibilita a promoção de aprendizagens significativas na criança, sendo esta um indivíduo ativo em todo o processo, com a articulação de diversas dimensões e áreas, respondendo aos desafios do mundo atual.

Assim sendo, o presente relatório de estágio organiza-se em três capítulos que se dividem em subcapítulos.

O primeiro capítulo está organizado em três subcapítulos. O primeiro diz respeito às conceções comuns às duas valências, tendo em conta os respetivos referenciais teórico-legais. O subcapítulo é referente às especificidades das duas valências: 1.º CEB e EPE.

No segundo capítulo é feita uma caracterização da instituição onde se realizou a PES, em conjunto com uma análise da organização e gestão dos grupos, das interações, do tempo, do espaço e dos materiais de cada contexto educativo. Esta observação, caracterização e reflexão é crucial para a planificação de atividades. Este capítulo finaliza com um subcapítulo sobre a Metodologia Investigação-Ação (I-A), utilizada ao longo da PES, com vista a uma postura crítica e reflexiva para a melhoria da prática docente.

O terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise reflexiva das ações planeadas desenvolvidas pela díade, pois através dos referentes teórico-legais e da caracterização do contexto, foi possível planear e desenvolver atividades significativas para as crianças. Devido ao número limite de páginas deste documento, apenas algumas atividades serão partilhadas. Assim sendo, o primeiro subcapítulo é referente às experiências vividas no 1.º CEB e o segundo à EPE.

Por fim, para encerrar o relatório de estágio, apresenta-se uma metarreflexão com uma retrospectiva de todo o percurso na PES. De ressaltar que, ao longo de toda a PES, foi mantida a confidencialidade de todas as informações recolhidas, mantendo o anonimato de todos os envolvidos, salvaguardando as questões de ética.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação é um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa e igualitária” (UNESCO, 2009, p. 9).

Conforme espelha a citação proferida pela UNESCO, todas as crianças têm o direito à educação, sendo esta essencial para promover e desenvolver diversas competências, habilidades, conhecimentos, de cada indivíduo, dado que educação permite fomentar o potencial de cada sujeito, promovendo o bem-estar de cada um.

Para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada é essencial que o professor conheça e tenha em consideração um leque de documentos teóricos e legais para assim poder sustentar as práticas educativas. Desta forma, este capítulo está subdividido em três subcapítulos. O primeiro relativamente ao ser educador-professor. O segundo diz respeito às particularidades do 1.º CEB, o primeiro nível do ensino obrigatório, e por fim, o terceiro capítulo, sobre as especificidades da EPE, tendo sempre como referência do perfil duplo docente para o qual este mestrado habilita.

1.1 SER EDUCADOR-PROFESSOR NO SÉCULO XXI: CONCEÇÕES, CAMINHOS E DESAFIOS

A escola tem um papel crucial na construção da sociedade, sendo a educação um meio para preparar os cidadãos (Borges et al., 2020). Segundo a UNESCO (2009), a educação deve ser assegurada a toda a população: crianças, jovens e adultos, promovendo a igualdade e a equidade. Desde o 25 de abril de 1974 que a educação em Portugal sofreu várias reformas, conduzindo à transformação da educação para melhor.

Segundo o Artigo 1º da Convenção dos Direitos da Criança da UNICEF de 2019, a criança, é “o ser humano menor de 18 anos” (p. 8) e esta tem o direito à educação “tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (p. 23), preparando-as para “as responsabilidades da vida numa sociedade livre” (p. 24). Sendo a escola um local de todos e para todos, a inclusão é um fator fundamental. Cada indivíduo tem o

direito a “uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2918), fazendo com que estes tenham um sentimento de pertença e se sintam incluídos no meio em que estão. Neste âmbito, a educação inclusiva deve estar presente em todas as escolas do mundo, para que chegue a todas as crianças, sem excluir ninguém. Numa escola inclusiva todas as características, individualidades e necessidades da criança são tidas em conta e cabe à escola integrar essa diversidade de modo a assistir todas as crianças (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; UNESCO, 2009).

Segundo Freire (1996) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 14) e o docente deve pautar-se por pedagogias mais participativas, como o construtivismo. Caracteriza-se por oferecer “aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1996, p. 9). O docente dá oportunidades aos alunos de descobrirem por si próprios o seu conhecimento. Sendo assim, o método tradicional, de cariz transmissivo não se enquadra mais nos dias de hoje. Vygotsky acrescenta a importância da interação com o outro para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, o sócio-construtivismo. Defende, igualmente, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) entre o adulto e a criança, no qual o adulto auxilia a criança de forma que ela consiga chegar à aprendizagem desejada, sendo que esta varia de criança para criança, posto que o conhecimento é construído pelos alunos e pelos docentes (Borges et al., 2020; Fosnot, 1996). Neste contexto, a aprendizagem por descoberta preconizado por Bruner, reforça ainda mais a importância de a criança descobrir por si, cabendo ao docente, conduzir a criança às aprendizagens desejadas, favorecendo a descoberta e a solução de problemas por parte desta (Borges et al., 2020). Como refere Fosnot (1996) “a aprendizagem não é resultado do desenvolvimento, a aprendizagem é desenvolvimento” (p. 52), e esta, para Bruner, ocorre pela experimentação por parte das crianças, numa constante descoberta do mundo ao seu redor. Por sua vez, o docente não pode oferecer respostas, mas sim oferecer questões, orientar e incentivar os alunos para chegarem ao resultado, com vista o “desenvolvimento cognitivo do aluno e a sua predisposição a aprender” (Borges et al., 2020, p. 154).

Esta aprendizagem, que se pretende significativa e contextualizada, deve passar pela construção de práticas educativas assentes na articulação curricular, através da relação entre conteúdos, atribuindo assim mais sentido às suas vivências (Leite, 2012). Por sua vez, possibilita a

interligação de diferentes capacidades, saberes e atitudes, dando mais sentido ao que as crianças aprendem, mobilizando conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos e aprendizagens (Bravo, 2010). Na perspectiva de Leite (2012), associado à articulação curricular encontram-se três conceitos: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade, no qual as variadas áreas ou disciplinas se encontram no mesmo nível hierárquico, estabelecendo a mesma relação entre elas. Relativamente à interdisciplinaridade, as disciplinas interrelacionam-se, havendo a incorporação de conteúdos e conceitos das diferentes disciplinas, proporcionando, assim uma visão mais global. E por fim, a transdisciplinaridade, em que deixa de existir a divisão das disciplinas, ou seja, há um rompimento de fronteiras entre uma disciplina e outra, sendo que nesta, há uma maior coordenação entre todas as áreas, considerada “como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). Além disso, deve haver articulação de atividades e experiências com os variados espaços dentro e fora da escola, com outros docentes e ainda, com os pais e a comunidade escolar (Bravo, 2010). Por sua vez, é essencial que se articule atividades com outros docentes, principalmente se for de ciclos diferentes, de modo a promover uma transição equilibrada e eficaz nas crianças. O ponto 2 do artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 (1986) refere que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (p. 3070).

Sendo a transição entre dois níveis distintos influentes na vida de uma criança é importante que esta seja feita com sentido e significado para esta. Neste sentido, a habilitação para um perfil duplo docente requer que se reflita acerca da transição educativa entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Trata-se de uma transição de grande impacto para a criança e a mais significativa de todo o seu processo educativo uma vez que há a entrada na escolaridade obrigatória (Ribeiro et al., 2018). Como nesta transição os atores principais são as crianças, é fundamental ouvi-las, criando oportunidades para que estas expressem as suas opiniões sobre os assuntos que as afetam (González et al., 2011). Neste contexto, importa realçar que no artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019) a criança tem “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem” (p. 13), e por isso, esta deve ser escutada ao longo de todo o processo. A transição deve certificar uma continuidade educativa eficaz, de modo que se crie um sentimento de segurança na criança, desenvolvendo

múltiplas capacidades e potencialidades, para assim, conseqüentemente, se criar as condições favoráveis para que a criança seja bem-sucedida no nível educativo seguinte (Ribeiro et al., 2018; Serra, 2004). Devido ao impacto desta transição, é fundamental uma boa articulação curricular e um trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis educativos (Ribeiro et al., 2018), visto que deve existir o máximo de diálogo possível entre os profissionais dos dois níveis, assente na articulação curricular, com vista a uma transição mais facilitadora (Serra, 2004). Os docentes de ambos os níveis educativos devem proceder a um planeamento conjunto de diversas atividades, tendo em conta as similitudes e contrastes e se inteirarem das especificidades de cada nível, estando assim a enriquecer as suas práticas e conhecimentos, mas também a promover “oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78).

Neste sentido, torna-se crucial a formação para o perfil duplo docente, conforme o preconizado no artigo 3º do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), no qual “a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente” (p. 2819). Portanto, só conhecendo as características de cada um destes níveis de ensino, sendo capazes de proporcionar às crianças uma transição educativa equilibrada, é que poderemos construir a nossa identidade docente (Ribeiro et al., 2018). Durante este processo, o envolvimento de todos os indivíduos que estão presentes na vida da criança é fundamental, e, portanto, o docente deve envolver as famílias nesta transição (Ribeiro et al., 2018). Só depois do 25 de abril de 1974, em 1977, é que surgiu a Lei n.º 7/77 (1977), que constituiu um marco na regulamentação da atividade a participação das associações de pais e dos encarregados de educação no sistema educativo, entretanto revogada. No entanto a relevância do papel dos pais nas escolas levou à publicação do Decreto-Lei n.º 372/90 (1990) no qual são definidos os direitos e deveres das associações de pais e encarregados de educação. Não há escola sem família, assim como não há família sem escola e, por isso, o diálogo e a comunicação entre as duas tem de ser uma das prioridades do docente, tendo em vista o futuro e a aprendizagem significativa das crianças (Picanço, 2012). Além disso, com a carga horária de trabalho dos familiares, o docente deve arranjar formas de promover a interação das famílias na comunidade educativa (Freschi & Freschi, 2013; Picanço, 2012), no sentido de a escola estar em sintonia com a família de modo a desenvolver uma relação entre estas e promovendo uma convivência agradável e positiva para todos.

Por sua vez, é necessário que as relações interpessoais com a comunidade sejam positivas, uma vez que a troca de experiência e de saberes, assim como “o poder contar com alguém, acarreta na

“educação um carácter mais humanista” (Freschi & Freschi, 2013, p. 3). Dado que, “as relações interpessoais acontecem onde houver seres humanos” (Brenner & Ferreira, 2020, p. 53) a escola é um local onde esta interação ocorre em grande escala. Desta forma, a relação que um educador-professor tem com a criança é importante para que esta tenha sucesso, pois não basta saber ensinar, é preciso ter uma boa relação onde seja promotora de respeito mútuo, se crie afeto e valores, para que, conseqüentemente, se fomente um ambiente harmonioso e seja propício ao crescimento pessoal de cada um (Freschi & Freschi, 2013). Ter uma boa relação com a criança é o primeiro degrau para se trabalhar num bom ambiente, de confiança e segurança tornando os momentos pedagógicos mais produtivos e interessantes (Freschi & Freschi, 2013). Portanto, a interação docente-criança e a própria interação entre as crianças são fundamentais. O educador-professor deve propiciar esta relação entre as crianças, criando a oportunidade de gerar momentos de diálogo e discussão. Além de fomentar a relação entre as crianças, promove-se o desenvolvimento cognitivo, a socialização e a própria construção de carácter de cada uma (Freschi & Freschi, 2013).

Ao longo da PES foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que se centra na resolução de problemas de um determinado contexto ou grupo (Castro & Ricardo, 2003) (cf. Capítulo III). Este problema parte sempre da criança, dos seus interesses, necessidades ou potencialidades, através da observação ou de diálogo com o grupo (Mateus, 2011). A MTP pode ser utilizada em todas as idades e nos diversos níveis educativos, em contexto escolar ou até fora (Rangel & Gonçalves, 2011). Encontra-se dividida por quatro etapas: 1) identificação, ou definição do problema, no qual se definem as potencialidades a desenvolver; 2) planificação, em que através das necessidades do grupo planeia-se atividades que podem ser reformuladas; 3) execução do projeto, ou seja, as atividades planeadas pelos docentes que guião a criança na descoberta da resposta à questão-problema; e 4) avaliação e divulgação dos resultados obtidos (Vasconcelos et al., 2011). Por sua vez, esta metodologia permite que a criança seja o foco da educação e que trabalhe através de projetos que envolvam, inclusive, a comunidade escolar (Pereira, 2014).

Assim, a MTP tem uma visão interdisciplinar e transdisciplinar, que interliga a teoria com a prática, tendo o docente o desafio de realizar uma planificação adequada que vá de encontro às necessidades dos alunos, respeitando os seus interesses e especificidades (Castro & Ricardo, 2001; Mateus, 2011) (cf. Capítulo II). A utilização desta metodologia além de promover um leque

de fatores para a criança, desenvolve no docente a sua capacidade investigativa e a capacidade de observação (Vasconcelos et al., 2011).

1.2 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A PRIMEIRA ETAPA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Segundo o ponto 1 do artigo 6º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) o “ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (p. 3069), sendo este composto por três ciclos sequenciais. O primeiro ciclo sequencial é o 1.º CEB, para o qual este mestrado habilita, que inclui quatro anos de escolaridade. Caracteriza-se por ser o ciclo onde se iniciam as aprendizagens académicas, lecionado por um regime de monodocência (Formosinho, 2000).

Neste sentido, a monodocência implica que o docente tenha a responsabilidade integral de todo o processo educativo do grupo ou da turma, estabelecendo uma relação pessoal de proximidade afetiva (Antunes, 2015). Como o 1.º CEB é feito num regime de monodocência, os alunos têm apenas um professor na sala de aula, mas que “poderá ser coadjuvado por outros docentes de áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). Esta responsabilidade integral de um grupo de alunos, dá a oportunidade de conhecer e aprofundar os interesses e potencialidades da turma (cf. Capítulo II), adequando as práticas educativas às necessidades dos alunos (Silva, 2005). Por sua vez, a monodocência exige uma continuidade educativa, uma vez que o professor deve acompanhar os alunos durante todo este ciclo para poder acompanhar o grupo nas suas aprendizagens e fazê-lo evoluir (Formosinho, 2000). Ao haver a alteração do professor, como acontece muito, há uma quebra, e este novo professor tem de começar um novo processo de descoberta da turma, com vista à construção de práticas educativas que sejam significativas para o grupo.

O ensino básico deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de diversas características e capacidades a todos os níveis: físico, psicológico, social, entre outros, assim como deve fomentar o interesse, curiosidade e o cuidado sobre diversos temas do mundo que os rodeia. Ao desenvolver as suas aptidões, na formação dos alunos, a teoria e a prática devem andar de mãos

dadas, estando assim, interligadas (Lei n.º 46/86, 1986). O 1.º CEB é o ciclo onde as crianças além de aprenderem a ler, escrever e contar, adquirem um leque diversificado de aprendizagens.

A promoção da Cidadania e Desenvolvimento na sala de aula é essencial para a formação cívica das crianças, para que estas compreendam os direitos e deveres, no sentido de serem cidadãos com “uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 14676). As aprendizagens realizadas em Cidadania e Desenvolvimento refletem-se no desenvolvimento de aprendizagens e competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais que requerem uma reflexão para e na ação, tendo em vista os desafios do mundo e o seu futuro individual e coletivo (Monteiro et al., 2017). É de constatar que é fundamental interligar os diferentes domínios da Cidadania e Desenvolvimento com as outras áreas do currículo. No contexto é essencial abordar temas sobre a ética e o respeito, de forma a proporcionar nas crianças a liberdade e autonomia para refletirem sobre condutas éticas (Presotto, 2015). O respeito é algo importante, sendo este um dever e um direito que garante um convívio social mais democrático (Presotto, 2015), estando agregado neste o respeito por tudo o que está ao redor das crianças: o outro, as diferenças, os animais, a natureza, a cultura e outros. Relacionado com o projeto da díade (cf. Capítulo III), este tema está bastante presente ao longo das intervenções, dado que a Cidadania e Desenvolvimento contribuem para o “incremento de atitudes e comportamentos de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 6).

Como vivemos em tempos de mudanças repentinas e de constante evolução, a escola tem de estar sempre a par dessas transformações do mundo para proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Isso implica que o docente acompanhe, igualmente, as mudanças relativamente aos documentos curriculares orientadores da prática educativa. Este ciclo, tem como principais documentos orientadores o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação). Estes documentos visam a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, permitindo que potencie as suas competências de modo a “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928). O PASEO é um perfil de base humanista, centrado na pessoa e na

dignidade humana, que integra uma matriz comum para todas as escolas de Portugal (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Martins et al., 2017). Trata-se de um documento abrangente, transversal, recursivo, multifacetado e inclusivo, e está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Martins et al., 2017). Como o nome deste documento indica, este documento contempla o que se pretende que o aluno adquira ao longo dos doze anos de escolaridade, isto com o auxílio de toda a comunidade escolar (Martins et al., 2017). Aliado a este documento, estão as Aprendizagens Essenciais, que é um documento de orientação curricular, que abarca “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930). Nas AE é referido as capacidades e atitudes que todos os alunos devem desenvolver em cada área, orientando para a realização de uma planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), tendo em vista o desenvolvimento de diversas competências, expostas também no PASEO.

Neste âmbito, importa destacar a matriz curricular do 1.º CEB que é “o conjunto de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas e unidades de formação de curta duração, a lecionar por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino ou formação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2932). Sendo assim, está totalizada em 25 horas, semanalmente, estando repartidas por: sete horas destinadas a Português; sete a Matemática; três a Estudo do Meio; cinco a Educação Artística (artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música) e Educação Artística; três horas destinadas à Oferta Complementar e Apoio ao Estudo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Além disso, de carácter facultativo, está destinado uma hora para Educação Moral e Religiosa e às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que são de natureza formativa e lúdica (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). A única diferença do 3.º e 4.º ano é que a oferta complementar diminui para uma hora e os alunos passam a ter Inglês com uma carga semanal de duas horas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). De salientar que Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são “áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2940). É da responsabilidade da escola e do professor abordar estas duas áreas com projetos a desenvolver com os alunos, de modo a interligar diferentes conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento e as TIC com todas as áreas.

Ser professor no 1.º CEB tem peculiaridades como o exercício da monodocência, que facilita a organização curricular (Quadros-Flores, 2012), possibilitando ao professor a construção de práticas de articulação curricular, havendo “uma maior aposta no gradualismo pedagógico, na inter-relação entre as áreas e na integração curricular” (Formosinho, 2000, p.13). Desta forma, o professor do 1.º CEB tem a possibilidade de ser gestor do currículo, apostando na flexibilidade curricular, assente num trabalho interdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Neste sentido, as escolas têm autonomia e flexibilidade curricular para poderem gerir o currículo e organizar a matriz-base, adequando as suas abordagens, estratégias e procedimentos, tendo sempre em conta que os alunos consigam desenvolver as competências do PASEO (Despacho n.º 5908/2017, 2017). Na linha de pensamento de Roldão (1999), currículo é “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 23), centrado no aluno e que o prepare para uma sociedade cada vez mais tecnológica e de constante mudança. Deste modo, o professor tem o papel de investigador, adotando uma postura crítica de grande procura e reflexão para encontrar novos métodos e estratégias de gestão curricular. Por sua vez, o professor tem a responsabilidade de gerir o processo de desenvolvimento do currículo e adequar a diversidade “sociocultural, étnica, linguística e psicológica” (Roldão, 1999, p. 53), tendo sempre em consideração os documentos curriculares orientadores vigentes (Cosme, 2018).

Partindo do pressuposto que a escola tem responsabilidade no desenvolvimento curricular que seja adequado ao contexto e às necessidades dos alunos, este tem de promover aprendizagens para todos os alunos, sem exceção, tornando a escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Neste contexto, devemos proporcionar a todos os alunos o sentido de pertença, adequando o ensino às características e condições individuais, mobilizando os meios, estratégias e recursos necessários para que todos aprendam e participem (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Ao fomentar a criação de escolas inclusivas, constrói-se uma sociedade mais acolhedora e inclusiva, que contribua para que todas as crianças tenham acesso à educação (UNESCO, 2009). Assim, a escola deve assegurar que todos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2919). Ressalvar que todos os alunos, sem exceção, têm medidas universais, com o “objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921), sendo a diferenciação pedagógica uma das medidas universais. Além destas, também é

preciso ter em atenção as medidas seletivas, que “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não suprimidas pela aplicação de medidas universais” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921), através de recursos materiais e humanos disponíveis na escola. Quando as medidas universais e seletivas não são suficientes, implementa-se as medidas adicionais que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921). A escola deve assim, segundo o artigo 3º do Decreto-Lei n.º 46/86, “assegurar o direito à diferença” (p. 5), respeitando e valorizando todas as diferenças e individualidades.

A identidade profissional docente é traçada pelo modo como construímos o nosso caminho, fruto das nossas individualidades e das relações com os outros (Quadros-Flores, 2012). Desta forma, “resulta das interações complexas que se estabelecem entre o indivíduo e o outro, entre a percepção de si e o olhar do outro, entre o íntimo e o social, os elementos do passado e as expectativas do futuro” (Quadros-Flores, 2012, p. 11). A identidade profissional torna um indivíduo um ser único e singular e constrói-se pela experiência na prática e na interação com os outros profissionais do contexto (Santos, 2005). A sua construção depende, igualmente, das reformas educativas, do compromisso, da disponibilidade, das crenças, e outros (Quadros-Flores, 2012). Um professor, tem de conhecer bem a sua identidade e conhecer-se a si mesmo, pois desenvolver um trabalho pedagógico com uma turma implica ser constantemente envolvido com as diversas personalidades dos alunos (Quadros-Flores, 2012). Por isso, conhecer os outros faz com que nos possamos conhecer melhor, dado que a identidade de um professor é moldada pelas vivências no contexto escolar e pelas relações existentes (Quadros-Flores, 2012).

Atualmente, as estratégias e recursos são mais importantes do que os conteúdos (Paiva et al., 2016), uma vez que o uso de metodologias ativas por parte do docente é importante para que este seja um elemento ativo na construção das suas aprendizagens. Esta perspetiva rompe completamente com a imagem do aluno passivo, que recebe os conhecimentos sem os questionar ou pensar sobre eles (Paiva et al., 2016). Este tipo de metodologia faz com que o aluno seja o foco e que esteja sempre envolvido no seu processo de aprendizagem (Carvalho, 2022). É necessário, por isso, que o docente crie situações de aprendizagem em que o aluno se envolva, tomando decisões e avaliando os seus resultados (Moran, 2015). Esse envolvimento promove a discussão, a autonomia, a reflexão, a partilha e o pensamento crítico (Carvalho, 2022). Desta

forma, estas metodologias “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18). Também o papel do professor se altera quando utiliza metodologias ativas de aprendizagem nas suas práticas educativas, tornando-se um mediador neste processo (Carvalho, 2022), envolvendo e dialogando com o aluno, colocando-o sob problemas ou desafiado para que potencialize o seu intelectual (Moran, 2015; Paiva et al., 2016).

Das inúmeras metodologias ativas existentes, a metodologia de Rotação por Estações foi utilizada pelo par pedagógico na PES (cf. Capítulo III). Desta forma, o professor organiza o espaço em diferentes áreas, as estações, e em cada um deles terá atividades distintas com uma temática comum (Descovi et al., 2019; Santos, 2022). A turma será dividida por grupos, em cada estação, uma vez que cada grupo terá de passar por todas as estações, em grupo ou individual (Santos, 2022). De salientar, que pelo menos, uma das estações, terá de ter tecnologia digital, para que os alunos tenham o contacto com diversas formas de aprendizagem (Santos, 2022). Para poderem trocar de estação o docente, previamente, tem de estipular um tempo de acordo com o objetivo das atividades propostas de cada estação e as características da turma, sendo que, este tem de se certificar, que no final da aula, que todos os alunos tenham passado por todas as estações (Andrade & Souza, 2016; Santos, 2022). O professor disponibiliza um guião aos alunos com as distintas atividades de cada estação, atribuindo-lhes uma maior autonomia e envolvimento, com vista a construção da sua aprendizagem (Santos, 2022). A utilização de metodologias ativas está, igualmente, alinhada com a teoria da aprendizagem por descoberta, defendida por Bruner, no qual “ocorre quando o professor apresenta todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender” (Graça et al., 2020, p. 227).

Além da metodologia ativa mencionada, o par pedagógico, na PES, também realizou uma atividade experimental. Esta possibilita aos alunos o desenvolvimento de diversos processos científicos: observação; classificação; previsão; identificação de variáveis (Sousa, 2012). Como uma das principais características das crianças é serem curiosas, fazer atividades experimentais é sempre algo motivador e interessante para elas, cabendo ao professor a responsabilidade de aproveitar esta característica para ajudar no seu processo de ensino e aprendizagem. A experimentação é algo importante já mencionado há muitos anos, como refere Aristóteles, citado por Pacheco (2015) “quem possuir a noção sem a experiência, e conhecer o universal ignorando o particular nele contido, enganar-se-á muitas vezes no tratamento” (p. 5), dado que através da

experimentação, o aluno pode aprender mais e melhor. As atividades experimentais permitem que os alunos desenvolvam competências cognitivas simples, que exige um nível de abstração mais baixo, competências cognitivas complexas, que requer um nível de abstração mais elevado e competências psicomotoras (Sousa, 2012). Além disso, quando a atividade experimental é realizada em grupo possibilita aos alunos o desenvolvimento das competências sócio afetivas, uma vez que trabalham a cooperação, o respeito, a ajuda, a responsabilidade, e outros (Sousa, 2012). Permite, assim, que o aluno expresse suas opiniões e que ouça a dos colegas, levantando hipóteses, promovendo a socialização e a comunicação, desenvolvendo assim a linguagem oral e escrita (Pacheco, 2015). Por sua vez, permitem que o aluno seja estimulado relativamente ao conhecimento científico. Assim, com as atividades experimentais, o aluno, além de construir conhecimentos, também desenvolve capacidades mentais e psicomotoras que serão úteis para a sua vida (Sousa, 2012). Estas devem partir de temas e conteúdos do quotidiano dos alunos, de modo a ter mais significado para eles, desenvolvendo, assim, literacia científica (Sousa, 2012).

A literacia científica surge ligado ao conhecimento, à aprendizagem e à educação relacionada com as ciências. Esta é essencial porque permite aos indivíduos a capacidade de dominar o conhecimento científico e tecnológico para posteriormente, conseguir compreender os métodos científicos e atingir as potencialidades desta (Sousa, 2012). Segundo a OCDE (2003), citado por Sousa (2012), a literacia científica permite usar o conhecimento científico para se conseguir identificar questões e chegar a conclusões, para assim se compreender o mundo.

Neste sentido, o professor deve diversificar as suas estratégias e deve proporcionar aos seus alunos um diversificado leque de modos de aprendizagem, de forma a responder às suas necessidades. Uma das formas é o trabalho cooperativo (cf. Capítulo III), com origens no construtivismo, este tipo de trabalho fomenta as relações entre alunos, mas também a autoestima do próprio (Cristo, 2008). Por sua vez, no trabalho cooperativo, existe um maior reforço das capacidades de cada um, havendo uma independência em relação ao professor, sendo um promotor da autonomia dos alunos (Cristo, 2008), com vista a um objetivo comum e todos os elementos do grupo trabalham, colaborativamente, para o mesmo fim.

Como já referido anteriormente, vivemos numa sociedade em constante mudança e cada vez mais tecnológica, e por isso, é importante a construção de práticas educativas em que integrem as tecnologias digitais. As tecnologias e recursos são cada vez mais, mas as

aprendizagens são velhas e ultrapassadas, visto que o ensino em Portugal tem ainda tem práticas um pouco antiquadas (Quadros-Flores, 2012). É necessário integrar as TIC na sala de aula, dado que estas são uma ferramenta que ajudam na construção do conhecimento e facilitam a aprendizagem, transformando os cenários educativos e abrindo novas oportunidades de ensinar e de aprender (Graça, 2024; Nunes, 2018). Deve-se interligar o ensinar e o aprender, equilibrando com a tecnologia, sendo que esta permite o registo, a visualização, o compartilhamento, a publicação, o produzir, a divulgação, entre outros, permitindo adaptar este recurso aos conteúdos a abordar e ao grupo (Moran, 2015). É necessário, portanto, que o professor, direcione o seu olhar sobre a sua prática e rompa com velhos paradigmas de ensino que não se encaixam mais nos desafios da sociedade (Nunes, 2018). Neste contexto, o recurso às TIC são um meio para enriquecer estratégias e promover práticas pedagógicas novas, estimulando a inovação e criatividade nos alunos, além que desperta nestes um maior interesse e participação, dando oportunidade de terem um papel ativo e responsável no processo de aprendizagem (Graça, 2024; Quadros-Flores, 2012). É importante que se promova atividades interligadas com as TIC, para que se melhore e inove a educação (Graça et al., 2020). O professor tem de planear e propiciar aos seus alunos, ambientes e experiências, com recurso a estratégias e métodos necessários, interligando com as potencialidades da tecnologia, para que se crie oportunidades de aprendizagem (Silva et al., 2021). O docente, aquando da utilização das TIC, tem de fazer uma pesquisa reflexiva sobre os recursos e informação a utilizar nas suas tarefas, para que seja feita uma seleção adequada, sendo assim capaz de empregar as tecnologias, adequadamente, no currículo (Silva et al., 2021). Utilizar corretamente as tecnologias na sala de aula, não só exige do professor o “porquê e o como da sua utilização” (Quadros-Flores, 2012, p. 104), mas também requer “um perfil de docente com competências que atendam a uma geração conectada e receptiva aos mais diferentes tipos de informações e dispositivos tecnológicos” (Nunes, 2018, p. 109). Aprender a trabalhar com as TIC contribui para o desenvolvimento da identidade profissional, sendo que é preciso ter uma atitude aberta e flexível em relação às TIC, tendo em vista às constantes mudanças da sociedade e, o docente aqui, tem de ter uma capacitação na sua utilização (Quadros-Flores, 2012; Silva et al., 2021). O uso de plataformas digitais na sala de aula é vantajoso de modo que “amplia e reestrutura cognitivamente o pensamento do aluno, envolvendo-os ativamente na construção do seu conhecimento” (Graça, 2024, p.19). Por sua vez, ao longo da PES foram utilizadas algumas plataformas digitais como *Classroom*; *Plickers*; *PowerPoint* interativo; *Wordwall*; *Youtube*; *Padlet*; *Infograh*, com diferentes intencionalidades

pedagógicas subjacentes, algumas exploradas no capítulo III deste documento. O uso destas plataformas facilitou o processo de ensino aprendizagem, possibilitando que os alunos construíssem as suas próprias interpretações, de modo a construir conhecimentos do mundo que os rodeia (Graça, 2024).

Relativamente à avaliação no 1.º CEB, esta, segundo o ponto 2 do artigo 22º do Decreto-Lei 55/2018 (2018), caracteriza-se por ser um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas” (p. 2936), tendo em conta as AE e o PASEO. A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem, cuja finalidade é a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Esta deve ser realizada através do uso de diversas técnicas e instrumentos adequados à sua finalidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). É importante realizar uma avaliação interna e externa, tendo em vista o bom desempenho dos alunos (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). A avaliação interna, da responsabilidade do professor e dos órgãos de gestão pedagógica da escola está compreendida nas seguintes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016).

No que diz respeito à avaliação diagnóstica esta serve para conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, podendo também ser utilizada pelo professor acerca dos temas que serão abordados futuramente, ajustando as suas estratégias (Neves, 2015). Além disso, serve para observar a evolução da turma e quais os temas que deverão voltar a ser trabalhados, de forma a consolidá-los (Neves, 2015). Já no que concerne à avaliação formativa, esta tem um carácter contínuo que recorre “a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2937). E por fim, a avaliação sumativa que “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2937). De todas, a avaliação formativa é a principal, pois permite-nos obter informação dos alunos e verificar o envolvimento dos mesmos no processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), possibilitando-nos fazer alterações às nossas práticas de modo a colmatar as potencialidades dos alunos, e por isso, a utilizada ao longo da PES.

Assim, concluiu-se que o docente deve ser reflexivo acerca da sua prática, de modo a torná-la melhor para o processo de ensino e aprendizagem. Este deve colocar o aluno como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, sendo o professor um orientador deste processo, recorrendo a estratégias, recursos e materiais diversificados. Por sua vez, o docente deve avaliar e observar os interesses e necessidades das crianças para, posteriormente, desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e interessantes para o aluno, tendo sempre em consideração os referentes teórico-legais.

1.3 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A EPE é das etapas mais importantes da educação e da vida de uma criança, sendo esta “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670). Esta fase é facultativa, estando as famílias, primeiramente encarregues da educação dos filhos, porém, cabe ao estado poder contribuir para a educação das crianças, dando a possibilidade às famílias de os seus filhos, frequentarem a EPE. Esta etapa “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670), sendo que normalmente a idade da saída da EPE depende de vários fatores que têm de ser equilibrados e dialogados entre o/a educador/a e a família, quando a criança não completa os seis anos até ao início do ano letivo. O número de elementos do grupo da EPE, é no máximo de 25 crianças, sendo diferente do 1.º CEB, em que neste o máximo são 24. Em ambos os níveis, caso haja crianças com NAS, o número máximo de elementos do grupo são 20 crianças. De acordo com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e com as OCEPE, a EPE é um direito das crianças e esta deve ser universal e inclusiva, dado que todas as crianças e famílias, sem qualquer tipo de discriminação, devem ser acolhidas. Além disto, deve ser preocupação do educador e da instituição, dar resposta a todas as crianças, dando uma igualdade de oportunidades a todas elas (Lopes da Silva et al., 2016; UNICEF, 2019). Estes dois documentos também referem que a educação e desenvolvimento da criança é da responsabilidade dos pais sendo partilhada com os serviços educativos, havendo assim colaboração entre ambas as partes.

Após a revolução do 25 de abril foi notória a expansão da EPE, tanto a nível público como privado (Marta, 2015). Com a Lei n.º 5/77 (1977), foi criado o sistema público de educação pré-escolar de

modo a “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança” e a “contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar” (p. 174). O Estado teve assim um papel importante na fomentação da criação da rede pública dos Jardins de Infância (Marta, 2015). Dois anos mais tarde, em 1979, com os novos estatutos, definiu-se uma maior proximidade com as famílias e a comunidade, valorizando uma perspetiva mais sociocultural (Cardona et al., 2021). Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que conduziu à confirmação da interação da EPE no sistema educativo (Cardona et al., 2021). Este documento fomenta uma nova fase no panorama nacional educativo, sendo o principal princípio que “Todos os portugueses têm direito à educação” contribuindo assim para o “desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 4). Neste documento, no capítulo II, secção I, artigo 5º, relativamente à EPE refere um leque de objetivos, como por exemplo: “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento”; “contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança”; “fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos”; “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades” (Lei n.º 46/86, 1986, p.6). Em 1997 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, para se “consagrar o ordenamento jurídico da educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 32). Este documento vem assegurar que todos os contextos promovam e assegurem a qualidade da educação nesta etapa, sendo que “reforça, também, o papel da construção de parcerias e de lideranças onde os pais participem ativamente” (Marta, 2015, p. 68). Além destes, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, complementa-se com este documento, sendo que, esta tem como principais objetivos: “contribuir para a igualdade de oportunidades”; “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais”; “desenvolver a expressão e a comunicação” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 671). Apesar do carácter facultativo da EPE, esta é essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que a aprendizagem começa no dia do nosso nascimento e esta etapa tem uma elevada importância no desenvolvimento holístico da criança. De salientar que a EPE não deve preparar a criança para o 1.º CEB, mas sim preparar a criança para a vida. Nesta etapa deve-se promover o desenvolvimento da criatividade e a curiosidade das crianças dando-lhes oportunidade de “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, (...) colaborar com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11) partindo sempre das “suas necessidades, interesses e direitos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 27).

Em 1997 são publicadas as OCEPE, uma referência para todos os educadores e que marcou o início de uma nova fase acerca das práticas educativas (Cardona et al., 2021; Marta, 2015). Em 2016 as OCEPE são revistas e publicadas clarificando os fundamentos e princípios da infância, reforçando “o papel da criança como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 43). As OCEPE, assim como o nome indica, é um documento orientador para os educadores de infância e para as suas práticas educativas, uma vez que estas orientações “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Além da colaboração com o estabelecimento educativo, é essencial que o educador construa o currículo com as crianças, com a comunidade e envolvendo sempre as famílias (Lopes da Silva et al., 2016). Com o aparecimento das orientações curriculares surge a expressão *áreas de conteúdo*, uma vez que esta “fundamenta-se na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (Cardona et al., 2021, p. 40). Estas áreas não incluem apenas conhecimentos, mas também atitudes e saberes-fazer que devem estar articulados. Sendo assim, o currículo que visa as OCEPE encontra-se dividido em três áreas de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, esta dividida em quatro domínios (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática) e por fim a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). A comunicação e articulação são essenciais na EPE, sendo que o educador deve ter sempre como intencionalidade educativa o observar/registar/documentar, o planear, o agir e o avaliar, tendo sempre em conta a organização do Ambiente Educativo e as Áreas de Conteúdo e posteriormente, a Continuidade e Transição Educativa (Lopes da Silva et al., 2016). As áreas de conteúdo, além de incluir diversos conhecimentos e aprendizagens também incluem competências, atitudes, disposições e saberes-fazer (Lopes da Silva et al., 2016). Estas devem ser exploradas em conjunto e não separadas, de um modo articulado, “dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Estas áreas são um dos pilares a ter em conta em todo o processo da EPE, tanto na observação, no planeamento e na avaliação do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). O educador deve abordar as áreas de uma forma intencional, articulada, flexível e refletida, sendo assim um facilitador na oportunidade de aprendizagens significativas nas crianças e que fomente também

a colaboração entre o grupo, de modo a promover uma aprendizagem colaborativa, desenvolvendo a zona de desenvolvimento proximal (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2007). O ato de educar, quer em contexto público ou privado não deve ser um “fabricar [crianças] segundo um dado modelo” (Marta, 2015, p. 113), mas sim poder libertar em cada indivíduo ser o que quiser ser, ser ele mesmo, seguindo o seu próprio traço. Este ato deve promover na criança competências, capacidades e comportamentos, desenvolvendo nesta o seu bem-estar físico, afetivo e emocional (Marta, 2015).

O educador antes de conhecer o grupo, deve conhecer-se a si mesmo, os seus pontos fortes e fracos, sendo reflexivo, de modo a atribuir “sentido à teoria, à prática e às circunstâncias educativas” (Marta, 2015, p. 128). Este, em cada espaço, deve criar condições para que as necessidades de cada um sejam atendidas, escutando sempre a voz da criança, através da observação, do registo, da documentação fotográfica e da análise das suas produções, permitindo a identificação dos seus interesses e potencialidades (Oliveira-Formosinho, 2008). O contexto da EPE é e deve ser caracterizado pelo diálogo entre o educador e a criança, onde todos participam na comunicação e troca de ideias, promovendo o respeito pela diferença e pela individualidade de cada, focando-se sempre no bem-estar das crianças, indo de encontro às necessidades destas de uma forma participativa e ativa (Marta, 2015). Woodhead e Faulkner (2000), citado por Oliveira-Formosinho (2008) referem que “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas sim participantes” (p. 79), sendo que é necessário negociar com estas sobre a ação educativa, sendo isto um “desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 40). Segundo a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, esta deve ter o direito de se exprimir e de ter liberdade de expressão, devendo ter o direito à participação. A criança deve ser ouvida acerca de temas que lhe suscitem interesse e que lhes dizem respeito, para que o adulto consiga pensar e tomar melhores decisões, tendo em conta a participação e envolvimento da criança para o processo de uma cidadania ativa (Oliveira-Formosinho, 2008). Segundo Marta (2015), o educador deve despertar na criança as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permitem aceder ao conhecimento e a aprendizagens de forma a “aprender a ser, se se aprender a estar, se se aprender a fazer e se se aprender a conviver” quer com pessoas, em contextos e sobre novos saberes, sendo que neste processo o educador é um orientador, cabendo à criança ser o sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento. Além da prática docente ser realizada em conjunto com as

crianças, estas também devem ser dialogadas com as famílias e a comunidade e adequadas ao contexto (Marta, 2015).

Observando as crianças enquanto estas realizam o ato de brincar é possível verificar e identificar os interesses e necessidades das crianças, para posteriormente ser possível o desenvolvimento de atividades e projetos adequados a estas. Este ato de brincar é “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Este ato não é uma forma de manter as crianças entretidas, como muitos pensam, mas algo que é estimulante para as crianças que promove diversas competências como o “prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). O brincar é dos atos mais importantes da educação infantil, porque além de ser um potenciador na socialização, a criança consegue, segundo Barbosa (2009), citado por Martins (2018) “sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão” (p. 49). Segundo o Art. 31.º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, a criança tem o direito de brincar, uma vez que este lhe proporciona um desenvolvimento pleno, articulando as iniciativas das crianças, o brincar e as propostas do educador, sendo assim “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). É importante interligar o ato de brincar com a pedagogia para que a criança aprenda a aprender com significado e de uma forma prazerosa (Lopes da Silva et al., 2016).

A planificação e a avaliação são processos essenciais nesta etapa, estando sempre em concordância com referentes teóricos e as necessidades das crianças. Tanto o planejar como o avaliar, são atos que necessitam de todo um processo e análise e reflexão e são atos que andam sempre de mãos dadas (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo Cardona et al. (2021, p. 14) “não há educação sem avaliação”, sendo que esta tem como principal objetivo “apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens”. Ao contrário do 1.º CEB, a avaliação na EPE não serve para atribuir notas às crianças, não realizando uma classificação da aprendizagem, mas aqui serve de apoio ao currículo (Cardona et al., 2021). O educador com a observação e documentação realizada, efetua a avaliação para que possa posteriormente recolher as informações necessárias para poder planejar adequadamente, proporcionando às crianças um ambiente estimulante que lhes “promova aprendizagens significativas e estimulantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13), visto que “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar

decisões sobre a prática” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Os objetivos e critérios são desenvolvidos com e para cada criança, para poder acompanhar progressivamente o desenvolvimento e evolução de cada (Cardona et al., 2021). É realizada uma avaliação das aprendizagens e da evolução da criança, sendo na EPE uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). A avaliação é formativa ou formadora, no sentido em que todos os intervenientes, educador, crianças, família, entre outros, estão presentes no processo de formação (Lopes da Silva et al., 2016). O educador avalia assim todo o contexto, a sua intervenção, o ambiente, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo em si, numa perspetiva formativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Ao longo da PES, as opções pedagógicas desenvolvidas tiveram por base uma teoria construtivista, suportada por vários modelos curriculares para a EPE. Apesar das OCEPE não mencionarem ou classificarem um modelo curricular em concreto, estas oferecem várias orientações para uma prática pedagógica em diversos aspetos. A prática educativa desenvolvida não foi apoiada em apenas uma abordagem pedagógica, mas sim numa articulação e junção de várias pedagogias participativas, particularmente, Pedagogia em Participação, High/Scope, Montessori e Reggio Emilia. O principal objetivo das pedagogias participativas é o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2007a, p. 28), sendo que a criança é vista como um indivíduo com competências e a motivação da aprendizagem tem de ser do interesse das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2007a). Apesar de cada abordagem ter a sua origem, estas apresentam ideais construtivistas e socio-construtivistas, estando a criança no centro da sua própria aprendizagem e o educador como facilitador deste processo. Ao longo da PES estas abordagens foram articuladas com a MTP, mencionada anteriormente, indo sempre de encontro com os interesses e necessidades das crianças, sendo que os projetos realizados são uma forma de as crianças realizarem aprendizagens significativas.

Em relação à Pedagogia em Participação esta “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 18). Este modelo pedagógico requer uma escuta, um diálogo e uma negociação entre os intervenientes, para que assim, se possa responder à complexidade da sociedade e da comunidade, de modo que a democracia está nos valores e crenças desta pedagogia (Oliveira-

Formosinho, 2007b; Rosário & Santos, 2018). Com estas interações entre os vários intervenientes, criam-se ambientes pedagógicos e projetos conjuntos que permite à criança construir a sua própria aprendizagem e concretizar as suas próprias realizações (Oliveira-Formosinho, 2007a). A preparação do ambiente educativo é da responsabilidade do educador, sendo que este deve observar, escutar e documentar as realizações das crianças para assim as compreender e poder responder às necessidades destas, na medida em que todas as vozes têm de estar incluídas e de serem respondidas (Oliveira-Formosinho, 2007a). O educador deve promover atividades que respeitem a criança e que permita que estas se envolvam com interesse nestas (Rosário & Santos, 2018). A organização do espaço e dos materiais é um fator importante e a forma como este é organizado, influencia as aprendizagens. Como observado no contexto de estágio e indo de encontro a diferentes abordagens pedagógicas, no espaço deve existir áreas como a dos jogos, das construções, das artes, do faz de conta e da biblioteca, sendo que, em cada uma destas deve ter materiais próprios e permitir uma boa visibilidade de umas para outras (Oliveira-Formosinho, 2007a; Osório, 2018). A rotina deve ser flexível, mas também previsível, promovendo as “relações, interações, as experiências múltiplas, integrar as diferentes culturas e respeitar a diversidade, tendo por base o bem-estar e a aprendizagem das crianças” (Osório, 2018, p. 338). Segundo Oliveira-Formosinho (2013), citada por Osório (2018, p. 339) as interações “são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa”. A Pedagogia-em-Participação privilegia as interações e as relações entre os intervenientes, posto que o adulto deve partilhar o controle com a criança, envolvendo-a na resolução de problemas. A criança ao estabelecer relações positivas com o adulto, desenvolve sentimentos de segurança e de autonomia (Osório, 2018).

Na abordagem High/Scope, é promovida a aprendizagem ativa das crianças, através de experiências-chave, com oportunidades de aprendizagem, que descrevem as descobertas realizadas pelas crianças através da ação (Carvalho, 2013). As experiências-chave são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, sendo que estas ajudam o educador a planificar, organizar o espaço e a selecionar os materiais mais adequados (Lira & Haddad, 2020). O espaço em High/Scope deve proporcionar à criança que estas explorem de forma criativa as suas atividades, circulando livre e autonomamente, tendo a possibilidade de pedir apoio aos adultos, quando necessário (Hohmann & Weikart, 2009). Este espaço deve ser bem iluminado, por luz natural, sendo as cores das paredes e os têxteis suaves. Este deve ser amplo para que o

movimento e o modo de pensar da criança não seja limitador, além do que, deve estar dividido por áreas de interesse bem definidas, onde existam móveis que possam guardar os materiais, onde seja possível ter uma boa visibilidade de umas áreas para as outras (Hohmann & Weikart, 2009). Relativamente aos materiais, nesta abordagem, estes devem existir na sala de atividades em abundância, o que se refletia no contexto, permitindo às crianças diversos tipos de brincadeira a diversas crianças (Kot-Kotecki, 2013). Estes devem ser materiais simples que permitam à criança, que através de um material, consiga explorá-lo de diversas formas, além que, estes devem ser manipuláveis para ajudar a criança a ter experiências concretas, ajudando-a a formar conceitos abstratos, levando-a a conhecer o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2009). Estes materiais devem ser organizados pelas devidas áreas de interesse, sendo que estes materiais apoiam os objetivos das áreas em que estão inseridos (Hohmann & Weikart, 2009). Em High/Scope os materiais encontram-se disponíveis todos os dias para utilizarem quando e como quiserem, fomentando o poder de iniciativa da criança, dado que, no final da sua utilização, estas devem arrumá-los, colocando-os no local certo, promovendo a autonomia, assim como era observado no contexto de estágio. Desta forma, surge o ciclo escolha-uso-arrumação, definido por esta abordagem, que exige que estes materiais estejam dispostos em recipientes transparentes, de fácil visualização e de manipulação e, que contenham o nome e um símbolo, sendo que no contexto, nem todas as caixas eram transparentes e apenas algumas continham o nome (Hohmann & Weikart, 2009). A rotina em High/Scope deve ser consistente, oferecendo à criança um conjunto de ações seguidas, dando-lhes tempo necessário para que estas consigam atingir os seus interesses e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2009). A iniciativa da criança é apoiada pela rotina, dando-lhe tempo para poder se expressar e conseguir atingir os seus objetivos, sendo dialogada com o adulto (Hohmann & Weikart, 2009). A interação entre o adulto-criança é essencial para que esta se sinta segura e valorizada, desenvolvendo uma aprendizagem ativa e significativa. O adulto deve proporcionar um clima de apoio, promovendo na criança a autonomia, iniciativa, autoconfiança e confiança nos outros, partilhando com a criança diferentes perspetivas e ideias (Hohmann & Weikart, 2009). A interação com os pares também é fundamental e esta é proporcionada através de momentos em pequeno grupo, grande grupo e o tempo no exterior, cada um com diferentes características que promovem nas crianças diferentes ocasiões para uma aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009). A interação com a família também é um fator essencial neste processo, uma vez que é fundamental que estas sejam envolvidas,

constantemente, ao longo de todo o processo educativo da criança, promovendo um sentimento de segurança, de proteção e de apoio na criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Maria Montessori, sustenta-se numa educação sensorial e experimental, sendo “baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 105). O método experimental na pedagogia de Montessori requer uma necessidade de observação da criança para a poder entender e ao seu desenvolvimento, tendo sempre em conta, os seus interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho, 2007b). Nesta pedagogia, a autora potencializou o desenvolvimento da autonomia das crianças, a liberdade e a construção do conhecimento com a criança como sujeito ativo no processo (Vilela, 2014). O ambiente na pedagogia Montessoriana é um ponto fulcral para a educação desde o nascimento da criança, na medida que permite às crianças serem livres e revelarem a sua própria essência (Montessori, 1965). Os móveis, armários e a pia, devem ser simples, das dimensões da criança e devem ser leves para que as próprias possam deslocá-las da forma que quiserem, de maneira que sejam as crianças as responsáveis pela organização do espaço, consoante o que queiram desenvolver (Montessori 1965). Para Montessori (1965) todo o espaço é dinamizado para poder responder aos interesses e necessidades da criança, conferindo-lhe autonomia e poder de escolha e de decisão sobre o que quer usar, como, quando e onde. As paredes, tanto as da sala de atividades como as do corredor e do resto da instituição devem se encher das produções das crianças (Montessori, 1965). Os materiais nesta pedagogia, devem ser leves e simples, possibilitando à criança de os explorar livremente e de os deslocar, sendo a sua constituição de madeira, tecidos reutilizados e que sejam biodegradáveis (Matos, 2021). Quando uma atividade despertar interesse na criança, este entregar-se-á à mesma, no seu próprio ritmo, devendo o educador, respeitar o tempo e a singularidade de cada criança, durante as suas realizações pedagógicas, para que assim, possa construir a sua aprendizagem (Martins, 2018). Na pedagogia Montessoriana não existe uma rotina específica, havendo apenas a hora de entrada e saída das crianças, o momento de alimentação e da higiene (Martins, 2018). O educador deve assumir uma postura calma, amorosa, paciente e humilde, sem recorrer a gestos e palavras mais severas (Montessori, 1949). Estando várias crianças no mesmo ambiente é facilitado o processo de socialização e comunicação e é também potenciado os momentos de aprendizagem e entreajuda,

tendo a criança a liberdade de interagir com outras, fomentando as interações entre elas e consequentemente a sua autoconfiança e empatia perante os outros (Montessori, 1949).

O modelo pedagógico Reggio Emilia, foi desenvolvido em redor da aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo esta um “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 114). Nesta pedagogia as crianças são fortes protagonistas desde o seu nascimento, sendo indivíduos ativos e construtores da sua aprendizagem, que são livres para poderem expressar as suas opiniões e singularidades (Gabriel et al., 2018). O ambiente em Reggio Emilia como refere Malaguzzi (1997) citado por Oliveira-Formosinho (2007a) “deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (p. 120). O espaço aqui, deve ser algo que as crianças se sintam seguras e que promova um sentimento de pertença, para assim se sentirem confortáveis e mais predispostas à aprendizagem. As paredes neste modelo desempenham um papel fundamental, segundo Malaguzzi (1994), citado por Oliveira-Formosinho (2007a) “as nossas paredes falam, documentam” (p. 123), servindo de exposição dos projetos e produções que as crianças realizam. As crianças são incentivadas a explorar o espaço e os materiais através de diversas formas que Malaguzzi intitulou de *as cem linguagens* da criança, tendo esta que explorar o ambiente de diferentes maneiras como os gestos, palavras, movimento, desenhos, construções, jogos, entre outros (Oliveira-Formosinho, 2007a). Através destas formas de expressão as crianças vão conseguindo representar as suas observações e ideias que vão desenvolvendo acerca do mundo que as rodeia.

Em jeito de conclusão do presente subcapítulo é importante que um docente tenha em mente a importância e as bases teóricas de diversos modelos teóricos, para que, na prática, as suas ações tenham intencionalidade educativa com base em teoria e na legislação.

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

Para que ocorra desenvolvimento profissional docente, é importante que o professor possua uma base de conhecimento teórico, legal e pedagógico coerente para que possa tornar as suas práticas educativas, na instituição onde está inserido, mais eficazes e promotoras de aprendizagens nos alunos, indo ao encontro dos interesses e dificuldades de cada um.

Sendo assim, o segundo capítulo está subdividido em dois subcapítulos. No que concerne ao primeiro subcapítulo, este refere-se à caracterização do agrupamento dos dois contextos educativos onde a PES foi realizada, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar. O segundo subcapítulo é destinado à caracterização da metodologia de investigação utilizada ao longo da PES, a Investigação-ação (I-A), que se revelou importante para a formação de um futuro docente mais reflexivo e crítico sobre a sua prática educativa.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Prática Educativa Supervisionada (PES) ocorreu numa instituição de cariz pública, inserida na Área Metropolitana do Porto. Este contexto tinha as valências da EPE e do 1.º CEB, sendo que, na totalidade do agrupamento de escolas, este era constituído por sete estabelecimentos educativos, que iam desde a EPE ao 3.º CEB. A PES decorreu no mesmo contexto, uma vez que a experiência na EPE e no 1.º CEB realizaram-se no mesmo espaço, porém em edifícios diferentes.

No que respeita ao Projeto Educativo, este é um documento que contempla a orientação educativa da escola ou do agrupamento, elaborado pelos órgãos de administração do mesmo. Neste devem estar descritos “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, p. 2344). No que concerne ao Projeto Educativo do agrupamento, apesar deste estar a ser atualizado devido à mudança recente de direção do agrupamento, o antigo Projeto Educativo refere que este documento contribuía para o desenvolvimento da formação integral dos alunos a longo prazo assim como devia promover a equidade (Projeto Educativo, 2018-2021). Este tinha como principal missão, “capacitar cada um dos nossos 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.” (p.13). Importa salientar que apesar dos projetos educativos terem a duração de três anos, este perdurou do ano letivo 2018/2019 até 2022/2023, pela razão acima descrita. O Plano Anual de Atividades diz respeito às “integrações educativas propostas pelos departamentos, grupos de docência, conselhos de turma, bem como outros projetos desenvolvidos na escola” (Projeto Educativo, 2018–2021, p.64).

No site do agrupamento podemos verificar que este está inserido em vários projetos como: Desporto Escolar, Associação Bandeira Azul da Europa, Eco-Escolas, e possuía Selos de qualidade que distinguem práticas adequadas: Selo Escola Saudável e Safety Label, este último referente às práticas de segurança na utilização da internet. É importante as escolas estarem inseridas em projetos, podendo assim, os conteúdos da sala de aula serem articulados com os mesmos, de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos, existindo uma melhoria na qualidade de aprendizagens dos alunos. Com isto, há um processo facilitador na pesquisa de novas soluções e métodos para realizar novas práticas pedagógicas na escola e na sala de aula, tendo sempre em conta a “aprendizagem para a vida” (Prado, 2003, p. 4).

No que toca ao Domínios de Autonomia Curricular (DAC), este foi desenvolvido pelo agrupamento e no que diz respeito ao 2.º ano (turma onde realizamos a PES) o tema do 1.º semestre teve como título “Semear e florescer para crescer” e como subtema “À descoberta dos escritores: Alves Redol e Cecília Meireles”, decorrendo de setembro de 2023 a janeiro de 2024, incluindo uma saída de campo à Biblioteca Almeida Garret. Este teve como áreas intervenientes o Português, Educação Artística, Apoio ao Estudo, Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias da Informação e do Conhecimento, tendo nelas vários objetos das Aprendizagens Essenciais. Além disto, o agrupamento também fez parte das escolas inseridas no “Escola a ler”, sendo que neste foi proporcionado aos alunos uma interação com os livros, motivando a prática da leitura e da escrita. Os alunos tiveram a possibilidade de requisitar livros das bibliotecas escolares, levando para casa os livros que quisessem ler. Em articulação com os docentes, estes devem arranjar estratégias motivadoras para que a leitura em casa, seja, de facto, realizada, podendo haver a possibilidade de haver trabalhos e apresentações, o que aconteceu na turma observada, em que os alunos, após requisitarem os livros do seu gosto, foi dado a estes, três semanas para ler o livro, para depois realizarem um pequeno trabalho e a sua apresentação.

No que se refere à EPE, estas estavam incluídas no projeto de leitura “Vai e vem”, em que às sextas, duas crianças escolhiam um livro para em casa, algum familiar lhe poder contar a história, interligando assim as famílias, havendo colaboração. Na semana a seguir, as crianças tinham de trazer o livro escolhido, recontando a história aos colegas.

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

No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB no qual decorreu a PES, este tratava-se de uma turma do 2.º ano de escolaridade, com 19 alunos até ao dia 20 novembro, sendo que, após este dia, a turma contemplou 20 alunos, com a chegada de um novo elemento. Destes 20 alunos, doze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades entre os 6 e 7 anos. De salientar, que três elementos da turma tinham nacionalidade brasileira, sendo que uma aluna possuía dupla nacionalidade, brasileira e portuguesa.

Com a observação, foi possível identificar e perceber as necessidades, os interesses, os ritmos de aprendizagem, que caracterizavam a turma, mas também as individualidades de cada aluno, visando “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2). É essencial dar resposta à diversidade de todos, sem exceção, e reconhecer que a mesma faz parte de uma escola inclusiva, progredindo assim ao longo do currículo escolar, com consequência no seu sucesso (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). De mais a mais, é importante promover a igualdade de oportunidades de todos, garantindo o acesso à aprendizagem, sendo a escola a promotora do desenvolvimento e do crescimento das crianças, preparando-as para as incertezas do futuro (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2017).

O grupo não era muito barulhento, havendo alguns momentos de maior ruído e agitação, o que é normal nestas faixas etárias. Este era bastante participativo, querendo, na maioria, participar muito e, por vezes, não respeitando uma das regras da sala de aula que era o colocar o dedo no ar. Além de quererem participar no desenvolvimento dos conteúdos da sala de aula, a turma tinha muita necessidade de falar sobre a vida deles e o do que lhes acontecia. Interesse, criatividade e curiosidade eram adjetivos que caracterizavam o grupo. Porém, este apresentava níveis de aprendizagem bastante diferentes, onde a maior diferença era no ritmo de trabalho da turma. O

grupo, por vezes, mostrava um pouco de preguiça e distração na realização das tarefas. Além disto, de um modo geral a turma apresentava dificuldade ao nível da leitura, escrita e interpretação. O par pedagógico, nas suas práticas, tentou melhorar os vários aspetos que a turma tinha dificuldade. Apesar da turma ter dificuldades em relação à Matemática, estas eram menores em relação ao Português, pois esta tinha um interesse maior pela área dos números. Relativamente ao Estudo do Meio, o grupo não apresentava muitas dificuldades. Nas áreas das Expressões, o interesse do grupo era em grande escala, havendo sempre motivação e empenho na realização das tarefas. É de referir que havia uma aluna na turma com NAS, diagnosticada com espectro de autismo, sendo acompanhada por uma professora de Educação Especial 45 minutos por semana, às terças-feiras de manhã. Além deste acompanhamento, esta aluna tinha musicoterapia com a professora de música, 45 minutos por semana, às quartas-feiras. O acompanhamento com esta professora era essencial, pois a musicoterapia é uma técnica usada para promover competências comunicativas, potenciando também interações, além disto, a diminuição da distração é um dos benefícios desta técnica (Silva & Moura, 2021). Além desta aluna, havia mais dois alunos (L e G) que estavam integrados no Plano de Acompanhamento Pedagógico Personalizado (PAPP), promovido pelo agrupamento, onde neste, existia um maior e devido acompanhamento nos alunos assinalados, existindo os Relatórios Técnico-Pedagógico (RTP) e a Monitorização da Eficácia de Medidas de Suporte à Aprendizagem, onde estes documentos eram remetidos no final de cada semestre, ou sempre que for necessário. Devido a este plano a aluna L tinha Terapia da Fala às quartas-feiras de tarde e o aluno G usufruía de acompanhamento por parte de uma psicóloga às quintas-feiras, porém, este não era realizado todas as semanas. No que diz respeito à diferenciação pedagógica, estes três alunos careciam de uma maior atenção, pois o seu nível de distração era maior. Além destes, havia um aluno, que por ter vindo do Brasil há pouco tempo merecia também uma maior atenção, pelos conteúdos que deu no Brasil não serem os mesmos. Atender às necessidades de cada indivíduo, existindo uma educação inclusiva, era essencial “independentemente da sua situação pessoal e social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 1), sendo isso, o que se procurou fazer durante a PES. Como a turma apresentava interesse por falar, os momentos de diálogo eram muito introduzidos no dia-a-dia, ouvindo sempre as suas ideias, conceitos e os seus pensamentos. Estes momentos de diálogo careciam de ser valorizados e necessitavam também de serem frequentes, de modo a garantir que o aluno adquira diversos conhecimentos, sendo que todos deviam de participar nestes momentos e o professor tinha de observar e ouvir as ideias dos alunos (Carvalho & Freitas, 2010).

Relativamente à sala de aula, esta era ampla, acolhedora e devido a ter janelas de dois lados, tinha bastante luz natural, estando as janelas abertas muitas vezes, arejando o espaço. No que diz respeito à disposição das mesas, esta já variou desde o início da PES, sendo que, neste momento, esta era constituída por seis filas, uma vez que do lado esquerdo havia três filas de duas mesas e do lado direito havia duas filas de duas mesas e uma mesa na última fila. Estavam assim, distribuídos, dois alunos por mesa, e todas elas localizavam-se para possibilitar aos alunos, uma boa visibilidade para o quadro. A mesa da docente encontrava-se à frente do lado esquerdo, com o computador da sala. Ainda na frente da sala do lado direito, havia estantes onde eram guardadas as capas de cada aluno e ainda outras estantes com outro material, maioritariamente livros. No fundo da sala, do lado direito, encontrava-se um armário e neste havia vários tipos de material, dos alunos e da docente. Já no lado direito existia três caixotes do lixo: amarelo, azul e preto, promovendo a reciclagem nos alunos, sendo este aspeto relevante pois é importante que a escola disponha de meios e estratégias para que os alunos se consciencializem em relação a questões ambientais e que modifiquem os seus hábitos do quotidiano para hábitos que sejam mais sustentáveis (Trindade, 2011). Como já mencionado anteriormente, esta sala, como todas as outras da instituição, estava equipada com material tecnológico: computador, quadro interativo, projetor e colunas de som ligadas ao computador. Ora, vivemos numa sociedade em que cada vez mais a tecnologia predomina, e aliar estas à educação é benéfico para o processo de ensino e aprendizagem, mas deve ser usada com moderação, procurando promover ambientes de aprendizagem que tenham recursos digitais e analógicos (Ramos, 2012). Além do quadro interativo, também existia um quadro branco com três canetas de três cores: azul, preto e vermelho. As paredes da sala de aula, na sua maior parte apresentavam-se preenchidas com projetos desenvolvidos pelos alunos. As paredes, com produções dos próprios alunos, transmitem assim um bem-estar e segurança para eles, sentindo-se valorizados. Estas estavam divididas por áreas: AEC's, Português, Estudo do Meio e Matemática. Além de trabalhos feitos pelos alunos, nas paredes também estão colocados elementos facilitadores da aprendizagem como por exemplo o alfabeto ou a centena, dezena e unidade. De salientar que a sala de aula é higienizada todos os dias.

No que diz respeito à gestão de tempo, as atividades letivas de toda a instituição tinham início às 9h, durando até às 10h30, sendo que das 10h30 às 11h era o momento de intervalo. Das 11h às 12h30 era o segundo bloco de aulas da manhã. A hora de almoço dos alunos era das 12h30 às 14h, sendo que as aulas retomavam a esta hora, acabando às 15h30. Sendo assim, todos os blocos de

aulas tinham a duração de 1h30. As AEC, Atividade Física, Oficina de Música e Laboratório de Criatividade, iniciava-se às 16h prolongando-se até às 17h30. Após esta hora, mas também antes do início das aulas, os alunos, que necessitem, usufruíam da Componente de Apoio à Família (CAF), que era um conjunto de atividades que garantia aos alunos antes e depois das atividades letivas e das AEC, tendo um valor mensal dependendo do escalão da Ação Social Escolar.

No que concerne ao horário da turma, foi possível observar que a turma tinha sete horas semanais de Português, sete de Matemática, três de Estudo do Meio, uma hora e meia de Apoio ao Estudo, uma hora e meia de Educação artística e uma hora de oferta complementar, em que era utilizado o computador de cada aluno. Com a PES foi possível observar alguns momentos em que havia a articulação das áreas, porém, na grande parte havia uma separação dos mesmos, o que a díade, ao longo da planificação tentou e fez para que houvesse interdisciplinaridade. Esta articulação curricular é essencial pois através desta abordagem é criado um elo entre as áreas e, onde há um cruzamento de ideias e saberes de cada uma destas unindo os variados domínios. Não sendo propriamente fácil, os professores devem colocar em prática a interdisciplinaridade, para que os alunos tomem partido desta (Marques, 2012).

Quanto às relações entre pares havia uma boa relação entre estes, porém verificavam-se vários momentos de “queixinhas” relativamente aos outros. Apesar disto e de muitas vezes não respeitarem a vez do outro, nota-se que na turma existia um espírito de entreajuda, especialmente na realização de tarefas. Pela observação de uma reunião de pais foi possível refletir que ocorria uma boa interação entre a docente e os encarregados de educação dos alunos, estando sempre disponível o e-mail da professora para esclarecimentos dos pais ou então, a representante dos pais, que também podia encaminhar as informações necessárias.

No que concerne à equipa educativa esta era constituída pelos professores titulares de turma, professores coadjuvantes, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma professora de Inglês, os professores das AEC, professores de Apoio Educativo, uma professora de Educação Especial, uma professora de Musicoterapia e assistentes operacionais. Deste modo, toda a equipa multidisciplinar da instituição deve e, tem por obrigação, atender às necessidades e características individuais de cada aluno, para que seja feito o devido acompanhamento e aplicação das medidas necessárias para o bem-estar e sucesso dos alunos (Decreto-Lei 54/2018, 2018). O trabalho colaborativo era presente, sendo que uma vez por semana, os professores de cada ano reuniam-se para trocar ideias

e conhecimentos, havendo uma clara troca de interações entre ambos. De mais a mais, o ambiente na sala de professores era amigável, ocorrendo várias interações e troca de ideias entre todo o corpo docente.

Relativamente à fisionomia do edifício do 1.º CEB este era constituído por dois pisos e um espaço exterior. No primeiro piso integrava-se uma cantina, um pequeno polivalente, a sala para o pessoal não docente, a sala dos professores, quatro salas (duas do 2.º ano e duas do 1.º ano), a casa de banho para o pessoal não docente e professores, duas casas de banho para os alunos e uma pequena biblioteca. No que diz respeito ao segundo andar neste contemplava-se por quatro salas (duas do 3.º ano e duas do 4.º ano), a sala da associação de pais, um “cantinho da leitura” e casas de banho para os alunos. De salientar que, à porta de cada sala de aula, existia um mini átrio com cabides para os alunos poderem pendurar os seus casacos e lancheiras, sendo que estes, estavam colocados devidamente respeitando a altura dos alunos, podendo eles próprios pendurar e tirar os seus pertences sozinhos e quando acharem necessário, promovendo a autonomia. Das oito salas, todas tinham um quadro interativo, com o devido projetor e a sua ligação à *internet*, e além deste, todas as salas também possuíam um quadro branco.

No que diz respeito ao espaço exterior, este era um espaço amplo. De acordo com Castillo (2020), o espaço deve ser de acordo com o número total de crianças, tendo também uma boa exposição solar e sombra, sendo que, pela observação realizada, o espaço exterior ia ao encontro do que o autor defende. Neste os alunos são expostos a vários estímulos como o toque, o cheiro, a audição, a observação, sentindo isto tudo, obtendo aprendizagens sobre o mundo que os rodeia como defende Martins et al., (2016). Apesar da capacidade deste ser suficiente para todos os alunos, nos dias chuvosos apenas existia um pequeno coberto, não tendo capacidade para todas as crianças poderem brincar livremente. Além disto, nos dias em que as temperaturas eram baixas, não podiam brincar no exterior, tendo de brincar todas no pequeno polivalente dentro da instituição. O espaço exterior abarcava vários jogos pintados no chão e de diferentes exigências, como por exemplo o da macaca, e de acordo com Castillo (2020), estes devem apresentar vários níveis de dificuldade para que as crianças sejam incentivadas a procurar o jogo em que se sentem mais confortáveis, mas também a que procurem testar-se a si mesmas. De mais a mais, havia vários elementos da natureza e pequenos espaços de terra, sendo que a manipulação destes materiais é essencial para que as crianças brinquem, explorem potencializando a sua criatividade e originalidade, sendo que fomenta nestas o gosto na natureza, cultivando o interesse e curiosidade (Martins et al, 2016). Para mais,

este espaço continha também um campo de futebol com um coberto e com duas balizas e umas gravuras, no chão, de um campo de basquetebol, porém sem os cestos. A maior parte do espaço exterior era pavimentado de alcatrão. Este espaço proporcionava aos alunos variadas oportunidades de atividades e brincadeiras, oferecendo aos alunos oportunidades de explorar o espaço desenvolvendo várias capacidades desde a liberdade, a autonomia, as interações, entre outros (Castilho, 2020). Porém, este espaço não continha uma grande variedade de materiais para os alunos poderem manipular, explorar e criar as suas próprias brincadeiras, podendo ser um motor para o desenvolvimento de variadas capacidades dos alunos.

Posto isto, todo este processo de observação e envolvimento da PES neste contexto foi crucial para identificar as necessidades, os interesses e as potencialidades da turma, possibilitando assim, a construção e planeamento de atividades que fossem ao encontro das suas necessidades e ao encontro de todos os alunos, sem exceções (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). De salientar que, a colaboração e a troca de interações entre a díade, a professora orientadora e supervisora institucional, também facilitaram neste processo, para que se criassem oportunidades de aprendizagens mais significativas, atendendo às características e especificidades da turma.

2.1.2 O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O edifício destinado à EPE era constituído por dois pisos e um espaço exterior de grandes dimensões. No primeiro piso estava integrada a cantina, a sala para os docentes e não docentes, duas salas de atividades (1 e 2), duas casas de banho para o pessoal docente e não docente e uma casa de banho para as crianças. Já no segundo andar, este era constituído por duas salas (3 e 4). No piso 1 ainda estavam dispostos, por grupos, cabides para as crianças poderem pendurar os seus casacos e mochilas, sendo que estes, estavam colocados respeitando a altura das crianças, promovendo assim a autonomia destas.

No âmbito da PES, no que diz respeito à EPE, a díade desenvolveu a sua prática na sala 3 de uma das escolas que integram o agrupamento. O grupo da EPE era constituído por 25 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. As idades deste grupo variavam dos 3 aos 6 anos, sendo que 10 crianças tinham 3 anos e 11 encontravam-se no último ano de frequência da EPE, havendo

uma criança com a entrada na escolaridade obrigatória condicionada pela idade. Neste grupo havia uma criança com nacionalidade brasileira e uma criança com nacionalidade cubana. De destacar que 4 crianças (BF, CM, MP e R) tinham acompanhamento, às quartas-feiras de manhã, com a terapeuta da fala do agrupamento. Era um grupo heterogéneo, o que fazia com que cada criança tivesse “uma identidade única e singular” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11), com ritmos e de desenvolvimento distintos. De realçar que no grupo, para além das crianças que tinham acompanhamento com a terapeuta da fala, havia crianças que apresentavam dificuldades na articulação de palavras.

No que concerne à área de Formação Pessoal e Social, no que se refere à “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33), foi possível observar que o grupo era bastante autónomo, e.g. nos momentos de brincadeira livre, as crianças arrumavam sempre os materiais e jogos que utilizavam, havendo até, por vezes, conflito entre as crianças, porque todas queriam arrumar. A autonomia das crianças, também foi observada, nos momentos de higiene pessoal, do lanche e do almoço. Em momentos de diálogo após o almoço, as crianças referiam que às vezes ajudavam os colegas nessa hora, o que se traduzia num sentido de interajuda. Este sentimento também foi possível observar em momentos na sala de atividades e no espaço exterior. De destacar também que alguns elementos do grupo, no que diz respeito às regras básicas de convivência social, tinham dificuldade em as cumprir as regras estabelecidas, gerando assim algum conflito.

No que respeita à Área da Expressão e Comunicação, esta está subdividida em vários domínios, que têm “uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43). Começando pelo Domínio da Educação Física, importa referir que o grupo demonstrava interesse por atividades e tarefas deste domínio, realizando-as com empenho e motivação, porém, em alguns elementos do grupo, foi possível observar algumas dificuldades nomeadamente na lateralidade, o saber distinguir a direita da esquerda, e principalmente no equilíbrio, quer seja dinâmico ou estático. Referente ao Domínio da Educação Artística, este está dividido em vários subdomínios. Iniciando pelas Artes Visuais, o interesse do grupo por esta área era de grande, essencialmente pela pintura. De realçar que apenas alguns elementos do grupo, nos momentos de desenho, demonstravam

algum desinteresse e falta de ânimo em realizar algumas tarefas propostas porque diziam “não sei desenhar”. Alusivo ao traço e manuseamento dos materiais de desenho, este era um aspeto a requerer alguma atenção, em alguns elementos do grupo. No que concerne ao Jogo Dramático/Teatro, este foi presenciado em momentos de brincadeira livre das crianças em que estas exploravam “situações reais ou imaginárias” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 51), assumindo assim papéis, construindo personagens e dando vida e diversas funções a objetos. Já no subdomínio da música, o interesse por este era elevado, mostrando sempre entusiasmo quando era para cantar músicas, fossem já do conhecimento do grupo ou novidade. Por vezes, o grupo, já começava o dia a cantar, mesmo antes da educadora chegar à sala, sendo notório o interesse do grupo por este subdomínio. Interligado com este, a dança, também era uma área em que foi possível observar o interesse do grupo, como por exemplo em alguns momentos de visualização de músicas no computador. De enfatizar que alguns elementos do grupo se sentiam mais inibidos e outros em que a coordenação era uma dificuldade notória.

Em relação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para além das crianças que estavam a ser acompanhados pela Terapeuta da Fala, havia crianças (BS, E, LG, MO) que tinham dificuldades na construção frásica e na dicção das palavras. Ainda neste domínio, notou-se que o grupo mostrava interesse por histórias e na sua respetiva audição, porém não podiam ser longas, pois o grupo tinha dificuldade em manter a atenção. De ressaltar o interesse da criança (R) por adivinhas, pois em vários momentos chamava a atenção do estagiário para lhe contar adivinhas ou anedotas. Relativamente à escrita, a maioria das crianças mostravam interesse pelo código escrito, sendo que os mais velhos reconheciam e reproduziam o seu nome.

No domínio da Matemática, o grupo em geral sabia contar pelo menos até 10, e os elementos mais velhos pelo menos até 30, estando presente o sentido de número, fazendo a correspondência termo a termo e identificando que a “quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 77). Estas conseguiam identificar em momentos de jogo ou por exemplo, no calendário, qual o dia em que se encontravam, estando a matemática inserida no quotidiano das crianças. De mais a mais, os elementos mais velhos, já conseguiam fazer contas simples. Foi possível observar, em momentos de brincadeira livre, que as crianças, no geral, já identificavam as figuras geométricas mais comuns. O grupo também conseguia “recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 78).

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo as crianças sabiam localizar-se no tempo, dizendo qual o dia da semana, mês, ano, estação do ano em que se encontravam e como descreviam o estado do tempo meteorológico, reconhecendo unidades básicas do tempo diário, semanal e anual (Lopes da Silva et al., 2016). Além disto, as crianças demonstravam interesse em realizar atividades experimentais e também demonstravam interesse por animais e o pelo mundo natural envolvente.

No que concerne à rotina diária do grupo, esta tem de ser consistente, de modo a promover uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2007), intencionalmente planeada pela educadora, com carácter flexível, que poderá ser modificada, dependendo das motivações das crianças ou da educadora (Lopes da Silva et al., 2016). Esta permite às crianças anteciparem os momentos do dia, transmitindo-lhes conforto e segurança (Hohmann & Weikart, 2007). A rotina deste grupo, caracterizava-se por momentos orientados e momentos livres, individuais, em pequeno e em grande grupo. Apesar de ser flexível, a rotina cumpria um certo planeamento para que as crianças adquirissem a rotina pretendida pela educadora, sendo assim a rotina do grupo, geralmente começava às 9h, em que as crianças eram recebidas e permaneciam nas mesas da cantina, onde havia interação com outros grupos. Por volta das 9h20 o grupo realizava a higiene pessoal e deslocava-se para a sala de atividades. Neste espaço, em grande grupo, era feito o acolhimento, cantando a canção dos bons dias. Ainda neste momento, a educadora escolhia uma criança para se deslocar ao calendário, que estava na área da leitura, acompanhada do restante grupo, e esta criança registava no calendário o dia, a estação, o tempo meteorológico e ainda dizia qual o mês e o ano em que estava. Após este momento, o grupo deslocava-se de novo para o tapete e esta realizava a contagem das crianças, dizendo depois quantas faltavam, identificando-as pelo nome. De realçar que às segundas-feiras, neste momento da manhã, todas as crianças do grupo partilhavam, sobre o que gostaram mais de fazer no fim de semana. Nestes momentos é construído o sentido de comunidade (Hohmann & Weikart, 2007). Das 10h30 às 11h as crianças deslocavam-se para a cantina, onde realizavam a sua higiene pessoal para depois lancharem. Após este momento, as crianças realizavam de novo a sua higiene pessoal e se não chovesse, iam brincar para o exterior. Caso chovesse, as crianças voltavam para a sala de atividades, para realizarem atividades propostas pela educadora ou para momentos de brincadeira livre. Perto das 12h o grupo arrumava o material, para depois se deslocarem para o piso inferior, para poderem realizar a sua higiene pessoal e almoçarem. Posteriormente a este momento, as crianças, caso fizesse bom tempo, poderiam ir brincar para o exterior, caso contrário ficavam no refeitório, e assistiam a programas na

televisão. Por volta das 13h30-13h45, o grupo subia para a sala de atividades onde realizava o acolhimento da parte da tarde, que consistia essencialmente em contar o que tinham almoçado. De seguida a este momento, as crianças, na maior parte das vezes realizavam atividades planeadas pela educadora, e por vezes faziam atividades espontâneas. Por fim, um pouco antes das 15h30 o grupo procedia à arrumação do material, para depois se irem embora ou para se deslocarem para a cantina para lanchar. De destacar que a educadora organizava a semana, dedicando dias específicos para dar mais atenção a determinados domínios e/ou subdomínios. Assim, às segundas-feiras planeava atividades relacionadas com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, novidades (e.g. do fim de semana), às terças-feiras eram mais relacionadas com o subdomínio da música/dança/teatro, às quartas-feiras com o domínio da matemática, às quintas-feiras com o domínio da educação física e por fim, às sextas-feiras, relacionadas com a área do conhecimento do mundo e atividades experimentais. Por vezes, estas atividades eram alteradas, devido aos interesses e motivações das crianças, fazendo com que a planificação fosse flexível. De acordo com o modelo pedagógico High/Scope, é importante que a rotina diária seja consistente, dando assim acesso à criança para que esta aceda “a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 224).

No que está relacionado com a organização do espaço educativo e dos materiais, este é um fator importante na aprendizagem das crianças visto que influencia as dinâmicas e as relações destas com o meio e entre si (Lopes da Silva et al., 2016). A sala de atividades onde ocorreu a PES não era um espaço grande, porém um fator bastante positivo é que dispunha de bastante luz natural visto que uma das paredes é composta por janelas de grandes dimensões em toda a sua extensão, como defende High/Scope (Hohmann & Weikart, 2007). A organização do espaço, potencia nas crianças o seu desenvolvimento através de brincadeiras de exploração, construção, “jogos de faz-de-conta, pinturas, desenhos e outros jogos simples” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 163). A organização “é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” si (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), sendo o espaço educativo subdividido em várias áreas: a área do acolhimento/construções; a área da pintura; a área da leitura; a área dos jogos de mesa/artes; a área da garagem; a área do faz de conta/casinha; a área do computador. A definição de áreas é importante para que se aumente “as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 164). Estas áreas de interesse são distintas permitindo às crianças a

serem encorajadas a diferentes tipos de brincadeiras, além que estas asseguram a visibilidade entre si de forma que as crianças consigam localizar outras e permitindo também que os adultos consigam localizá-las (Hohmann & Weikart, 2007). No que toca à caracterização das áreas da sala de atividades a área do tapete de atividades era composta por um tapete de vinil onde as crianças realizam diversos momentos, como reunião de grande grupo (e.g. acolhimento), momentos de brincadeira livre (individual ou pequeno grupo). Junto a este está disposto um móvel, à altura das crianças, com diversos materiais, jogos e puzzles. A área da pintura, era uma área de pequenas dimensões, sendo que só podiam estar duas crianças de cada vez. Nesta, as crianças tinham à sua disposição várias tintas e pincéis, onde podiam, livremente, pintar numa folha A3. Ao lado desta, as crianças tinham à disposição um ponto de água, para poderem lavar as mãos quando acabam a pintura. Na área da leitura, também de pequenas dimensões, as crianças tinham à sua disposição vários livros, uma cadeira, e no chão um pequeno tapete. É nesta área que se encontra o calendário. Na área das mesas, realizavam-se atividades individuais ou em pequenos grupos (e.g. jogos, puzzles, atividades de artes visuais) ou então em atividades propostas pela educadora. Eram cinco as mesas, e ao lado desta, está disposto um armário, da altura das crianças, com livre acesso a diversos materiais de desenho, materiais recicláveis, entre outros. A área da garagem, era de pequenas dimensões, não permitindo a permanência de mais do que 3/4 crianças ao mesmo tempo. A área da casinha era uma área de médias dimensões, embora não fosse muito utilizada pelas crianças. Esta era composta por vários equipamentos representantes da vida real: frigorífico, forno, lava-louça, fogão, alimentos de plástico, tábua de passar a ferro, etc. Por fim, a área do computador, que nunca foi possível observar a ser utilizado pelas crianças, era composta por um computador de mesa que se encontrava, ao lado do computador da educadora cooperante. Nas paredes, estavam dispostas várias caixas, em prateleiras, fora do alcance das crianças, com brinquedos e vários tipos de materiais de substituição. É de realçar que a sala de atividades, apesar de ser uma instituição de cariz público, possuía materiais diversificados e em grande número, permitindo assim que “um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 174), além disto, grande parte dos materiais eram de madeira, como defende Maria Montessori (Montessori, 1965). Assim, os materiais encontravam-se disponíveis todos os dias para uso das crianças, permitindo ir de encontro ao ciclo escolha-uso-arrumação do modelo High/Scope, as crianças, após brincarem com os materiais escolhidos, arrumavam-nos (Gomes, 2014). Nas paredes estavam expostas as produções das crianças, de modo a transmitir-lhes segurança e a sentirem-se incluídas (cf. Capítulo I). Para além destas, as paredes do corredor de

acesso à sala de atividades, assim como as paredes do refeitório, também tinham produções das crianças, embelezando assim os espaços comuns do jardim de infância (Goldschmied & Jackson, 2013; Montessori, 1965).

Em relação ao espaço exterior, por vezes desvalorizado, também é “igualmente um espaço educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), promotor do desenvolvimento de aprendizagens, sendo que, segundo a pedagogia montessoriana, todo o espaço tem que ser pensado para atender às necessidades das crianças dando-lhe liberdade o poder de escolha para utilizar o que quiser e quando quiser dando-lhes “um sinal de liberdade e um meio de educação” (Montessori, 1965, p.44). Este era um espaço amplo, onde as crianças tinham à sua disposição vários brinquedos como bicicletas, trotinetes, assim como um pequeno parque com equipamentos adequados à idade. O espaço possuía uma grande parte de relva e terra, utilizado livremente pelas crianças. Este espaço exterior rodeia todo o edifício, porém, no tempo do recreio, as crianças, infelizmente, apenas podiam brincar na parte traseira. O espaço exterior é promotor de diversas aprendizagens, mesmo quando as condições climáticas não são as melhores, sendo que este, pode tornar-se na sala de atividades (Goldschmied & Jackson, 2013). Assim sendo, mesmo em dias de chuva, este espaço foi utilizado pela educadora, tendo as crianças, capas e galochas para estes dias.

Para finalizar a caracterização deste contexto educativo, é relevante salientar as relações existentes neste, que também contribuía para o desenvolvimento das aprendizagens visto que, “o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade” (Folque, 2014, p. 89). Iniciando pela interação criança-criança, importante para a aprendizagem das crianças visto que debatem, negociam e partilham entre si (Folque, 2014), era positiva, existindo vários momentos de empatia e interajuda em momentos de jogo espontâneo, de jogo orientado ou na hora de almoço/lanche. De realçar que era observado muitas vezes, as crianças mais velhas ajudarem as mais novas, estando presente a ZPD, defendida por Vygotsky (Folque, 2014). A relação entre criança-adulto é extremamente importante, sendo que “as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda” (Folque, 2014, p. 89). Esta relação era também positiva, sendo que o adulto, respeitava e ouvia as vontades das crianças. Segundo Lopes da Silva et al., (2016) “o trabalho em equipa entre profissionais (...) têm um papel na educação das crianças” (p. 29), sendo que a interação entre educadora e assistente operacional era de colaboração, proporcionando um bom ambiente

educativo na sala de atividades e fora dela. A interação entre docentes também era positiva, tendo sido observado a boa relação entre todas as educadoras. A relação da díade tanto com a educadora cooperante como com a assistente operacional era também de carácter colaborativo, valorizando sempre as crianças. Foi perceptível que havia comunicação entre a educadora e as famílias, formalmente ou informalmente, fosse presencialmente, por email ou por informações transmitidas às crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Como vivemos num mundo em que a cada segundo que passa se transforma, é essencial que os docentes sejam capazes de assumir uma postura investigativa para que consigam acompanhar a evolução da sociedade, modificando, aperfeiçoando e adequando as suas práticas educativas, tendo sempre em conta a observação e conseqüentemente, reflexão da mesma (Latorre, 2005).

De modo a corresponder às constantes mudanças presente no quotidiano, a metodologia Investigação-ação (I-A), é uma mais-valia para colmatar as necessidades que estas transformações necessitam. Segundo Carr & Kemmis (1986), citado por Ribeiro (2020), esta metodologia é “uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (p. 37). A I-A é, neste sentido, “vista como um processo e não como um produto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20), sendo este um processo reflexivo, que tem como principais objetivos transformar e melhorar a prática para a tornar mais eficaz e reflexiva, fazendo com que o conhecimento seja mais explícito (Carr, 2019). De salientar, que a I-A não é um método ou uma técnica, mas sim uma abordagem que se torna apelativa aos docentes, de modo a ser útil para a resolução de problemas (Bell, 1997).

A I-A faz com que os docentes tenham um papel investigador, concedendo a estes um leque de direitos e virtudes como: empatia, honestidade, flexibilidade, e acima de tudo, capacidade reflexiva (Caetano, 2019). Esta metodologia faz com que os educadores e professores estejam numa constante procura de formas para melhorarem as suas práticas, através da “identificação e análise de problemas (...) ao quais tentam arranjar soluções” (Ribeiro, 2020, p. 37), sendo que esta, é uma ótima estratégia para que os profissionais melhorem o seu desenvolvimento e também, o seu conhecimento (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, desafia o docente a identificar possíveis

problemas ou dificuldades nas suas práticas ou no grupo, refletindo sobre os mesmos, para que posteriormente, desenvolva ações, tendo em vista o melhoramento das suas atividades, mas também que a qualidade do ensino seja superior (Latorre, 2005). Esta forma de investigação faz com que os docentes tenham um carácter reflexivo de modo a potenciar não só a sua formação, mas também a dos seus intervenientes (Ribeiro, 2020). Assim sendo, a I-A, tem o propósito de apoiar os professores para lidarem com possíveis problemas e desafios que possam surgir, procurando inovações nas suas práticas de modo reflexivo (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a I-A é essencial na formação de educadores-professores, na medida em que permite explorar o contexto e se tornem mais conscientes do seu valor (Rodrigues, 2021).

Esta metodologia valoriza a prática, através de um processo alternado entre a prática e a investigação, que é cíclica, pois os docentes têm de continuar a “rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 1997, p. 21). A I-A requer ao docente um ciclo de quatro fases: planejar, agir, observar e refletir (Rodrigues, 2021). O planeamento inicia-se com a identificação e definição do problema, para se delinear os primeiros passos a desenvolver, além que, nesta fase, deve estar também os fatores a modificar e os recursos necessários (Cardoso & Rego, 2017; Rodrigues, 2021). De seguida, na ação, implementa-se o que é previamente planeado, de modo a mudar as práticas no contexto, sendo que esta pode ser demorada, porque requer a transformação comportamental dos intervenientes (Cardoso & Rego, 2017; Rodrigues, 2021;). Durante as ações, há uma observação das práticas para analisar e assim, refletir, sobre os resultados obtidos (Rodrigues, 2021). A reflexão das ações desenvolvidas é contínua, e permite que haja modificações nas práticas (Cardoso & Rego, 2017).

De salientar a importância da observação, pois esta está presente ao longo de toda a PES, tendo um papel crucial ao longo de todo o processo, uma vez que é a ponte para a reflexão. A observação permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Trata-se de uma técnica de recolha de dados que ajuda a compreender os contextos e todos os seus intervenientes, assim como as suas interações (Máximo-Esteves, 2008). Na PES foi realizada uma observação participante para reconhecer os interesses, necessidades e dificuldades das crianças. A observação participante é uma técnica de observação direta, que “implica a presença do observador nos acontecimentos” (Fonseca, 2012, p. 25), no qual são utilizados vários tipos de recursos como as notas de campo no diário do investigador. O diário é um recurso fundamental na I-A, dado que acompanha o investigador ao

longo de todo o processo, em que os dados nele registados são de uma elevada riqueza descritiva e reflexiva, que “apresenta o lado mais pessoal do trabalho de campo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Além disto, a utilização de fotografias, vídeos, guiões de pré-observação e narrativas colaborativas, também contribuíram para a observação e uma melhor reflexão sobre a prática. Estes instrumentos, realizados pelos estagiários, consistem em recursos para contribuir para uma melhor observação e posterior reflexão, dos grupos. A utilização de fotos e vídeos, foi feita depois de termos a permissão das docentes cooperantes. Foi empregue, igualmente, uma observação indireta, através do diálogo nos intervalos e após as aulas com a professora cooperante.

Como já mencionado, uma das fases da I-A é o planear, sendo esta essencial ao longo da PES para desenvolver práticas educativas adequadas às características do contexto. A planificação era construída colaborativamente pelo par pedagógico, partindo de um modelo de planificação base fornecida pela supervisora institucional, sendo que envolveu planificações de uma manhã, até quatro dias completos, sendo que o par procurou planear atividades tendo sempre um fio condutor. Importa referir que a díade encarou as planificações de modo flexível, pois estas são instrumentos para guiar e orientar as aulas, e não para serem cumpridas à risca, uma vez que deve haver liberdade para dar resposta a situações espontâneas das crianças (Diogo, 2010). As planificações cumpriam os objetivos propostos pelas AE, pelas OCEPE e pelo PASEO, além que, nestas também era referido o material e recursos necessários, o tempo e os instrumentos de apoio à avaliação. De referir ainda, que o *feedback* e as sugestões fornecidas pelas orientadoras cooperantes e professoras supervisoras, ajudaram a tornar este processo mais fácil e enriquecedor.

Após a planificação, surge a ação, sendo que nesta era preciso ter atenção a vários fatores, como por exemplo os materiais, o ritmo de aprendizagem de cada criança ou as possíveis dúvidas ou novos interesses destas. Depois da realização desta, era preciso haver uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas. De destacar que a reflexão está presente em todo o processo da I-A, dando a esta metodologia um carácter reflexivo (Máximo-Esteves, 2008). O educador-professor deve refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Coutinho et al., 2009). O primeiro dá-se durante a prática, dando resposta a imprevistos, já a reflexão sobre a ação, é realizada depois da prática (Coutinho et al., 2009). Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação tem como principal objetivo a transformação das práticas do docente, ajudando-o a desenvolver-se enquanto profissional (Coutinho et al., 2009). Além da constante autorreflexão, da reflexão com a díade e com a professora cooperante, é de salientar a reflexão com a orientadora cooperante após as aulas

supervisionadas, dando *feedback* ao par, de modo a melhorarem as suas práticas e progredirem enquanto futuros profissionais.

Para concluir, esta metodologia pressupõe uma articulação entre a prática e a teoria e torna-se extremamente relevante para a construção da identidade profissional docente, assumindo uma postura investigadora sobre a prática educativa, comprometida com a transformação das nossas práticas, das nossas instituições, da nossa sociedade, no sentido do bem (Caetano, 2019).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Todo pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto” (Ferracioli, 1999, p. 6).

Como preconiza Ferracioli (2019), a observação é um ponto chave na educação, sendo o ponto de partida para tudo o resto dado que através da mesma conhece-se os pontos fracos e fortes de um grupo para, posteriormente, intervir com sentido e significado, tornando a ação mais significativa.

A longo de todo este processo de ensino e aprendizagem, foi crucial que o par pedagógico desenvolvesse atividades enriquecedoras e motivadoras, tendo por base o enquadramento teórico e legal já apresentado (cf. Capítulo I), e que fossem ao encontro das características dos contextos educativos (cf. Capítulo II).

Neste sentido, o presente capítulo tem como propósito descrever, analisar e refletir sobre algumas das práticas pedagógicas realizadas, encontrando-se, por isso, organizado em dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo refere-se à experiência educativa vivenciada no 1.º CEB e o segundo diz respeito às ações desenvolvidas na EPE. Na impossibilidade de serem todas apresentadas, optou-se por selecionar aquelas que se considerou mais importantes para a reflexão.

3.1 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo é referente às ações desenvolvidas ao longo da PES, no contexto do 1.º CEB, fazendo uma descrição, análise e reflexão de algumas das práticas desenvolvidas pela díade. Todo o processo na PES foi enriquecedor para o desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando a promoção de diversas capacidades e competências. O processo pedagógico teve

em consideração as características do contexto (cf. Capítulo II), os referenciais teóricos norteadores da prática educativa (cf. Capítulo I), assente na partilha de saberes e competências e na reflexão docente, com vista na construção e melhoria identidade profissional e pessoal, possibilitando um trabalho colaborativo com base no currículo com um perfil humanista como refere o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o PASEO. Esta colaboração permitiu a melhoria das práticas pedagógicas realizadas, tornando-as mais significativas para as crianças. Por sua vez, todo o processo teve um carácter observador e reflexivo, baseados nas na I-A (cf. Capítulo II), sendo estas fases fundamentais para o desenvolvimento das ações (Máximo-Esteves, 2008).

Inicialmente, as duas primeiras semanas da PES, foram destinadas para a observação, com o propósito de identificar, recolher e refletir quais os interesses, necessidades e dificuldades da turma, para posteriormente adequarmos as nossas práticas de acordo com as mesmas. Além da observação, também se auxiliava a professora cooperante em algumas atividades, prestando apoio aos alunos quando precisavam, respondendo às suas necessidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Com a observação e cooperação na sala de aula, foi possível refletir, individualmente e em díade sobre a situação que fez desenvolver o projeto de intervenção. Assim sendo, não foi através do diálogo com os alunos que esta situação se desencadeou, mas sim através de uma dificuldade e necessidade destes, que foi muito notória na observação realizada pela díade. Como mencionado no capítulo I, a MTP inicia-se com a definição do problema, sendo que este foi possível identificar através da observação e que era um dos maiores problemas da turma: o respeito pelo outro. De entre as várias situações observadas, destacava-se o falar fora da sua vez e sem colocar o dedo no ar, não respeitando o outro, sendo que por exemplo, no sexto dia no contexto, uma das notas de campo foi “o aluno G têm muita necessidade de falar da sua vida e não respeita a sua vez nem a dos outros”. Antes de delinear o nome do projeto e o que desencadeou o motivo para a planificação e realização deste, a díade questionou a orientadora cooperante acerca do mesmo, ao qual obtivemos um *feedback* positivo sobre a problemática. Era, de facto, uma realidade que teria de ser transformada e ao longo da PES foram construídas unidades de aprendizagem que estavam alinhadas com o projeto de intervenção. Estas unidades de aprendizagem tinham um fio condutor que ligava as diferentes tarefas assente na articulação curricular, para dar resposta a uma questão-problema lançada pelo professor no momento inicial da aula. Cada semana estava destinada a uma unidade de aprendizagem diferente, porém, devido

ao limite de páginas deste documento, é impossível refletir sobre todas as atividades, sendo que serão descritas, analisadas e refletidas apenas algumas.

Com base na MTP, defendida por Vasconcelos et al., (2011), iniciou-se o projeto, com a identificação do problema, já mencionado, intitulado de "Semear o Respeito". A sua designação teve uma forte influência do título do projeto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) "Semear e florescer para crescer", fazendo assim, uma articulação entre os dois nomes de ambos os projetos. Este projeto teve como principal objetivo incentivar o respeito pelos colegas, mas também por aquilo que os rodeia, como o ambiente, as plantas, os animais, a cultura, entre outros, de modo que os alunos olhem criticamente sobre o mundo que está à sua volta e que compreendam a importância de serem agentes transformadores na sociedade, consciencializando-os.

Com a definição da problemática, a próxima etapa foi a planificação, desenvolvida ao longo de sete semanas em conjunto com a etapa da ação. De realçar que as planificações realizadas pelo par pedagógico tiveram como característica a flexibilidade curricular, de modo a atender aos imprevistos que poderiam aparecer na prática, tendo por base a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Coutinho et al., 2009). A díade teve de realizar planificações em que a sua duração foi progredindo, planeando desde, apenas uma manhã até quatro dias consecutivos, tendo sempre em conta os interesses e as necessidades da turma (cf. Capítulo II) e os referenciais teóricos e curriculares orientadores da prática (cf. Capítulo I). Neste sentido, desenvolveram-se as seguintes unidades de aprendizagens: "Às Descobertas" (30 de outubro), "A arte de ajudar" (6 e 7 de novembro), "A arte de semear" (13 e 14 de novembro), "A arte de Somar as Diferenças" (22 e 23 de novembro), "A Antiarte da Poluição: o que devo e não devo fazer" (28 a 30 de novembro), "A Arte de Multiplicar as Culturas" (5 a 7 de dezembro) e "A arte de colmatar o respeito: por ti e por tudo o que nos rodeia!" (11 a 14 de dezembro). A díade, em conjunto, decidiu que todas as unidades de aprendizagem tivessem no título a palavra "arte", pois pretendia-se que esta se tratasse "da elaboração e da comunicação de modelos para nossas experiências concretas do mundo" (Flusser, 2011). A arte é algo que o ser humano consegue transformar e é algo que é apreciada e, por isso, o uso desta palavra foi utilizado, para que todas as unidades de aprendizagem tivessem também conectadas pela mesma palavra. A realização das planificações teve por base os tópicos/conteúdos que a professora cooperante fornecia, através dos diversos diálogos estabelecidos, no qual eram dadas sugestões e ideias, interligando sempre com o projeto de

intervenção. Desta forma, a ajuda da orientadora cooperante foi crucial neste processo, pois eram oportunidades importantes de melhoria e aprendizagem, no qual a díade aceitou e tentou melhorar, sempre que fosse possível, as planificações. De salientar que, com a observação realizada, também foi possível verificar que uma das maiores dificuldades da turma estava relacionada com a leitura. Mais uma vez, a díade tentou integrar diversificados momentos de leitura nas planificações, de modo a trabalhar esta dificuldade da turma.

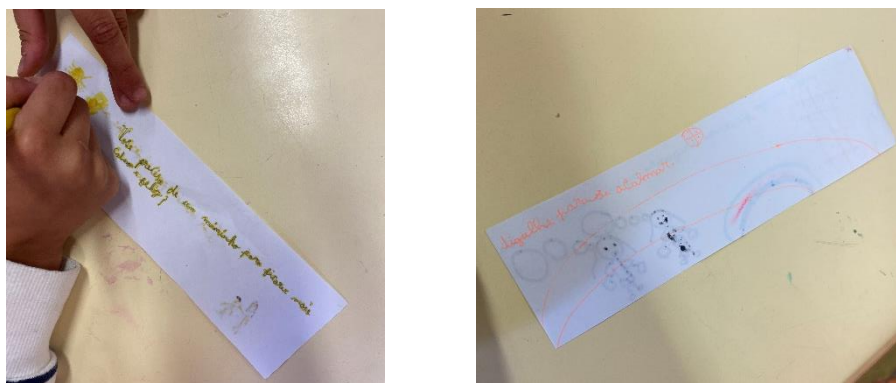
Na sequência das etapas da MTP, vem a ação, onde as atividades planeadas pelos docentes são colocadas em prática (Vasconcelos et al., 2011). Esta fase da ação está quase em conjunto com a planificação, pois o par pedagógico planeava, semana a semana, para depois intervir. Apesar da planificação ser construída de forma colaborativa com o par pedagógico e com o orientador cooperante, cada elemento da díade era responsável por uma parte da planificação. Porém, quando um elemento intervinha, o outro estava sempre lá para auxiliar sempre que fosse necessário.

Neste sentido, como uma das dificuldades observadas era a leitura e a escrita, optou-se por refletir neste documento na atividade realizada no dia 6 de novembro, integrada na unidade de aprendizagem “A Arte de ajudar”. Esta teve como principal foco o respeito pelo outro, mas também o respeito pelos animais, através da análise do poema “Uma Flor Chamada Maria” de Alves Redol, sendo que este autor, como explicado no Capítulo II, era um dos dois autores do projeto dos DAC, desenvolvido pelo Agrupamento. De modo a estabelecer uma interligação com os projetos do agrupamento, a díade, com a ajuda da professora cooperante, escolheu este poema. Após uma leitura expressiva feita pelo professor estagiário, com recurso a diferentes tons de voz, expressão corporal, a um *PowerPoint* com cenários da própria obra e com a colaboração da turma em algumas partes, iniciou-se um diálogo em grande grupo sobre a obra, e de seguida, realizou-se a análise do texto na respetiva folha de registo. Partindo do final do poema, que refere que a personagem principal, a Maria Flor, que era uma flor, ficou triste por a escola ter fechado, foi questionado à turma o que é que poderiam fazer para a poderem ajudar para que ela não ficasse triste e que soluções arranjariam para que a mesma ficasse contente. Após este diálogo e das diversas sugestões dadas pelos alunos, foi dada uma pequena folha em branco a todos estes para escreverem “textos curtos com diversas finalidades” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 8), de modo a treinarem a escrita, a criatividade e o ajudar o outro. Também foi pedido para que escreverem a solução que arranjarão para a Flor ficar contente, incentivando à escrita,

criatividade e empatia. Os alunos também poderiam fazer desenhos para completar as suas representações. Estes ainda leram “com articulação correta, entoação e velocidades adequadas ao sentido do texto” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 8), as frases criadas por cada à turma, podendo fazê-lo à frente ou no lugar, respeitando a vontade de cada um, sendo que a maior parte preferiu ler à frente, no quadro. Após a realização da leitura, cada aluno tinha de colocar a folha dentro de uma caixa. Uma vez que a planificação teve sempre um caráter flexível, podendo a qualquer momento ser transformada e adequada a situações que surjam na aula, a díade questionou a turma sobre o sólido geométrico da caixa, no qual o aluno S respondeu que tinha a forma de um paralelepípedo. No reconhecimento deste sólido, foi possível observar que havia crianças já sabiam características de alguns sólidos, estando presente o “descrever as características de sólidos comuns” (Direção-Geral da Educação, 2021). A segunda parte desta atividade teve início com um diálogo em grande grupo, em que foi dito à turma que a Flor estava triste e que estes conseguiram ajudar com que ela ficasse contente com as sugestões dadas por eles. Ainda neste momento, a turma foi questionada sobre o que fariam e diziam se fosse um amigo deles a estar triste. De referir a resposta da aluna LS: “nós temos que respeitar os outros”, o que suscitou grande interesse por parte da díade, por ser uma resposta em que se enquadra no tema do projeto, denotando um sentimento de respeito pelo outro. De seguida, a dinâmica foi igual à anterior. Foi dado a cada aluno um papel, e para desenvolver a leitura escrita e, tiveram de escrever a solução que pensaram para o amigo ficar contente e, posteriormente, lê-la à turma.

Figura 1

Soluções dadas pelos alunos para deixarem os colegas contentes.



De realçar que, quer em relação à Flor, quer em relação aos colegas, as sugestões, de um modo geral, foram ao encontro daquilo que era previsto para a atividade, como exemplificado na figura 1, em que nas sugestões está escrito para o amigo se acalmar e se este precisar de um “miminho” para ficar mais calmo e feliz, denotando uma preocupação pelo outro. Depois de cada aluno ler a

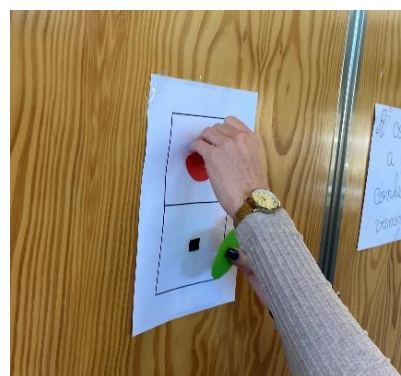
solução que pensou, estes tinham de colocar o papel dentro de outra caixa, ao qual foi questionado se alguém sabia a forma da caixa, sendo que a aluna MG respondeu corretamente, dizendo que tinha a forma de um cilindro. Com estas atividades foi desenvolvido essencialmente alguns conceitos de cidadania, o respeito pelo outro, a criatividade, a reflexão acerca dos seus comportamentos, a consideração e amizade pelos outros. Os alunos desenvolveram competências da escrita, redigindo as suas sugestões com coerência, representaram por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, escrevendo corretamente as palavras (Direção-Geral da Educação, 2018a). Foi também promovido competências da leitura, ao lerem as suas produções com articulação correta e uma entoação adequada (Direção-Geral da Educação, 2018a). Nestas atividades, foi possível que o grupo trabalhasse algumas áreas de competências descritas no PASEO como por exemplo “Linguagens e Textos”, “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”, “Relacionamento Interpessoal”, “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia” (Martins et al., 2017). Importa refletir que as perguntas colocadas aos alunos sobre qual o sólido geométrico que as caixas representam, foi uma boa oportunidade para estabelecer ligação com a área da Matemática e porque da parte da tarde abordou-se os sólidos geométricos. Após este momento, foi realizado um diálogo em grande grupo sobre a importância de ajudar e respeitar o outro, mencionando que a caixa em forma de cilindro iria ficar disponível na sala de aula para que, quando fosse necessário e para quem quisesse, poderiam ir buscar um papel com uma solução para lerem e se sentirem melhores, fomentando, assim, a autonomia e o livre arbítrio da turma. De salientar que, no intervalo da hora de almoço, a aluna I e a aluna A, vieram a correr à sala para tirarem uma solução da caixa porque o aluno G estava a chorar no recreio, mostrando a preocupação pelo colega, sendo que o objetivo da atividade foi concretizado, dando também uso ao material construído.

De referir uma outra atividade desenvolvida, no qual se recorreu à metodologia de Rotação por Estações, por esta demonstrar inúmeras potencialidades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (cf. Capítulo I). A unidade de aprendizagem intitulava-se “A arte de somar as diferenças” e decorreu no dia 23 de novembro. Nesta unidade de aprendizagem, para além do respeito pelo outro e pelas diferenças de cada um, também foram promovidos o respeito pelas regras de segurança rodoviária e a segurança nas praias, piscinas e outros. E, por isso, foi essencial promover atividades que englobem a educação cívica nas crianças contribuindo para a “formação pessoal e social dos alunos, designadamente (...) educação rodoviária” (Decreto-Lei

139/2012, 2012, p. 3479). Além disso, promoveu a segurança em diversos espaços através da “mobilização e uma profunda transformação de hábitos e de práticas quotidianas que se pretende alicerçada numa cultura de responsabilidade social” (Carvalho & Nunes, 2012, p. 3) de modo a desenvolver uma cidadania ativa. Esta atividade desenvolveu-se no segundo dia desta unidade de aprendizagem, no último tempo do dia, de modo a colmatar as aprendizagens dos dois dias de intervenção da díade e denominava-se de “A correr e a pular, conhecimentos vamos dobrar!”. Ao utilizar esta metodologia ativa, procedeu-se à criação quatro estações, sendo que o sentido de movimentação era contrário aos ponteiros do relógio e, para realizar esta, os alunos tinham de utilizar as passadeiras (figura 2) e só podiam se movimentar quando o semáforo estivesse verde (figura 2).

Figura 2

Passadeira e semáforo para os alunos poderem se deslocar de uma estação para outra.



Apesar de, no início da atividade, ter sido explicada toda a atividade e o que teriam de fazer em cada estação, em todas estas havia uma mesa, com uma folha, com as instruções descritas, para caso existisse dúvidas, os alunos poderiam ler quando quisessem. Inicialmente, foi dada uma folha de registo a todos os alunos, e em grupo, os alunos tinham de decidir o nome da sua equipa. Os alunos, à medida que iam realizando as propostas, tinham de preencher a folha de registo. Começando pela estação 1, denominada “A somar e a multiplicar, todos vamos jogar!”, os alunos fizeram revisões das somas sucessivas e da tabuada do 2. Neste espaço estavam dispostos dois conjuntos de arcos no chão, sendo que o primeiro era destinado às somas sucessivas em que cada arco tinha um número e para os alunos poderem passar para o seguinte, tinham de realizar a operação que estava no chão “+2”. O segundo conjunto, destinado à tabuada do 2, pretendia que os alunos realizassem a mesma dinâmica, sendo que a operação que estava no chão entre cada arco era “x2” (figura 3).

Figura 3

Estação 1: conjunto dos arcos da tabuada do 2.



Todos os alunos conseguiram fazer rapidamente esta atividade. O interesse nesta estação era elevado, uma vez que mesmo quando os alunos já tinham feito e registado na folha, continuavam a fazer repetidamente. Logo no primeiro grupo, verificou-se que este exercício era mais rápido que os outros e, por isso, a díade decidiu dar deslocamentos variados para os alunos fazerem a deslocação de um arco para o outro, e.g. com um só pé, com os dois pés juntos, entre outros. De realçar que as situações de imprevisibilidade podem sempre acontecer e o docente tem de estar preparado para estas situações. Nesta situação, a díade arranjou uma solução no momento para o imprevisto. Houve, portanto, o desenvolvimento de competências matemáticas relativas às somas sucessivas e a compreensão de factos básicos da multiplicação (Direção-Geral da Educação, 2021). De salientar que nesta estação, as crianças além de trabalharem conceitos matemáticos também desenvolveram aspetos motores inseridos nos deslocamentos e equilíbrios (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Na estação número 2 (figura 4), denominada "A escrever e a separar, todos vamos acentuar!", os alunos tinham na mesa à sua disposição várias palavras com acentos grave, agudo e esdrúxulo e o sinal til, e as crianças tinham de colocar estas palavras no respetivo arco destinado a cada acento.

Figura 4
Estação 2: os acentos.



Tal como a estação anterior, também os grupos demonstraram interesse e empenho na realização desta estação, porém, apesar de os grupos serem heterogéneos, para alguns a atividade tinha demasiadas palavras. A díade optou então por retirar palavras a certos grupos. Na correção da ficha de registo, verificou-se que um grupo confundiu o acento agudo com o gráfico, trocando as palavras. Posteriormente, a professora estagiária, explicou melhor a diferença entre cada acento. De salientar, um momento de interajuda entre dois elementos na realização da tarefa desta estação, sendo que a aluna MG, estava com a aluna com NAS para lhe dar suporte e ajudar a escrever as palavras na folha de registo e a colocá-las no arco correto. Importante referir, igualmente, que nesta estação, os alunos construíram conhecimentos relativos à área de Português como “escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 8).

A estação 3, “A criar e a inventar, todos vamos respeitar!”, teve por base o exercício da página 39 do manual de Estudo do Meio. Atendendo à cor (vermelho-proibição/perigo e azul-informação) e à forma, estas com características distintas, como obrigatoriedade, a proibição, o “devemos ter cuidado com” e o “é aconselhável”, os grupos, em concordância, num trabalho colaborativo (cf. Capítulo I), tinham de criar um sinal de trânsito com as respetivas características (figura 5). A díade optou por colocar uma só folha por grupo, de modo que estes dividissem tarefas na criação do sinal para promover a interajuda e o trabalho de grupo. Deste modo, a turma consolidou alguns conteúdos sobre a segurança rodoviária, prevenção e proteção, inseridas nas AE de Estudo do Meio e de Cidadania e Desenvolvimento (Direção-Geral da Educação, 2018c; Direção-Geral da Educação, 2018d). De realçar que em todos os grupos este objetivo cumpriu-se, tirando apenas

os alunos G e C. Apesar do resto do grupo estar a dividir tarefas, foi possível observar que houve conflito e individualidade nestes dois alunos.

Figura 5

Estação 3: elaboração do sinal de trânsito por um dos grupos.



Por fim na estação 4, "A unir e a teclar, ficamos todos a ganhar!", era a estação em que os alunos utilizaram as TIC, como prevê esta metodologia (Santos, 2022), sendo que os alunos tinham à sua disposição um computador para realizarem um *Quizizz* (figura 6). Neste, os alunos tinham questões relacionadas com todas as temáticas que trabalharam nos dois dias da unidade de aprendizagem.

Figura 6

Estação 4: os alunos a responderem ao Quizizz.



De realçar que era esperado alguma confusão nesta estação, e inicialmente todos queriam responder, mas após ser referido que responderiam à vez no computador e que todos iriam responder, os alunos cumpriram e diziam ao colega a seguir "agora és tu", não gerando desordem, respeitando a vez do outro. O respeito pela vez do outro e a interajuda entre os alunos foram competências observadas na realização desta estação.

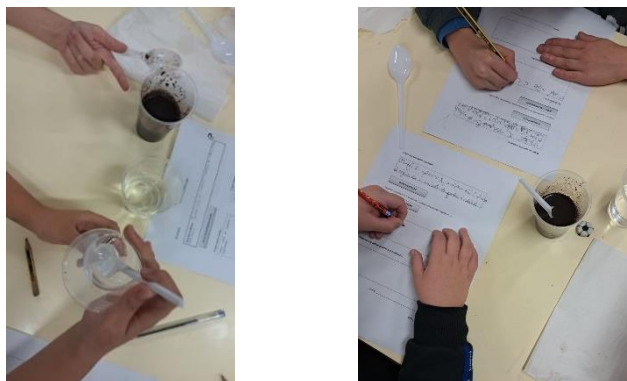
O desenvolvimento da atividade correu muito bem, melhor do que o esperado, por ser a primeira vez que a díade implementava uma metodologia ativa. Em todas as estações, foi notório o interesse e empenho de todos os alunos, visto que os alunos fizeram, com sucesso, todas as tarefas. A felicidade e motivação era observável nas crianças, pois nunca tinham feito algo assim e eram eles os construtores dos seus conhecimentos. De referir, ainda, que com esta atividade, existiu uma interdisciplinaridade, como referido no Capítulo I, no qual há um diálogo entre as diversas disciplinas (Leite, 2012). Relativamente às áreas de competências referidas no PASEO nesta atividade foram trabalhadas todas à exceção do “bem-estar, saúde e ambiente” (Martins et al., 2017).

A terceira atividade desenvolvida pelo par pedagógico que será refletida é a unidade de aprendizagem “A Antiarte da Poluição: o que devo e não devo fazer”, que decorreu no dia 29 de novembro. Teve como foco o respeito pelo outro, mas também o respeito pelo ambiente, sendo esta uma aula supervisionada, que teve um guião de pré-observação, que ajudou a pensar ainda mais sobre a prática educativa. Dando seguimento à aula da manhã, esta atividade começou pela visualização do vídeo “Poluição marítima: conhece o impacto do petróleo no mar”, no qual foi mostrado duas vezes porque a turma despertou interesse e pediu para o fazer. Após a visualização, foi realizado um diálogo em grande grupo sobre o mesmo, com várias perguntas orientadoras. Enquanto fazia as perguntas, a aluna L chegou atrasada porque teve Terapia da fala e, por isso, decidiu-se fazer a ligação para a aluna poder acompanhar e não se sentir perdida, pedindo aos alunos para que fossem eles a explicarem-lhe. As últimas questões feitas à turma eram relativas ao petróleo, nomeadamente se este se misturava com a água e se conheciam mais algum material que não se misturava com água. A turma deu alguns exemplos, como por exemplo “areia” e após os mesmos, foi questionado à turma se sabiam qual o nome que se dá aos materiais que não se misturam com a água, sendo que o aluno S foi o único que sabia, respondendo corretamente “são não solúveis”. Para que os outros alunos chegassem à resposta, a turma foi questionada “se os materiais que não se misturam com a água são não solúveis, os materiais que se misturam com a água são...” ao qual vários alunos responderam “solúveis”. Após este diálogo, cinco materiais (café em pó, farinha, sal, açúcar e azeite) foram mostrados à turma e questionou-se se queriam testar para ver se esses materiais eram solúveis ou não, sendo que a turma respondeu com grande entusiasmo que sim. Procedeu-se, então, à realização de uma atividade experimental, no qual se dividiu a turma em quatro grupos de cinco, já previamente definidos, de

modo a trabalharem a cooperação, o respeito entre si e o trabalho em equipa (cf. Capítulo I). Depois de distribuir os copos para a realização da experiência pelos grupos, procedeu-se à explicação da carta de planificação da atividade experimental. Enquanto acontecia a explicação da carta, de modo os alunos perceberem o que tinham de fazer, denotou-se que a distribuição dos copos não deveria ter acontecido naquele momento, pois estes geraram momentos de brincadeira e distração, uma vez que foi uma entrega precoce dos materiais. Reflexo disto foi que a maior parte dos grupos não conseguiram formular uma questão-problema, sendo preciso bastante apoio a cada grupo para a sua formulação. Em reflexão com a supervisora institucional, esta mencionou que se deveria ter feito uma explicação da carta, passo a passo e escrever algumas palavras no quadro, para treinar casos de leitura, devido a alguns erros nas cartas de planificação. De referir, ainda, que por ser uma turma de 2.º ano, tanto a letra como os espaços para os alunos poderem escrever deveriam ser maiores. Na realização da atividade experimental, como eram cinco materiais e cada grupo tinha cinco elementos, cada um ficou responsável de testar a solubilidade de um material, havendo apenas num grupo um pouco de conflito porque dois alunos (G e S) queriam testar o mesmo material e, por isso, a realização desta tarefa ainda foi mais significativa para colmatar estas dificuldades. Todos os grupos conseguiram testar a solubilidade de todos os materiais, conseguindo chegar à conclusão de quais eram solúveis e os que não eram, construindo os próprios conceitos. Os alunos aqui desenvolveram algumas competências como o relacionamento de ameaças à biodiversidade, o saber colocar questões, o levantar hipóteses e comprovar resultados (Direção-Geral da Educação, 2018c). O grupo com esta atividade fomentou o respeito pelo outro, sendo um trabalho colaborativo (cf. Capítulo I), tiveram de dividir tarefas, ouvindo os colegas, para que conseguissem chegar todos ao mesmo ponto de chegada. De um modo geral, apesar de existir ruído durante a realização da atividade, foi possível verificar que os alunos estavam todos interessados, atentos e curiosos a experimentar os materiais, preenchendo ao mesmo tempo a carta de planificação (figura 7).

Figura 7

Os alunos a testarem a solubilidade do azeite e do café.



Os alunos, ao descobrirem por si quais os materiais que eram e não eram solúveis, fizeram uma exploração ativa da realidade e de descoberta, através de um ensino pela descoberta como preconiza Bruner (1998), envolvendo-se num processo de aprendizagem ativa (Roldão, 2004). “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”, “Saber Científico e Tecnológico”, “Relacionamento Interpessoal” e “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia”, foram as principais áreas de competências que os alunos trabalharam com o desenvolver desta atividade (Martins et al., 2017).

A última atividade alvo de reflexão neste Relatório de Estágio é sobre a transitividade. Este aspeto, mencionado no Capítulo I, é importante para o desenvolvimento holístico das crianças e as atividades da transição educativa surgiram no âmbito da Unidade Curricular “Investigação em Educação”, utilizando a metodologia I-A (cf. Capítulo II). O grupo de trabalho teve de desenvolver atividades através de um problema do contexto (Latorre, 2005), e o aspeto mais impactante que foi observado foi a falta de transição educativa do contexto, pois mesmo estando inseridas dentro das quatro “grades”, há uma notória divisão entre estes dois níveis educativos. Das várias atividades desenvolvidas entre a díade do 1.º CEB e as díades da EPE, apenas será descrita a atividade realizada no dia 6 de dezembro, subjacente à unidade de aprendizagem “A Arte de Multiplicar as Culturas”, em torno do respeito pelo outro e pelas diversas culturas. Como as crianças da EPE já tinham feito atividades com a turma e como as crianças são os atores principais e devem ser escutadas (González et al, 2011), através de um *focus group*, foi perguntado à turma o que gostavam de fazer novamente com elas, no qual surgiu a ideia de fazer enfeites de Natal. Após isto, e em conversa com as díades da EPE e as orientadoras cooperantes, decidiu-se realizar a atividade com as duas turmas de cada nível de ensino, estando uma turma do 1.º CEB para uma turma da EPE. Assim sendo, anteriormente à realização da atividade, foi feito um diálogo com a

turma sobre o que iriam fazer, tendo uma missão especial de ajudar um menino do Jardim de Infância. Esta atividade desenvolveu-se no polivalente do 1.º CEB, onde foram dispostas duas filas de mesas para poderem moldar os enfeites. Com a chegada das crianças da EPE, estas distribuíram-se pelas mesas, e cada turma do 2.º ano ficou responsável por cada turma da EPE. Os enfeites foram feitos com pasta de moldar e, por isso, foi dado um bocadinho a cada criança para estas estenderem, para posteriormente, com o molde de pinheiro ou estrela, pressionarem para fazer o enfeite. A oportunidade de experimentar diferentes possibilidades expressivas dos materiais, apreciando o seu trabalho, mas também o trabalho realizado pelos outros foi muito relevante (Direção-Geral da Educação, 2018e). Desta forma, ao longo da atividade, foi perceptível a responsabilidade e o sentido de ajuda da turma às crianças EPE, ajudando-as ao longo de todo o processo, como demonstra a figura 8.

Figura 8

As crianças do 1.º CEB e da EPE a construírem os enfeites de Natal.



De salientar que, a díade planeou diversas atividades em que houvesse um trabalho de grupo, uma vez que segundo Vygotsky (1977), citado por Niza (1998), a criança desenvolve-se com as interações com os outros que, “progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças” (p. 3). Neste tipo de atividade, um aluno só termina a sua tarefa, quando o grupo todo terminar, havendo uma aprendizagem cooperativa (Niza, 1998) (cf. Capítulo I). Além disto, Johnson & Johnson (1985), citado por Niza (1998), afirmam que os alunos adquirem mais aprendizagens significativas em trabalho colaborativo do que em trabalho individualizado ou competitivo. Neste tipo de aprendizagem cooperativa os alunos ajudam-se entre si para que todos cheguem ao mesmo objetivo, havendo uma maior comunicação entre si e uma partilha de ideias (Cunha & Uva, 2016). Além disso, promovem-se diversos momentos em diálogo de grande grupo, visto que as interações comunicativas fazem fomentar o desenvolvimento psicológico e social dos alunos

(Niza, 1998). De mais a mais, o diálogo em grande grupo promove diversas competências nos alunos como o falar com clareza e articular corretamente as palavras, usando a palavra na sua vez, respeitando os colegas (Direção-Geral da Educação, 2018a). Por sua vez, os alunos também desenvolvem o saber colocar questões, o saber comunicar e reconhecem a importância do diálogo (Direção-Geral da Educação, 2018c), nestes momentos em grande grupo, assim como fomentam a participação democrática (Direção-Geral da Educação, 2018d). Assim, considerou-se muito relevante para aprofundar esta temática da transição educativa, pois esta tem grande impacto nas crianças, promovendo nestas um sentimento de segurança.

No que diz respeito à última fase da MTP, à avaliação e divulgação dos resultados obtidos (Vasconcelos et al., 2011), procurou-se, num primeiro momento, saber a opinião de cada aluno, interligando já esta com a etapa da divulgação. Sendo assim, para a divulgação do projeto aos encarregados de educação, construiu-se um vídeo, de aproximadamente 20 minutos, em que foi feita uma espécie de telejornal, no qual os jornalistas eram os alunos. Inicialmente, a díade realizou um guião com algumas falas e ideias sobre as atividades realizadas do nosso projeto, desde outubro até dezembro. Enquanto se procedia às filmagens o guião ia sendo adaptado, de acordo com as necessidades dos alunos e estes poderiam dizer por outras palavras, de modo que fosse mais cómodo para eles. Depois dos alunos fazerem uma breve explicação e descrição das atividades desenvolvidas ao longo do projeto com os professores estagiários, estes foram gravados para referirem qual a atividade que mais gostaram de realizar com os estagiários, sendo que algumas das respostas foram: “a atividade que eu gostei mais de fazer foi o mural da partilha” (A); “a atividade que eu gostei mais foi dos materiais solúveis e não solúveis” (B); “eu gostei de fazer foi fazer enfeites de natal” (C); “Eu gostei mais de plantar as sementes” (G); “eu gostei de tudo” (LR); “eu gostei do cuidado das plantas” (MG); “a atividade que eu mais gostei foi o solúvel e não solúvel” (S); “eu gostei das atividades todas” (LS). De referir que, a aluna (L) mencionou que não tinha nenhuma atividade preferida, que não queria mencionar nada, mesmo depois de termos incentivado e dado ideias de algumas atividades e, por isso, a díade respeitou o interesse da criança e esta não gravou esta parte. A gravação destas partes ocorreu num dia em janeiro. Mesmo não tendo dias para intervir em janeiro, a professora cooperante mostrou-se disponível e deu-nos liberdade de podermos realizar as filmagens. Neste sentido, e para causar menos perturbação na aula da professora, ao longo do dia, íamos chamando os alunos, para podermos filmar fora da sala de aula. Com os vídeos gravados, procedeu-se à edição do vídeo final, com a

parte inicial igual a um telejornal, com os vídeos filmados, com fotos e vídeos dos momentos da realização das atividades, que a díade foi registando ao longo do projeto. Anteriormente, em conversa com a professora cooperante, foi combinado um dia e hora para fazer a divulgação do projeto aos encarregados de educação. Em conjunto, decidiu-se que esta iria realizar-se às 18h, por ser à mesma hora da reunião de pais, a uma quinta-feira, dia 11 de janeiro, na sala de aula. Para os encarregados de educação terem conhecimento desta, a professora cooperante disponibilizou-se para mandar um *email* a todos, sendo que a díade elaborou o corpo de texto e, posteriormente, enviou à professora cooperante para esta enviar a todos os encarregados de educação.

Relativamente ao momento de divulgação do projeto, este correu bem, porém, poderia ter havido a presença de mais encarregados de educação, estando apenas dez famílias presentes. A reação dos alunos presentes foi muito positiva, sendo que quando algum colega aparecia no vídeo alguns diziam "Olha a F!", e olhavam para a colega, ou para o lugar dela, caso não estivesse presente. Estes também demonstraram interesse e entusiasmo e comoção ao longo de toda a visualização (Figura 9). A reação dos encarregados de educação também foi muito positiva, no qual demonstraram orgulho pelos filhos, dizendo palavras de apoio, agradecimento e a maior sorte para o nosso futuro profissional.

Figura 9

Momento de divulgação do projeto de intervenção aos encarregados de educação.



Referente à avaliação, esta realizou-se ao longo de todas as unidades de aprendizagem do projeto e teve um caráter formativo, assente na observação e reflexão, com o propósito de compreender as dificuldades dos alunos de modo a potencializar a melhoria das suas aprendizagens (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Por sua vez, esta era contínua e participativa, recorrendo a diversas estratégias, procedimentos e instrumentos de recolha de informação

(Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), como por exemplo os diálogos orientados, fichas de registo, carta de planificação da atividade experimental, leituras realizadas, a participação de cada aluno e outros. De salientar que para a atividade da metodologia de Rotação por Estações, a díade elaborou uma grelha de avaliação.

A díade teve sempre o cuidado que os alunos construíssem aprendizagens significativas, com o desenvolvimento de ações em que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade estivessem presentes. Nas atividades desenvolvidas, procurou-se planificar sempre com uma intencionalidade pedagógica, indo ao encontro dos interesses dos alunos, interligando sempre com os conteúdos pedidos pela professora cooperante, e com o projeto de intervenção “Semear o Respeito”. Além disto, o par pedagógico, nas suas planificações teve presente os referenciais teóricos e legais inerentes à prática docente como as AE e o PASEO, (cf. Capítulo I) assim como o tempo para as atividades tendo em conta o contexto da turma (cf. Capítulo II). Procurou-se, igualmente, que as ações desenvolvidas fossem criativas e diversificadas, de modo que o interesse, empenho e motivação da turma fosse maior, assim como o próprio desafio para os professores estagiários, na superação de dificuldades e em encontrar diversas formas e criativas para abordar os conteúdos e temáticas. De salientar que, planejar atividades em que os alunos aprendessem por eles, numa perspetiva da aprendizagem pela descoberta, em que o aluno descobre por si, assumindo o papel de investigador na construção do seu conhecimento foi um desafio (Gomes et., al, 2021). Por vezes o Estudo do Meio é posto um pouco de lado, mas este é importante para a “compreensão da realidade envolvente, na perspetiva de uma intervenção social e cívica futura” (Roldão, 2004, p.9).

Além da utilização do computador, também foi aplicado outros recursos, pois as TIC oferecem “grandes oportunidades e potencialidades na inovação dos métodos de ensino e de aprendizagem, motivando os alunos neste processo” (Batista et al., 2017, p. 105). Estas permitem diversificar nos métodos de ensino e possibilita a construção de materiais educativos e estratégias pedagógicas (Batista et al., 2017). Os docentes, quando tem este tipo de recursos à sua disposição, devem ser utilizados como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, sendo um fator motivador para os alunos (Batista et al., 2017).

Em suma, foram planeadas várias unidades de aprendizagem, em que se desenvolveram diversas competências das diferentes áreas do saber, conseguindo colmatar algumas necessidades e

dificuldades dos alunos e fomentando outras. Por sua vez, no que refere ao tema central do projeto, o respeito pelo outro, houve, de facto, uma progressão significativa neste aspeto ao longo das semanas de intervenção, porém é algo que se necessita de uma continuidade. Como alguns alunos ainda precisam que este tópico seja desenvolvido, por necessitarem que o respeito pelo outro seja mais fomentado, e também para que os restantes alunos não se esqueçam, este projeto deve ser um projeto contínuo, de modo a trabalhar o respeito ao longo do ano com a turma. Por fim, todo este processo, explicado neste subcapítulo, desde a observação até à divulgação, foi bastante importante e crucial na formação enquanto futuro professor do 1.º CEB e na construção da identidade profissional. Planear práticas e realizar ações adequadas que conduzissem as aprendizagens significativas para os alunos foi um processo desafiador neste percurso, mas algo possível e que acarreta um bem comum para todos os intervenientes. Assim, foi gratificante e recompensador, pela evolução do mestrando e por este contribuir para a construção de conhecimento dos alunos.

3.2. A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES concretizada no contexto da EPE, teve extrema relevância para o desenvolvimento profissional docente, dado que esta, permitiu uma prática reflexiva, numa procura de constante melhoria, tendo sempre em vista o desenvolvimento holístico da criança. A prática pedagógica realizada teve sempre em conta os interesses, características, necessidades das crianças, procurando sempre em cooperação com a educadora e supervisora institucional, proporcionando momentos desafiadores, motivadores e interessantes para as crianças, visto que estas são o centro da ação. Além desta cooperação com os diferentes intervenientes, a prática pedagógica também teve uma articulação com as diferentes teorias pedagógicas e referentes legais. Este processo pedagógico, desenvolvido teve em conta as características do contexto (cf. Capítulo II), os referenciais teóricos (cf. Capítulo I) e na I-A (cf. Capítulo II), de forma a contribuir para a construção e melhoria profissional.

Partindo da observação, esta participante, onde havia interação entre a díade (observadores) e as crianças (sujeitos), foi possível reconhecer os interesses, necessidades e potencialidades destas, para que posteriormente, adequar as planificações e atividades de acordo com o grupo (Fonseca,

2012). Posto isto a MTP inicia-se com a identificação e definição de um problema (Rodrigues, 2021). Neste sentido, o projeto de intervenção da díade “Sonhamos ser...” surgiu após um momento de diálogo em grande grupo para perceber o que as crianças gostariam de fazer, recorrendo a um levantamento dos seus interesses que foram registados numa folha A3. Nesse momento, a díade teve como preocupação ouvir cada criança, proporcionando o sentimento de pertença, valorizando a sua participação, aumentando assim a sua autoestima e espírito crítico. Assim, “as profissões” surgiram como um dos temas destacado, sendo que algumas crianças mencionaram logo as profissões com as quais se identificavam e, como todos concordaram, havendo um consenso, este tema foi o escolhido para ser desenvolvido num projeto conjunto. Como no projeto desenvolvido pela díade anterior foi denominado “Sonhamos...”, optamos por incluí-lo, acrescentando o “ser”, ficando então “Sonhamos ser...”. Com a definição do problema concretizado, a próxima etapa seria a planificação. Esta fase está interligada com a ação, visto que a díade planeava semana a semana, em colaboração com a educadora e com a supervisora institucional, para depois intervir. No planejar, a díade concretizava este passo tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, de modo a proporcionar-lhes momentos enriquecedores e motivadores. Após a planificação, era altura de intervir, implementando o que era previamente planeado (Rodrigues, 2021). De realçar que a observação esteve sempre presente, de modo que a díade conseguisse perceber as necessidades e interesses do grupo, para assim adequar as suas planificações.

Na ação é de salientar que as atividades partiram dos interesses, necessidades e potencialidades das crianças, com o objetivo principal de estimular a curiosidade das mesmas, fomentando nestas o interesse pela aprendizagem e a compreensão do mundo que as rodeia. Dado o número limite de páginas deste documento, apenas irão ser referidas e analisadas algumas atividades realizadas durante o processo formativo da PES, que passo a elencar: i) “O Museu da Primavera”; ii) “Sonho ser... pintor!”; iii) “As nossas tradições!”; iv) “Para completar, uma dança vamos criar!”; v) “Projetando ideias”, vi) “Pelos trabalhos de um arquiteto”; vii) “Ser construtor”; viii) “Super Hotel dos Pássaros – pintura”; ix) “Super Hotel dos Pássaros – construção”. De ressaltar que a díade na sua prática teve em conta diversos fatores, dado que desenvolveu atividades em que contou com a participação de um pai para falar da sua profissão, pois o envolvimento das famílias no contexto é essencial, sendo necessário a participação das famílias de modo a contribuir para as práticas educativas (Lopes da Silva et al., 2016). Além disto, foi desenvolvido, em conjunto com a díade que

estava no 1.º CEB, duas atividades de forma a dar continuidade ao projeto da transitividade ocorrido no 1.º semestre. Segundo Lopes da Silva et al (2016) “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27), no qual a díade promoveu algumas atividades neste, de forma a desenvolver novas aprendizagens, envolvendo as crianças noutra tipo de explorações (Borges, 2019).

A primeira ação a ser referida, foi a primeira atividade que a díade desenvolveu com o grupo, intitulada de “O Museu da Primavera”. Esta atividade foi feita no segundo momento da manhã, a seguir ao lanche. Após um pequeno diálogo, à entrada da sala de atividades, com a apresentação de alguns objetos: pincéis, paletas, tubos de tinta, as crianças foram convidadas a pensar na para a profissão que estes objetos sugeriam. “Pintores” (LN) e “artistas” (MM) foram algumas das respostas. Posto isto, estas também foram questionadas se já tinham ido a algum museu, discutindo-se algumas regras do mesmo. No fim deste momento, o grupo entrou na sala de atividades, que estava disposta como se fosse um museu (figura 10). Este era alusivo à primavera, por esta atividade se realizar no dia 20 de março, o início desta estação, levando as crianças a reconhecerem unidades do tempo diário (Lopes da Silva et al., 2016). No museu estavam dispostos diferentes tipos de pintura (e.g. obras de pintores famosos, fotos de grafitis). Por baixo de cada obra, estava uma foto com o nome do respetivo autor.

Figura 10
Museu da Primavera e grupo a observar o mesmo.



Primeiramente o grupo teve a oportunidade de explorar o museu livremente, observando as obras de arte em silêncio, de modo a “apreciar diferentes manifestações de artes visuais” (Lopes da Silva et al., 2016). De seguida foi realizado um diálogo em grande grupo de forma a explorar cada uma das obras de arte, atendendo aos pormenores, reconhecendo e mobilizando “elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa” (Lopes da Silva et al., 2016 p. 59). Este diálogo foi essencial para que as crianças

conseguissem aperceber-se de elementos visuais que os colegas viram, além de desenvolverem a sua expressividade e o seu sentido crítico, despertando na criança o desejo de querer ver mais e o sentido de descoberta (Lopes da Silva et al., 2016). A realização deste tipo de atividades é essencial para “descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49), de modo a aprimorar diversas competências como a capacidade de observação ou o espírito crítico.

“Sonho ser... pintor!”, foi uma atividade dinamizada na parte da tarde, deste mesmo dia, após um momento de leitura de um livro que abordava a primavera, “A árvore” de Britta Teckentrup. Após a visita ao Museu da Primavera e da leitura do livro, as crianças tiveram a oportunidade de se exprimirem através de uma pintura coletiva em papel de cenário sobre a primavera (figura 11).

Figura 11

Pintura coletiva sobre a primavera e resultado.



Esta atividade estava prevista ser realizada no exterior, estando o papel cenário colocado no muro, porém, devido às intempéries (frio e bastante vento) escutado o conselho da educadora cooperante, a atividade foi concretizada na sala de atividades, estando o papel cenário disposto no chão, no tapete de atividades. As crianças tinham à sua disposição diversas tintas de diferentes cores, assim como vários pincéis, para todas as crianças, para estas poderem pintar ao mesmo tempo sem terem de esperar pela sua vez. Quando alguma criança precisava de uma tinta estas pediam ao colega que a estava a utilizar, denotando o espírito de partilha do grupo. É de constatar o grande interesse e envolvimento das crianças, demonstrando-se entusiasmados para serem artistas, realizando as suas próprias idealizações. Inicialmente apenas uma criança (MP) estava mais reticente e pensativa sobre o que iria desenhar e pintar, porém foi a última criança, em conjunto com a LV, a darem por terminada a pintura, estando entregues, com gosto, querendo

fazer sempre mais, dando assim tempo ao grupo para realizar as suas produções. Nesta atividade as crianças desenvolveram a atividade, cada uma no seu ritmo, cabendo aos educadores estagiários, respeitar o tempo de cada um, como defende Montessori (cf. Capítulo I). Com a realização de uma pintura coletiva, as crianças estavam a realizar um projeto comum, mas com as individualidades transferidas para o papel, sendo que, este trabalho em grande grupo, fomenta a ZPD, uma vez que as crianças com alguma dificuldade podiam contar com a ajuda dos pares. Além da comunicação oral, do “reconhecer unidades básicas do tempo diário”, do “identificar, descrever (...) fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural” (Lopes da Silva et al., p. 95), as crianças também desenvolveram “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). As atividades desenvolvidas no “O Museu da Primavera” e “Sonho ser... pintor!” foram planeadas e desenvolvidas porque no dia da definição da problemática do projeto a criança MM referiu logo que queria ser pintora. Além disto, foi possível observar, que nos momentos de brincadeira livre, havia sempre crianças que queriam realizar pinturas ou desenhos. No caso das pinturas, só poderia estar duas crianças de cada vez e, por vezes, o número de crianças que queria realizar essa atividade era superior. Isto demonstra um grande interesse por parte do grupo em realizar este tipo de atividade. Interligar esta profissão, ser pintor, com alguma temática, não foi propriamente um problema, existindo logo a hipótese de interligar com a primavera. De referir que a educadora cooperante também queria desenvolver atividades com esta temática, existindo assim um trabalho colaborativo. A arte é algo que se deve incluir no planeamento, dado que esta tem a “função integradora do pensamento, intuição, sensação e sentimentos” (Queiroz & Bila, 2014).

Como um dos interesses observados no grupo foi a dança e música (cf. Capítulo II), a próxima atividade a apresentar está relacionada com a profissão “bailarinos”. Depois de previamente ter sido explorada a música tradicional de três países (Cuba, Brasil e Portugal), valorizando “traços da sua cultura familiar, mas também os de outras culturas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 35), valorizando também a “música como fator de identidade social e cultural” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). “Malhão”, foi a música portuguesa escutada, sendo que da parte da manhã as crianças foram compositoras e recriaram a letra da música, mas com o tema das profissões, elaborando “improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). Além disto, trabalhar letras das canções fomenta o desenvolvimento da

linguagem e promove a linguagem oral (Lopes da Silva et al., 2016). O desenvolver desta atividade foi muito positivo, a maior parte do grupo participou na construção da letra, sendo com profissões dos seus sonhos ou as de familiares. De salientar que o grupo estava entusiasmado com a recriação da letra e, estas queriam incluir mais profissões, porém a composição da mesma já estava muito longa, o que dificultava a sua memorização. Da parte da tarde, de modo a fomentar as tradições portuguesas, a díade vestiu-se a rigor com os trajes tradicionais do folclore português. Esta atividade "As nossas tradições", iniciou-se com os educadores estagiários a tirarem a bata o qual despoletou logo bastante interesse das crianças pelas roupas vestidas. Posto isto, realizou-se um diálogo sobre as vestes, descrevendo e explicando para que serviam. Após este momento, foi disposto no tapete de atividades duas sacas que continham variados tipos de roupa do folclore português, como por exemplo: coletes, saias, camisas, lenços, aventais e outros. Estes elementos eram de um grupo de folclore de Esposende, trazido pela educadora estagiária. Na disposição das peças de roupa para as crianças poderem experimentar à vontade verificou-se uma exploração muito espontânea por parte destas (figura 12). O interesse e o envolvimento das crianças foram notórios, uma vez que, mesmo depois do momento da explicação dos trajes, ter sido referido que existia peças de roupa específicas de homem (e.g. colete) e de mulher (e.g. avental), no momento de livre experimentação destas peças, as crianças experimentaram as peças indiscriminadamente, verificando-se um enorme envolvimento, motivação e ânimo por parte destas. De realçar ainda que, apesar de não haver muitas saias ou aventais, a partilha destes pelas crianças foi muito notório, não existindo conflito, havendo uma grande partilha de materiais. Após esta experimentação dos trajes do folclore, as crianças permaneceram com os adereços vestidos para a atividade seguinte "Para completar, uma dança vamos criar". Com a música recriada na parte da manhã, agora era vez de as crianças inventarem passos para a mesma, de forma a "criar ou aprender formas de movimento expressivo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 57). Ao princípio as crianças estavam um pouco inibidas e não sabiam o que fazer, porém com o incentivo dos educadores estagiários e da educadora cooperante o grupo foi dando ideias para passos de dança. Para facilitar este processo o educador estagiário referiu que na música, as partes em que se repetia ou eram idênticas, os passos poderiam ser iguais, tornando mais simples o processo de criação, estando presente a ZPD. Esta foi um processo mais fácil do que se esperava, uma vez que, alguns elementos do grupo conseguiram reproduzir, de uma forma descomplicada, os passos de dança que iam sendo criados. Com isto foi possível "desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros" (Lopes da Silva et al., 2016, p.

57). Apesar de nem todo o grupo inventar passos, quando alguém inventava algum movimento, era perguntado às restantes crianças se todas concordavam, para que se sentissem integradas e pertencentes no processo criativo, refletindo assim “sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e /ou observa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). De salientar que, as crianças, nesta parte da atividade foram coreógrafos, estando presente mais uma profissão. Concluída a criação da dança foi hora de serem bailarinos e de fazer do início ao fim, interpretando também a música que criaram. Como em alguns elementos do grupo os passos não estavam interiorizados, os educadores estagiários e a educadora cooperante disponibilizaram-se na roda, à beira das crianças mais inibidas, de modo que estas participassem e se sentissem mais à vontade (figura 12).

Figura 12

Momento da exploração das roupas e da dança.



Nas atividades “As nossas tradições” e “Para completar, uma dança vamos criar” foi dado ênfase à cultura portuguesa, sendo esta “um conjunto de crenças, conhecimentos e tradições compartilhados entre uma sociedade e difundidas através de gerações” (Matos & Brito, 2013, p. 3), porém é essencial abordar esta, porque infelizmente, tem se vindo a ficar esquecida com o passar dos anos. De constatar que o envolvimento no grupo foi bastante notório, denotando-se um grande empenho e motivação por parte deste. De referir que as crianças, após este momento, nos outros dias, pediam para cantar e dançar a música das profissões. Além disto, em momentos de jogo espontâneo, foi possível observar que algumas crianças recriavam a música com mais profissões. Nestas atividades foram promovidas diversas competências como o respeito pelo outro, a escuta ativa, a partilha de materiais, a expressão de ideias, a estimulação das capacidades sensoriais, a criatividade, etc.

Dado que no dia da definição do problema o FG disse que queria ser construtor, além de na criação da letra da música ter sido uma das profissões referidas e, nos momentos de jogo espontâneo, ser possível observar que grande parte do grupo, demonstrava interesse em realizar construções, a díade resolveu promover e dinamizar atividades relacionadas com a profissão “construtor”. Mas para que as atividades fossem de encontro aos interesses das crianças, foi realizado um diálogo em grande grupo para se saber o que as crianças queriam construir, tendo surgido logo nesse momento inúmeras ideias: “uma casa de tijolos” (FG) ou “uma casinha” (FC). Depois de terem referido a construção de uma “casinha”, o diálogo continuou “uma casinha de quê?” (educador estagiário), ao que BF respondeu prontamente “uma casinha de madeira!”. À questão do educador estagiário para quem poderia ser a casinha e FG respondeu logo “para os passarinhos!”. Posto isto, o grupo foi questionado se todos estavam de acordo com a construção de uma casinha de madeira para os pássaros e todas as crianças, com grande entusiasmo e motivação, responderam que sim.

Antes de iniciarmos a profissão “construtores”, as crianças foram arquitetos. Inicialmente, num diálogo em grande grupo, este foi questionado se sabiam o que era um arquiteto e posteriormente, explicado esta profissão. Começando então com a atividade “Projetando ideias”, os educadores estagiários dividiram o grupo em quatro pequenos grupos, sendo estes heterogéneos, para que as crianças com mais competências conseguissem ajudar as crianças com menos, estando presente a ZPD, para que cada grupo desenhasse uma casa para os pássaros. Projetando as suas ideias para o papel, as crianças tiveram que “desenvolver capacidades expressivas e criativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59), de mais a mais, era fomentado aqui o trabalho em equipa e o saber escutar e respeitar o outro. De salientar que um dos grupos, queria construir uma casa em forma de um círculo, porém como estavam com alguma dificuldade no desenho do mesmo, o educador estagiário referiu que podiam utilizar objetos para facilitar o desenho. Assim sendo a criança GR, foi à procura de uma tampa de um objeto e, enquanto os colegas do grupo seguravam a tampa, este contornava a sua forma (figura 13).

Figura 13
Criação dos projetos pelos grupos.



Dado por concluído os projetos da casa dos pássaros, as crianças voltaram para o tapete de atividades, para uma reunião de grande grupo para partilharem e explicarem os seus projetos que se encontravam dispostos no centro (figura 14), isto para se poder realizar a atividade “Vamos votar!”, e ser escolhido o projeto da casa a ser construída. Cada criança teve de votar, colocando “x” ou outro símbolo, no projeto escolhido, criando assim um sentimento de pertença e que expresse a sua opinião, reforçando o papel ativo da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Posto isto, procedeu-se à contagem dos “votos”, pelas crianças, de forma a “identificar quantidades através de diferentes formas de representação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 84). No fim da contagem de representações em cada projeto (3-3-7-5 votos respetivamente), foi questionado qual era o que tinha mais votos, sendo esse o projeto escolhido, para posterior construção da casa dos pássaros. Depois de escolhido o projeto vencedor, procedeu-se às medições da casa. Para este processo, recorreu-se a vários lápis, todos do mesmo tamanho, sendo estes uma medida não convencional, para escolherem quantos lápis queriam para os lados da casa (figura 14), de modo a “compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” e a “usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 84).

Figura 14

Votação do projeto vencedor e medição.



Da parte da tarde, o entusiasmo do grupo era tanto que estavam sempre a questionar “é agora que vamos ser construtores?”, porém foi explicado que primeiro teriam de reunir os materiais necessários e, só na semana seguinte, porque as tábuas de madeira tinham de ser cortadas de acordo com as medidas do projeto. Neste momento da tarde, foi explicado ao grupo que os arquitetos também produziam maquetes e o que estas representavam e porque eram feitas. Neste sentido, voltaram a organizar-se em pequenos grupos, para poderem realizar a atividade “Pelos trabalhos de um arquiteto”. Foram então disponibilizados pedaços de cartão a cada um dos grupos, para que pudessem criar uma parte da maquete de acordo com as medidas delineadas da parte da manhã. Os educadores estagiários, nesta parte da atividade foram prestando apoio a cada um dos grupos na execução das medidas de comprimento e altura, com as respetivas medidas delineadas na parte da manhã, fomentando a ZDP. Por conseguinte, com as delimitações feitas, os grupos recortaram o que tinham desenhado. Nesta parte, denotou-se alguma dificuldade no manuseamento da tesoura por parte de alguns elementos do grupo. O trabalho em equipa, a cooperação e o saber ouvir o outro foram das principais competências desenvolvidas nesta atividade. A parte da frente e a parte de trás da casa dos pássaros foram desenhadas e recortadas com a ajuda do educador estagiário. Com todas as partes finalizadas, procedeu-se à junção das mesmas. Com a maquete construída, o grupo foi questionado sobre se queriam dar um nome para a casa, sendo que, após uma “chuva de ideias” de ideias, denominou-se de “Super Hotel dos pássaros”. O interesse do grupo para realizar a construção da casa era tão elevado que no dia a seguir, logo pela manhã, foi questionado aos educadores estagiários se estes tinham trazido as madeiras para a construção da casa. Uma possível melhoria nestas atividades relacionadas com a profissão arquiteto, seria apresentar projetos reais ao grupo, para que estes percebam que este não é um processo fácil, envolvendo vários técnicos e que por vezes, pode ser bastante demoroso.

Na semana seguinte procedeu-se então ao desenvolvimento das atividades da profissão construtor. Iniciando com a atividade “Ser construtor”, em que, em grande grupo, foi promovido um diálogo, de modo a perceber o que as crianças conheciam sobre esta profissão, quais os materiais, a segurança e outros. Depois do foco na segurança, muito importante nesta profissão, procedeu-se à construção de capacetes individuais, em papel. Este era construído com duas tiras de papel, sendo que uma delas as crianças desenhavam/pintavam livremente, desenvolvendo as “capacidades expressivas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 59). Na outra tira as crianças tinham de escrever a palavra construtor/construtora, reconhecendo “letras e aperceber-se da sua organização em palavras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 73). As crianças mais velhas copiavam de um papel a palavra “construtor” e as mais novas tinham de passar por cima, a marcador a palavra, contornando as letras. De um modo geral as crianças conseguiram copiar ou passar por cima das letras, sendo apenas necessário ajudar uma ou outra criança nesta tarefa. Posto isto, depois do lanche, teve início a atividade “Super Hotel dos Pássaros – pintura”. Neste momento, as crianças foram divididas em quatro grupos, sendo que cada um ficou responsável por pintar um lado da casa. A pintura em grupo, promoveu ao trabalho colaborativo e à partilha de materiais, dado que, em cada mesa tinham à disposição tintas e pincéis, podendo trocar de tintas com outros grupos, motivando à partilha de materiais. Num dos grupos, existiu um pouco de confusão, por terem pintado por cima da pintura do colega, sendo necessário a intervenção do adulto para ajudar a resolver o conflito, que com um breve diálogo, ficou resolvido. Relativamente às partes da frente e de trás da casa, cada uma destas foi pintada por dois grupos. O grupo que terminou primeiro a pintura do seu lado, passou à pintura de metade desta parte da casa, sendo que o outro grupo pintou a outra metade, resultando num trabalho comum.

Apesar do entusiasmo das crianças com a construção do “Super Hotel dos Pássaros”, estava teve de ser interrompida durante dois dias, para que a pintura secasse completamente e porque se meteu um dia feriado pelo meio. Assim sendo, quando retomamos a atividade, optamos por realizá-la em grande grupo no tapete de atividades, para que todos conseguissem ter uma boa visualização da casa. Reunimos então as tábuas pintadas, cola branca, pincéis, pregos e um martelo. Também é importante utilizar este tipo de materiais (reais), para ajudar no desenvolvimento da criança, despertando nesta, mais interesse na atividade (Dias, 2017). Na construção do “Super Hotel dos Pássaros”, primeiro era pedido às crianças para, com o pincel, colocarem cola branca nas laterais das placas de madeira. Enquanto o educador estagiário

segurava nas placas e, com o auxílio deste, os pregos eram colocados em sítios já delineados e, estes iam martelando (figura 15), com as devidas precauções. O interesse do grupo era enorme e iam esperando com paciência a sua vez de participar. Enquanto pincelavam ou martelavam, o restante grupo, estava interessado e atento à construção e faziam comentários como “está quase quase pronta” (GP) ou “já está a ficar feita” (E). Com o “Super Hotel dos Pássaros” construído, deslocaram-se para o exterior, de forma a escolher uma árvore para colocar a casa (figura 15). A colocação desta foi realizada pelo educador estagiário.

Figura 15

Construção e colocação do “Super Hotel dos Pássaros”.



Importa ainda referir ainda que, quando se abordou a profissão de veterinário, a diáde contactou uma associação de animais abandonados do concelho e na impossibilidade desta se deslocar à instituição, foi promovida uma recolha de bens essenciais que estes necessitavam. Posto isto, as crianças participaram ativamente nesta iniciativa, desenhando os bens essenciais, para entregar às famílias pedindo a sua colaboração. Esta recolha foi realizada ao longo de algumas semanas, num processo de interação com as famílias, envolvendo-as no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta recolha foi positiva, a contribuição por parte das crianças e das famílias foi bastante boa, conseguindo angariar uma quantidade generosa de bens essenciais para a associação. Este momento possibilitou uma interação com a comunidade envolvente à instituição, promovendo no grupo uma “consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88). Isto permite que as crianças olhem para o mundo ao seu redor e que compreendam a importância de serem agentes transformadores na sociedade. Na última semana da PES, a associação surpreendeu-nos com uma visita especial, para proceder à recolha de bens, fazendo se acompanhar com um dos animais resgatados, a cadela Laica, o que

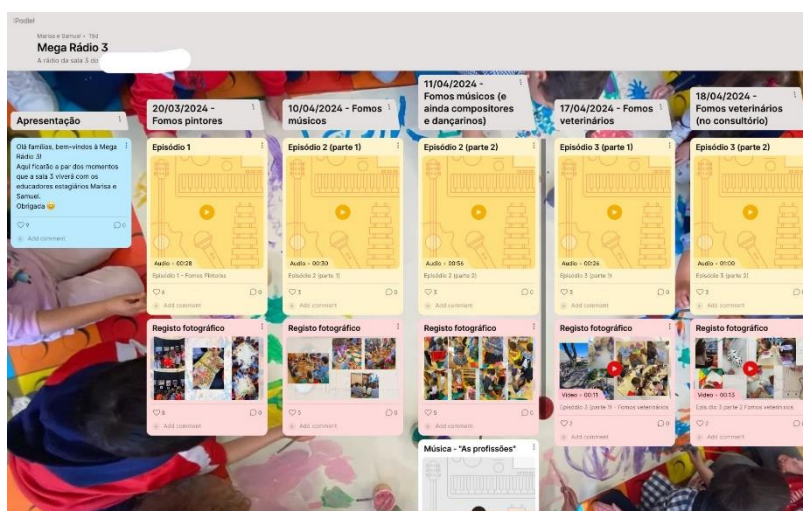
despertou logo entusiasmo de todos. Apesar do receio de algumas crianças, com o incentivo dos educadores estagiários e dos elementos da associação, conseguiram superar o medo e tocar no animal (figura 16).

Figura 16
Bens recolhidos e visita da associação.



Por fim, na última fase da MTP, divulgação e avaliação do projeto, a díade optou por recorrer a uma plataforma online e criar um *padlet* de forma a partilhar os momentos do projeto com as famílias, fomentando uma relação positiva e o envolvimento com estas, num processo de comunicação e partilha de informação (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta divulgação a díade optou por transformar o *padlet* numa rádio (figura 17). De referir que esta plataforma foi partilhada desde o início tendo as famílias acompanhado todas as fases do projeto.

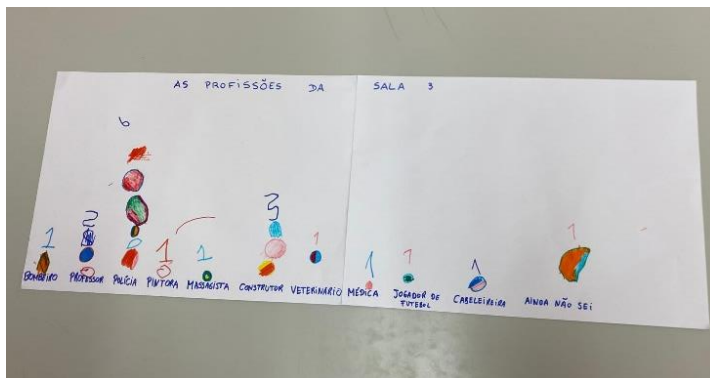
Figura 17
Excerto do Padlet para divulgação das atividades.



Na primeira semana de intervenção, após a apresentação do *padlet*, como é que funcionava e para que serviria, foi proposto a gravação de *podcasts* para que as crianças pudessem registar o que iam fazendo mais facilmente, como se fosse uma rádio. Por sugestão do grupo, chamou-se “Mega rádio 3”. Assim, no *padlet*, além dos educadores estagiários partilharem vídeos, fotos, trabalhos e outros, com as famílias, as crianças eram locutoras de rádio. Com o recurso ao telemóvel para poder gravar o áudio das crianças, estas, tinham de falar sobre o que realizavam nos dias em que os educadores estagiários intervinham com o grupo. Em cada episódio da “Mega Rádio 3”, duas ou três crianças eram locutoras, de modo que se entreajudassem umas às outras. De referir que todas as crianças foram locutoras da “Mega Rádio 3”. Na semana em que se abordou a música, as crianças, com o recurso aos instrumentos disponibilizados na sala de atividades, criaram um instrumental, para assim adicionar um genérico para a “Mega Rádio 3”, que os educadores estagiários gravaram para mostrar às famílias e para colocar no início de cada episódio da rádio.

Para a avaliação do projeto “Sonhamos ser...”, apesar de, semanalmente, ter sido efetuada uma avaliação contínua em momentos de diálogo, acerca das atividades, no episódio final da “Mega Rádio 3”, cada criança referiu a profissão que queria ser quando crescesse. Além disto, depois de referirem as profissões que queriam ser, foi realizado um gráfico, em que as crianças, tiveram de colocar um círculo na profissão escolhida (figura 18), utilizando “gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 84). Com o gráfico realizado, procedeu-se, por parte das crianças, à contabilização de votos em cada profissão, identificando “quantidades através de diferentes formas de representação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 84).

Figura 18
Gráfico das profissões.



De forma a colaborar com as famílias, importante para o processo educativo, fomentando a relação família-escola (Figueiredo, 2010), foi pedido às famílias que realizassem uma atividade

com os filhos. Após um diálogo com as crianças para saberem qual das atividades gostaram mais, foram convidadas a fazer um registo com um formato à escolha (vídeo, áudio, desenho, etc.), para enviarem posteriormente aos estagiários.

Durante este processo na PES, as relações foram parte crucial deste, sendo estas importantes para proporcionar oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Durante esta etapa as ações promovidas foram de encontro às necessidades e interesses das crianças, articulando-as com todas as áreas de conteúdo presentes das OCEPE. Estas atividades foram elaboradas para fomentar o desenvolvimento holístico da criança, propiciando aprendizagens significativas nestas. A PES não só propiciou aprendizagens significativas nas crianças, mas também no mestrando, contribuindo para a identidade pessoal e profissional deste. Isto procedeu-se ao longo de toda a PES, em cada atividade, em cada momento, em cada interação, com todos os intervenientes e em cada partilha.

METARREFLEXÃO

Após este processo formativo como futuro docente, que proporcionou diversos momentos que contribuíram com um vasto leque de aprendizagens, competências, experiências enriquecedoras para o desenvolvimento profissional assente num perfil duplo docente, é essencial refletir acerca deste percurso.

Todo este processo preparou o mestrando para a docência, tanto na EPE como no 1.º CEB. No entanto, esta etapa passou por diversas fases, com altos e baixos, com um misto de emoções e sentimentos. Um percurso com incertezas, com dúvidas, com alguma intensidade, mas gratificante, dado que proporcionou diversas aprendizagens, com vista a construção de uma identidade pessoal e profissional. Estas incertezas e dúvidas foram em relação à permanência no curso, em que, face às dificuldades e exigência, por vezes fizeram-me pensar em abandonar o mesmo, porém fui mais forte e o gosto e querer ser docente, foi superior. Este percurso com a duração de cinco anos, começando na Licenciatura em Educação Básica e terminando no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O perfil duplo docente é importante, pois permite ao profissional articular as diversas características de cada nível educativo, com diferentes estratégias e recursos, de modo a proporcionar um processo de transição suave para todas as crianças. Esta transição é importante na vida da criança acarretando um grande impacto nesta, sendo que o docente deve proporcionar experiências que estimulem nas crianças diversas competências e capacidades (Ribeiro et al., 2018). Neste sentido, foram desenvolvidas atividades sobre a transição na PES, no âmbito da Unidade Curricular Investigação em Educação, que foi crucial para o mestrando, dado que possibilitou ao mesmo perceber melhor o impacto e a importância deste tipo de atividades nos contextos.

Além deste tipo de atividades sobre a transição ao longo da PES proporcionar aprendizagens significativas nas crianças, potenciou, também, no mestrando diversas aprendizagens e competências, como ter uma postura investigadora e questionadora, que foi essencial neste processo. A metodologia I-A e a MTP ajudaram a promover estas características, dado que esta requer uma observação crítica e reflexiva ao longo de todo o processo. A MTP inclui a observação,

ação, reflexão, divulgação e avaliação. Todas estas fases são fundamentais para a prática docente, mas importa salientar o papel da observação. Esta permitiu perceber as características das crianças, assim como os seus interesses, necessidades e potencialidades, no sentido de lhes proporcionar práticas educativas em que se sintam motivadas e interessadas, fomentando o seu desenvolvimento holístico, visto que a criança é o centro de toda a ação, sendo um indivíduo ativo que deve ser valorizado e ouvido. Igualmente fundamental para este processo, foi a observação realizada nas primeiras duas semanas em que a díade não tinha de intervir. Além destas duas semanas iniciais destinadas essencialmente à observação, é de referir que esta foi efetuada ao longo de todo o processo nos contextos. Relativamente à planificação esta também foi desafiadora e exigente, porém pensei que fosse mais difícil do que foi. No início tinha receio em conseguir planear atividades enriquecedoras e motivadoras para as crianças, mas com a observação previamente realizada, esta etapa tornou-se mais fácil do que eu estava à espera. Assim realizou-se diversas atividades dinâmicas, do interesse da criança. No parâmetro da ação, era a etapa que eu estava mais nervoso, porque não queria falhar e queria atender a todas as necessidades da criança e, tinha receio de não o conseguir fazer. Por fim, a reflexão, foi uma etapa gratificante, realizada não só individualmente, usando o meu diário, mas essencialmente concretizada de uma forma colaborativa. Esta permitiu ver outros pontos de vista e trocar ideias, melhorando bastante toda a prática.

Uma grande dificuldade sentida ao longo deste processo foi a organização e gestão de tempo, devido à grande carga de trabalho, em que por vezes o tempo não parecia ser suficiente. Um aspeto que me ajudou nesta parte foi os meus treinos diários. Por praticar atletismo federado, tinha treinos todos os dias e, de uma certa forma, ajudavam-me a espairecer e quando voltava, estava mais focado para a realização dos afazeres da PES.

Desta forma, o trajeto percorrido no âmbito da PES foi numa linha gradual crescente, na medida em que as aprendizagens de dia para dia eram notórias. Um dos receios do mestrando antes de iniciar a PES, diz respeito em desenvolver ações pedagógicas que dessem resposta às necessidades das crianças. Porém, com a observação realizada, com o recurso aos instrumentos de registo, como por exemplo o diário de observação, às trocas de informação quer com o par pedagógico, quer com as orientadoras cooperantes, quer com as supervisoras institucionais, permitiram que se pudesse desenvolver ações pedagógicas adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

A colaboração foi parte essencial neste processo. A troca de interações realizados com todos os agentes foram um degrau fulcral nesta jornada. Todos os diálogos trocados com a educadora e professora cooperantes, assim como as supervisoras e sobretudo com o par pedagógico foram parte essencial deste processo. Todas estas interações foram cruciais para o desenvolvimento da PES. Por sua vez, o trabalho colaborativo permitiu, não só uma reflexão individual, mas também uma reflexão conjunta. Esta cooperação é um ponto crucial para o desenvolvimento profissional.

Em suma, o caminho percorrido na PES, referente aos dois níveis educativos, foi desafiador, mas acima de tudo, foi enriquecedor e potenciou diversas aprendizagens e competências em vários aspetos, essenciais para a futura prática docente. Os momentos vivenciados na PES permitiu uma mobilização dos saberes teóricos, didáticos e legais para a prática, sendo uma mais-valia. Este saber não deve ficar por aqui, pois o mundo atual e a própria profissão está em constante evolução e deve-se estar numa constante procura de melhoria e progressão.

Durante toda esta etapa na PES, a motivação para fazer a diferença e tornar o dia das crianças melhor era algo predominante no mestrando, sentimento que irá permanecer como futuro docente. Por vezes, o estado de espírito do mesmo nem sempre se encontrava como o normal, porém ser recebido com sorrisos e abraços tornava o dia melhor. Dar continuidade a este percurso como docente vai ser gratificante, procurando sempre dar o melhor, evoluindo dia após dia, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança.

O “eu” pessoal e profissional do mestrando no primeiro dia da PES é diferente do “eu” do último dia, denotando uma melhoria em todos os aspetos e uma maturação a vários níveis. A PES permitiu que o mestrando se tornasse mais observador, mais reflexivo, mais organizado e mais responsável. A PES possibilitou uma constante procura de melhoria a nível profissional de modo a proporcionar às crianças atividades enriquecedoras que promovam o seu desenvolvimento holístico. Como futuro professor-educador, pretendo continuar nesta constante procura de melhorar as práticas, tendo sempre em foco a criança. Melhorar a nível pessoal e profissional, é também um ponto crucial que o mestrando quer para o seu futuro, tendo em vista dar continuidade a este percurso que agora começou, melhorando dia após dia, querendo mais e melhor, sendo este processo formativo contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M., & Souza, P. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 03-16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>
- Antunes, I. (2015). *Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada*. (Tese de Mestrado). Repositório Comum da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. <http://hdl.handle.net/10400.26/11013>
- Batista, A., Pires, Â., Brito, E., & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 13, 105-109. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>
- Borges, A. (2019). *Brincadeiras sem teto: a importância do brincar no espaço exterior – análise e reflexão sobre as práticas na educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado – Escola Superior de Educação de Viseu). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/6031>
- Borges, J., Borges, T., Oliveira, G., & Saad, N. (2020). O ensino e aprendizagem da Matemática na perspectiva de Jerome Bruner. *Cadernos da FUCAMP*, 19(40), 147-168. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2206>
- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular* (Master's thesis, Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/13764>
- Brenner, C., & Ferreira, L. (2020). Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. *Revista iberoamericana de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/197505>
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista ESTREIADIALOGOS*. 4(1). 53-72.

https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*, 21-33. <http://hdl.handle.net/10400.19/4631>
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *ESTREIADIÁLOGOS*. 4(1). 14-26. https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf
- Carvalho, A (2022). *Metodologias Ativas: Introdução*. In A. Carvalho (Org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* (pp. 26-27). FAPEMA.
- Carvalho, A. (2013). *Auto-supervisão no jardim de infância: Contributos da observação e da voz das crianças* [Tese de doutoramento]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/25729>
- Carvalho, G. S. & Freitas M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editora.
- Carvalho, I. & Nunes, L. (2012). *Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial_edu_rod_epe_eb_2012.pdf
- Castilho, S. (2020). *À volta do espaço exterior no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral dissertation). Repositório Comum do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/32951>
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. (1ª ed.). Porto Editora.
- Coutinho, C., P., Sousa, A., Dias, D., Bessa, F., Ferreira, M., J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. 13(2), 335-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cristo, I. (2008). *Embalados! no trabalho colaborativo: um estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de mestrado, Faculdade de Ciências). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1270>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Currículo e Formação de Educadores e Professores. 324-333.
- Descovi, L., Mehlecke, Q., & Costa, J. (2019). *Modelo de rotação por estações: tecnologias digitais e infográficos*. In 25º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Poços de Caldas: ABED. <https://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/32213.pdf>
- Dias, M. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância*. (Tese de Mestrado – Escola Superior de Educação). Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/19755>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Ferracioli, L. (1999). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(194), p. 5-18. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i194.1001>
- Figueiredo, M. (2010). *A relação escola-família no Pré-Escolar: contributos para uma compreensão*. (Tese de mestrado – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais). Repositório da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1937>

- Flusser, V. (2011). A arte. *Artefilosofia*, 6(11), 9-13.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1(2). 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (2000). *O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Horizontes Pedagógicos.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25ª ed.). Paz e Terra. http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf
- Freschi, E., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(18), 1-13. https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/ef54983f67d24fc3b952acc46c85606120_1.pdf
- Gabriel, A., Silva, J., & Marques, M. (2018) Práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo a partir dos princípios da abordagem educacional de Reggio Emilia/Itália. *Pedagogia em foco, Iturama*, 170-189.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2013). *La educación infantil de 0 a 3 años*. (4ª edição). Morata.
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Ecopy.
- Gomes, M., Leitão, M., & Jorge, N. (2021). Aprendizagem pela descoberta: o caso das funções sintáticas no 2.º CEB. *In IX Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos*

González, J., Muñoz, M., & Zubizarreta, A. (2011). Ouvir a voz das crianças nos processos de mudança educativa e de investigação. Abordagem ao estudo das transições entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 54 (5), 1-18.

Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>

Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada. *Colección Gtea*, 223-232. <http://hdl.handle.net/10400.22/18356>

Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, M. A. (2020). A integração de tecnologias digitais na formação profissional docente: uma nova profissionalidade docente. INNODECT. International Conference on Innovation, Documentation and Education (pp. 927-934). *Editorial Universitat Politècnica de València*. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/162045/Gra%C3%A7a?sequence=1>

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática da teoria às práticas*. [Tese de doutoramento, Universidade da Madeira]. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaMariaKotKoteki.pdf>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Lira, T., & Haddad, L. (2020). A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em Educação Infantil: Contribuições para as crianças e os estudantes. *Revista Plurais-Virtual* 10(3), 287-310.
<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12124>
- Marques, A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de Mestrado). Repositório da Universidade do Algarve.
<http://hdl.handle.net/10400.1/3164>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Novas Edições Académicas.
- Martins, A. (2018). *Os princípios da pedagogia Montessoriana nas práticas pedagógicas da educação infantil na escola Girassol* [Tese de licenciatura, Universidade do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade do Rio Grande do Sul.
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181832>
- Martins, I., Pereira, C., & Almeida, A. (2016). Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: Um estudo em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(1), 98-120.
- Mateus, M., (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista de educação*, 3(2), 3-16. <http://hdl.handle.net/10198/6582>
- Matos, A. & Brito, R. (2013). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*. Repositório Comum da Escola Superior de Educação João de Deus.
<http://hdl.handle.net/10400.26/4708>
- Matos, A. (2021). *Abordagens pedagógicas Reggio Emilia e Montessori: Interseções, singularidades e visões sobre o desenvolvimento da criança* [Trabalho de conclusão de

Licenciatura, Universidade de Brasília]. Biblioteca digital da Universidade de Brasília:
<https://bdm.unb.br/handle/10483/30232>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

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.

Montessori, M. (1949). *Mente absorvente*. Nórdica.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. Livraria editora Flamboyant.

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias
contemporâneas*. 2(1), 15-33.
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-
Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf)

Neves, C. (2015). *Diz-me antes o que já sabes: avaliação diagnóstica à estrada do 1.º CEB*. (Tese
de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra). Repositório do Instituto
Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/13036>

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Inovação, 11(1), 77-98.
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/12
0_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/12_0_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)

Nunes, A., Rocha, U., & Toledo, J. (2018). O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia
colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *TICs & EaD Em Foco*, 4(1), 105–116.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org), (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância:
Construindo uma práxis de participação* (4ª ed) Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado. Construindo o Futuro*. Artmed.
- Osório, P. (2018). Pedagogia em Participação: Relato de uma experiência. *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*, 331-405. <http://hdl.handle.net/10400.21/11716>
- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem*. (Tese de Mestrado) Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras).
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24996/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Maria%20Pacheco.pdf>
- Paiva, M., Parente, J., Brandão, I., & Queiroz, A. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, 15(2), 145-153.
<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>
- Pereira, A. (2014). *O trabalho de projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. (Tese de Mestrado - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti). Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1462>
- Picanço, A., (2012). *A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* (Tese de Mestrado - Escola Superior de Educação João de Deus). Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2264>
- Prado, M. (2003). *Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias. Formação de gestores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação*.
https://moodle.ifrj.edu.br/pluginfile.php/24365/mod_resource/content/1/Pedagogia%20de%20Projetos%20-%20Texto%20complementar.pdf
- Presotto, J. (2015). *Desenvolvimento do Respeito Mútuo em Sala de Aula*. (Pós-Graduação, Instituto de Psicologia). Universidade de Brasília. Biblioteca Digital da Universidade de Brasília. <https://bdm.unb.br/handle/10483/14597>

- Quadros-Flores, P. (2012). *A Identidade Profissional Docente e as TC. Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Queiroz, J. & Bila, M. (2014) Como motivar a exploração artística no pré-escolar. *Revista Matéria-Prima*, 2(3), 112-122.
- Ramos, M. R. V. (2012). O uso de tecnologias em sala de aula. *Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais-UEL*, 2(1), 1-16.
- Rangel, M & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação às práticas. *Tangerina* (3). 21-43. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista ESTREIADIALOGOS*. 5(1), 35-46. https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf
- Rodrigues, A. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17-39. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Rosário, C., & Santos, R. (2018). Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul. Aprender. *Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto de Portalegre*, n.º 38, 15-20. <https://doi.org/10.58041/aprender.17>
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações número*. 123-144. <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145/149>

- Santos, I (2022). *Modelo de Rotação por Estações*. In A. Carvalho (Org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* (pp. 52-53). FAPEMA.
- Seralha, F. (2009) Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, (35) 5-50.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. (Comunicação – Instituto Estudos da Criança) Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, J., Bilessimo, S., & Machado, L. (2021). Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. *Educação em Revista*, 37, 1-23. <https://www.scielo.br/j/edur/a/gzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQF/?lang=pt>
- Silva, S. & dos Reis Moura, R. (2021). Musicoterapia e autismo em uma perspectiva comportamental. *Revista Neurociências*, 29, 1-27
- Sousa, M. (2012). *Ensino experimental das ciências e literacia científica dos alunos: um estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança) Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7623>
- Trindade, N. (2011). Consciência ambiental: coleta seletiva e reciclagem no ambiente escolar. *Enciclopédia biosfera*, 7(12), 1-15.
- UNESCO. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., ... & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.

Vilela, S. (2014). Maria Montessori: O caminho dos sentidos. *Revista Teias*, 15(38), 32-46.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24465>

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Projeto Educativo do Agrupamento. (2018–2021). *Projeto Educativo*.

Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e da Ciência (2012). *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 17/2016 da Presidência do conselho de ministros (2016). *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014 – I Série de 2014-05-14. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, Série I- A de 2001-08-30. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2016-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do conselho de ministros (2018). *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, Série I de 2008-04-22.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2018-07-05.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

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

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português: 2.ºano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física: 2.ºano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_educacao_fisica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 2.ºano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento: Ensino Básico e Ensino Secundário*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Expressão Artística – Artes Visuais: 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática: 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Lei de Bases n.º 46/86 do Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I Série n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44594375>

Lei n.º 5/97 de 10 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/199, Série I- A de 1997-02-10. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Lei n.º 7/77 da Assembleia da República (1977). *Participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino*. Diário da República – Série I n.º 26 de 1977-02-01. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/7-138528>

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

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ribeiro, D. (2023). *Ficha da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

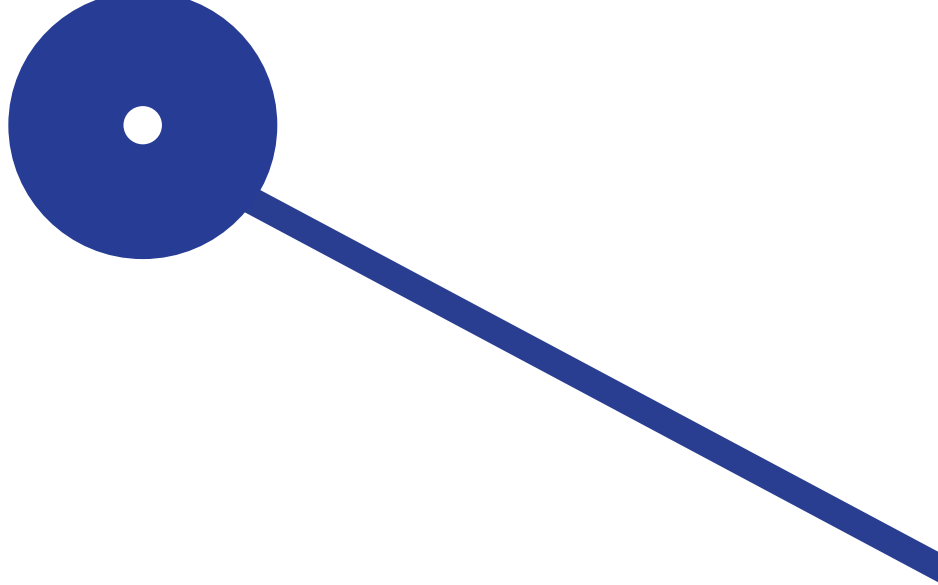
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Samuel Ferreira Rios