

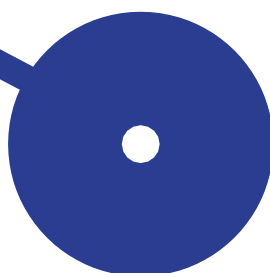
M

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

Relatório de estágio

Mafalda Reis Marques

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda Reis Marques

Relatório de estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

“A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.” - Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido (1970)

AGRADECIMENTOS

A concretização desta etapa só foi possível graças à presença das pessoas certas, que me inspiraram a sonhar mais alto, a crescer e a manter viva a vontade de alcançar um objetivo que sempre desejei cumprir. É com enorme orgulho que celebro mais uma etapa concluída e, com igual gratidão, agradeço por nunca terem deixado de estar ao meu lado. Por isso, um sincero e especial obrigado: Aos meus pais, que sempre me apoiaram de forma incondicional e me incentivaram em cada passo, especialmente quando decidi seguir o meu sonho.

À minha amiga Rita, por estar sempre presente nos momentos mais difíceis, por me trazer calma quando tudo parece agitado e por me ajudar a ver as situações através de diferentes perspetivas. Inspirares-me diariamente a crescer, não só como pessoa, mas também como a ótima profissional que és.

Ao meu par pedagógico, por me desafiar a ser melhor todos os dias e por acreditar tanto em mim quando eu mais precisava! A tua colaboração tornou esta etapa mais leve, enriquecedora e inspiradora.

Às minhas amigas/colegas de faculdade por me ajudarem sempre que eu precisava e por tornarem esta caminhada mais tranquila.

Aos meus colegas de trabalho, pelo constante incentivo e apoio naquelas horas em que o cansaço falava mais alto.

A todas as professoras da Escola Superior de Educação que me apoiaram e orientaram neste percurso, destacando a professora Doutora Vânia Graça, a professora Doutora Cristina Alves e a professora Doutora Sónia Moreira.

À professora orientadora e à educadora cooperante, que partilharam comigo os seus saberes e me proporcionaram experiências enriquecedoras, desafiadoras e inspiradoras, contribuindo de forma essencial para o meu crescimento enquanto futura professora/educadora.

Sem vocês este caminho não seria tão possível, obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio reflete sobre o processo de formação realizado pela mestranda, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Desta forma, tem como propósito evidenciar as competências e aprendizagens adquiridas ao longo do percurso de formação, através da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa. Para além disso, valoriza-se a integração dos referenciais normativos que orientam a prática docente, promovendo uma postura crítica, reflexiva e aberta à mudança, consciente de que a construção da identidade profissional é um processo contínuo e em constante evolução. Considerando a importância de uma intervenção pedagógica intencional, significativa e centrada na criança, destacam-se a construção de práticas educativas inclusivas, na qual a criança é reconhecida como agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, enquanto o docente assume um papel de mediador no processo de aprendizagem. Além disso, as práticas desenvolvidas foram alicerçadas na Metodologia de Investigação-Ação, organizada em ciclos dinâmicos de observação, planificação, ação e reflexão, contribuindo para uma intervenção inovadora, consciente e significativa para todos os intervenientes. Ao longo deste relatório, evidencia-se igualmente a relevância do trabalho colaborativo estabelecido entre os diferentes atores educativos, a díade, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais. Estas práticas visam, simultaneamente, o desenvolvimento holístico das crianças e a construção do percurso pessoal e profissional do futuro docente de perfil duplo, promovendo uma efetiva continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Investigação-ação, Metodologias ativas; Perfil duplo docente; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This internship report reflects on the training process undertaken by the master's student within the scope of Supervised Educational Practice in the contexts of Primary Education (1st Cycle of Basic Education) and Early Childhood Education. Its purpose is to highlight the skills and knowledge acquired throughout the training journey, through the mobilization of scientific, pedagogical, and didactic knowledge essential to the development of educational action. In addition, the integration of normative frameworks that guide teaching practice is valued, promoting a critical, reflective, and open attitude toward change, with the awareness that the construction of professional identity is a continuous and ever-evolving process. Considering the importance of intentional, meaningful, and child-centered pedagogical intervention, the development of inclusive educational practices is emphasized—practices in which the child is recognized as an active agent in the construction of their own knowledge, while the teacher takes on the role of mediator in the learning process. Moreover, the practices developed were grounded in the Action Research Methodology, organized in dynamic cycles of observation, planning, action, and reflection, contributing to an innovative, conscious, and meaningful intervention for all stakeholders. Throughout this report, the relevance of collaborative work established among the different educational actors is also highlighted—the dyad, cooperating teachers, children, and institutional supervisors. These practices aim simultaneously at the holistic development of the children and the construction of the personal and professional path of the future dual-profile teacher, promoting effective continuity between Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: Action Research, Active Methodologies, Dual-Profile Teacher, Collaborative Work.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Trabalho final da exploração de conceito de trabalho de grupo	43
Figura 2 Resultado da aplicação mentimeter	44
Figura 3 Registos da atividade sobre a empatia	45
Figura 4 Atividade sobre o respeito pelo corpo	47
Figura 5 Atividade de respeito pelo planeta Terra	50
Figura 6 Saída ao exterior (Reciclagem).....	52
Figura 7 Atividade da pintura das mãos	53
Figura 8 Atividade "objeto do respeito"	54
Figura 9 Atividade da construção do puzzle	54
Figura 10 Atividade do desenho com lápis de cera branco	54
Figura 11 Lembrança final	55
Figura 12 Construções livres explorando as formas geométricas.....	57
Figura 13 Resultado da coroa de flores	59
Figura 14 Jogo da memória	60
Figura 15 Atividade da caixa sensorial.....	61
Figura 16 Atividade do Twister.....	61
Figura 17 Atividade da construção das aranhas	62
Figura 18 Desenho livre de uma criança	63

LISTA DE SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE- Aprendizagens essenciais

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CAA- Centro de apoio à aprendizagem

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE -Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de trabalho de projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

PCG- Projeto curricular de grupo

PCT- Projeto curricular de turma

PEE- Projeto educativo de escolas

PES – Prática Educativa Supervisionada

Programa TEIP - Programa de territórios de intervenção prioritária

UA- Unidade de aprendizagem

ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PARA QUEM E PARA QUÊ?.....	3
1.2. AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	8
1.3. AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	14
2. CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	20
2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	20
2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1ºCEB.....	22
2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	27
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
3. CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	40
3.1. VIAGEM AO MUNDO DO RESPEITO: AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CEB	40
3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	56
METAREFLEXÃO.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), que possibilita a profissionalização de um perfil duplo docente.

O documento que se segue, resulta da mobilização de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos adquiridos e desenvolvidos pela mestrandia ao longo dos cinco anos de formação académica. E, por isso, este documento reveste-se de carácter obrigatório para a obtenção do grau de mestre. Neste sentido, o relatório que se apresenta tem como finalidade expor o percurso desenvolvido no âmbito do estágio da PES, realizado ao longo do ano letivo de 2024/2025, contemplando as práticas educativas nos contextos do 1.º CEB e da EPE. Este percurso é sustentado numa articulação entre referenciais teóricos e conceituais, que contribuíram para um processo formativo sustentado na reflexão crítica.

No que concerne à sua estrutura, trata-se de um relatório que se encontra dividido em três capítulos, que incluem diversas secções que organizam e desenvolvem os conteúdos tratados. O primeiro capítulo, intitulado “Enquadramento Teórico e Legal”, é dedicado à análise de aspetos comuns às duas valências de ensino, sustentados nos principais referenciais teóricos e normativos. Nos subcapítulos subsequentes, são exploradas as especificidades inerentes a cada um dos níveis de ensino, evidenciando os aspetos distintos que os caracterizam e que lhes conferem um papel fundamental no processo educativo.

O segundo capítulo, intitulado “Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação”, dedica-se à descrição pormenorizada da instituição cooperante e nos subpontos seguintes a uma análise e reflexão das características do grupo de crianças de cada uma das valências. Neste capítulo, é ainda apresentada a Metodologia de Investigação-Ação, entendida como uma abordagem crítica e reflexiva, fundamental para a promoção da melhoria contínua das práticas docentes. No âmbito desta metodologia, foram assegurados todos os princípios éticos e deontológicos relativos a todos os intervenientes, garantindo a confidencialidade e o consentimento informado ao longo de todo o processo investigativo.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos”, apresenta de forma descritiva e analítica uma reflexão sobre algumas das intervenções pedagógicas realizadas ao longo do estágio. Estas ações são articuladas com os respectivos pressupostos teóricos e enquadramentos legais, procurando evidenciar práticas pedagógicas contextualizadas, intencionalmente significativas e orientadas para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Está, por isso, organizado em dois subpontos, um dedicado ao 1.º CEB e outro à EPE, dado ter sido esta a ordem pelo qual se realizou a PES.

Inclui, ainda, uma metarreflexão, que descreve as principais dificuldades e desafios ao longo de toda a PES importantes para a construção da sua identidade profissional docente. Inclui, igualmente, as referências bibliográficas e a documentação legal, fundamentais para a estruturação e redação do presente.

Importa referir, por fim, que ao longo do estágio foram assegurados todos os princípios éticos e deontológicos de todos os participantes, que serão aprofundados no capítulo II.

1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem como principal objetivo abordar os principais referenciais teóricos dos dois níveis de ensino no qual decorreu a PES, o 1.º CEB e a EPE, para a construção de práticas educativas significativas, contextualizadas e adequadas. Desta forma, o presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. O primeiro, comum às duas valências de ensino, procura refletir sobre as dimensões comuns que unem os dois níveis, bem como compreender a evolução da educação. No segundo e terceiro subcapítulos pretende-se abordar as especificidades de cada uma das valências de ensino, respeitando a ordem pela qual decorreu a PES: 1.º CEB e EPE.

1.1. A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PARA QUEM E PARA QUÊ?

A educação ao longo dos tempos tem sofrido diversas transformações, influenciada por diversos paradigmas que refletem mudanças sociais, culturais e epistemológicas. Estes paradigmas não assentam só em teorias sobre como ensinar, mas também orientações filosóficas que impactam as práticas pedagógicas, os currículos e o papel dos educadores e professores. Ao longo dos anos, diversos autores contribuíram para a construção destes mesmos paradigmas, destacando-se Jean Piaget e Lev Vygotsky. O construtivismo de Piaget pressupõe o desenvolvimento cognitivo das crianças como um processo constante, onde a criança experimenta novas realidades e procura “acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências” (Shaffer, 2005, p. 221), organizando os conhecimentos prévios em novos esquemas mais complexos. Na perspetiva de Piaget, o desenvolvimento intelectual das crianças passa por quatro estádios: Sensório-Motor (0-2 anos) que se “caracteriza por uma atividade cognitiva que se baseia essencialmente na experiência imediata através dos sentidos” (Oliveira-Formosinho et al, 2007, p. 207), no qual a criança desenvolve-se através dos estímulos do meio ambiente e dos seus próprios sentidos; o Pré-Operatório (2-7 anos), em que se considera ser o “estádio da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função semiótica (ou função simbólica), dos sentimentos interindividuais

espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (Oliveira-Formosinho et al, 2007, p.207) e, por isso, a criança desenvolve o seu vocabulário e apresenta um comportamento egocêntrico. Ademais, têm uma capacidade de imaginação maior e desenvolve o jogo simbólico onde representa e recria a realidade do seu quotidiano. De acordo com Piaget, a criança tem maior capacidade de imaginação e, por isso, o papel do educador é explorar ao máximo esta característica, promovendo atividades em que usem e “abusem” da sua imaginação e desenvolvam a sua criatividade; o Operatório Concreto (7-12 anos), em que a criança dispõe de uma linguagem rica e mais estruturada e compreende melhor o mundo que a rodeia, pois “caracteriza-se por uma capacidade lógica de compreender o mundo, por novas formas de organização e pelo surgimento de novas estruturas” (Oliveira-Formosinho et al, 2007, p.209) e, por fim, Operatório Formal (12-18 anos), em que a criança “é capaz de utilizar um pensamento hipotético-dedutivo que lhe permite raciocinar sobre conceitos que implicam um elevado grau de abstração” (Oliveira-Formosinho et al, 2007, p. 209). Assim, ao longo da PES, foi possível contactar com alunos do 1.º CEB no período operatório concreto, estágio em que as mesmas são capazes de compreender o mundo que as rodeia o que permite que se descentalizem do egocentrismo. Já na EPE, o grupo de crianças encontrava-se no período pré-operatório, estágio em que surge a linguagem, em que há uma maior capacidade de imaginação e criatividade bem como um comportamento egocêntrico.

Na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, as crianças desenvolvem-se através das interações com adultos e outras crianças, construindo assim o seu conhecimento. O autor faz referência à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a distância “entre o que uma pessoa é capaz de fazer por si própria e o que poderia fazer com a ajuda de indivíduos mais velhos ou em colaboração com pares mais capazes (Lopes & Silva, 2022, p. 7). Para Vygotsky, a aprendizagem mais eficaz ocorre quando a criança é desafiada dentro dessa zona, ou seja, quando é capaz de realizar uma tarefa com apoio, mas não de forma independente. Este autor defende o trabalho cooperativo, pois na sua opinião “a atividade cooperativa entre crianças promove o crescimento (...), modelando, no grupo cooperativo, comportamentos mais avançados do que aqueles que poderiam desempenhar sozinhos” (Lopes & Silva, 2022, p. 7). Nesse sentido, o docente deve ser capaz de identificar a ZDP das crianças do seu grupo, dando,

sempre que necessário, um apoio mais incisivo e significativo, potenciando e promovendo na criança as suas ações autónomas, com vista ao seu desenvolvimento independente.

Desta forma, as premissas defendidas por Piaget e Vygotsky preconizam uma aprendizagem social e cognitiva, pois é a partir das interações sociais que os alunos vão aprimorando os seus conhecimentos, através da observação e retenção dos comportamentos dos seus pares (Schunk, 2019). Assim, o papel do docente torna-se fulcral na promoção de grupos cooperativos, pois permite que alunos com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, ajudem-se mutuamente e consigam atingir níveis avançados que de outra forma não conseguiriam ou demorariam mais tempo.

Tomlinson (2014) defende que a diferenciação envolve o planeamento de aulas que atendem às necessidades individuais dos alunos, ajustando os conteúdos, processos e produtos de aprendizagem de acordo com as suas características. A mesma autora propõe, ainda, a diferenciação como uma prática flexível, na qual os professores devem levar em consideração a variabilidade dos alunos em termos das suas habilidades, interesses e experiências prévias. E, portanto, é necessário que o docente adote uma prática educativa reflexiva e dinâmica, com princípios progressistas capazes de potencializar o desenvolvimento global de todas as crianças.

Partindo da premissa do trabalho cooperativo, não só as crianças usufruem das suas vantagens, mas também os docentes, na medida em que ao discutirem ideias e refletirem em conjunto podem pensar em melhores estratégias para os seus alunos, bem como um sentimento de dever cumprido. Este espírito colaborativo surge no Decreto de Lei 55/2018 artigo 3º alinha C que faz referência a autonomia e flexibilidade curricular, possibilitando às escolas e aos professores, como próprio nome indica, uma autonomia para a gestão do currículo de acordo com as necessidades, interesses, dificuldades e motivações dos seus alunos. No decreto de Lei 79/2014 faz referência ao perfil duplo do docente, ou seja, a «Dupla certificação», preconizando o reconhecimento de competências para exercer uma ou mais atividades profissionais e de uma habilitação escolar, através de um diploma, facilitando assim as transições educativas dos alunos, pois um docente duplamente capacitado constrói um conhecimento teórico e prático dos dois níveis mais articulado.

E, por isso, esta formação de perfil duplo irá contribuir para transições educativas mais tranquilas, naturais e suaves, atribuindo ao processo educativo da criança uma normalidade na mudança.

As mudanças são comuns na sociedade atual e exigem, por esse motivo, uma adaptação ao contexto e à realidade em que cada indivíduo se encontra inserido e contacta diretamente. O facto de as crianças serem provenientes de diferentes percursos e com características próprias merece atenção por parte dos profissionais no processo de transição entre os ciclos (Bolgenhagen et al., 2021), pois estas transições afetam o desenvolvimento global dos intervenientes. Estas transições da EPE e 1.º CEB, podem ser muito distintas para as crianças, tendo em conta as suas experiências e vivências. De acordo com Miller e Almon (2009), o "sucesso da transição está diretamente ligado ao tempo de adaptação e ao apoio emocional dado pelas escolas e famílias..."(p. 12) e, por esse motivo, as crianças precisam de tempo para se ajustar ao novo ambiente, no qual os professores / educadores devem prestar atenção à criação do ambiente, às estratégias de integração e à utilização de recursos diversificados. No entanto, apoiar a transição não implica antecipar as estratégias de aprendizagem do próximo nível. O essencial é oferecer, em cada fase, experiências de aprendizagens próprias daquele momento, que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que a criança esteja disposta para a etapa seguinte (Lopes da Silva et al. 2016). Neste sentido, é possível criar vivências educativas que possibilitem esta transição mais fácil, nomeadamente atividades com alunos de diversos níveis de ensino para que haja partilha de informações.

Neste âmbito, as famílias também desempenham um papel importante nesta fase da criança, dando apoio socioemocional, pois a participação e colaboração das famílias no contexto escolar ajudará a criança a ultrapassar dificuldades e problemas e permitirá aos docentes uma melhor compreensão dos comportamentos dos seus alunos. Neste sentido, é fundamental que as famílias estejam mais ligadas à instituição e vice-versa. Atualmente, a criança passa grande parte do seu tempo na escola enquanto os encarregados de educação/pais trabalham, o que leva, cada vez mais, à necessidade de manter uma relação significativa para que o

contributo de ambos seja produtivo e gratificante para a criança. Para Lopes da Silva et al. (2016), a família e a escola “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). Logo, as famílias e os docentes devem trabalhar em parceria para obterem benefícios do trabalho conjunto, respeitando sempre o ritmo, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Nesta ótica, pode-se referir que a relação escola-família se trata de uma relação de parceria, individual e coletiva, “que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas” (Lopes da Silva et al. 2016, p. 98). Relação essa que deve ser centrada na criança, dado que as famílias e toda a comunidade educativa são co educadoras da mesma criança e, por isso, deve-se valorizar a proximidade dos pais e o seu contributo na descoberta de novas competências e saberes, desenvolvendo nelas competências de autonomia e responsabilidade pelos trabalhos desenvolvidos. É através das relações afetivas construídas nas escolas, que a criança se desenvolve nas relações com os seus colegas e os adultos. Deste modo, a comunidade educativa tem um papel ativo na aprendizagem da criança, contudo é os professores e educadores que tem a “bagagem teórica” para melhor compreender as suas dificuldades e necessidades e como resolvê-las da melhor forma. O docente deve então adotar metodologias ativas na educação, pois segundo Moran (2015), estas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p.18). Desta forma, a educação tradicional, caracterizada por ser transmissiva e repetitiva, dá lugar a uma educação participativa e interventiva, por meio de atividades, jogos e projetos assentes em princípios de colaboração e cooperação. Neste sentido, o professor do 1º CEB/educador assume uma grande responsabilidade no desenvolvimento global da criança, algo que é acentuado pela prática da monodocência (Silva, 2005). O regime de monodocência implica a atribuição de uma turma à responsabilidade a um professor titular da turma, sendo que um traço característico da monodocência é a polivalência curricular do professor. O facto de um professor/educador apenas estar em contacto com um grupo de alunos permite que este tenha a possibilidade de os conhecer melhor, adequando o ensino em função das necessidades e interesses gerais e individuais (Silva, 2005).

1.2. AÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O sistema educativo português encontra-se organizado em três ciclos de ensino e secundário, frequentados por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) preconiza o ensino básico como sendo “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3069), sendo que o mesmo tem a duração de doze anos e é no 1ºCEB que se assume a primeira etapa da escolaridade obrigatória. É nesta primeira etapa que muitas crianças estabelecem o seu primeiro contacto com uma educação mais formal e estruturada, no qual constroem conhecimentos importantes e desenvolvem, em simultâneo, os seus interesses e motivações pessoais, bem como a consciência e responsabilidade para serem cidadãos/cidadãos ativos na vida em sociedade, onde impera o espírito crítico, a autonomia e a responsabilidade (Lei n.º 46/86,1986, de 14 de outubro). Desta forma, este ciclo de ensino caracteriza-se por uma dinâmica pedagógica mais estruturada e formal, focada em processos de construção de conhecimento, onde o professor deve adotar uma postura de orientador e facilitador do processo de aprendizagem, atribuindo um papel ativo e crítico ao aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Ao longo da PES no 1º CEB utilizou-se a metodologia ativa de aprendizagem cooperativa, que segundo Lopes & Silva (2022) caracteriza-se por “uma metodologia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional ao nível da coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos” (p. 2). Os grupos cooperativos desenvolvem competências ao nível da solidariedade, conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva, onde os objetivos são alcançados se, e só se todos os atingirem (Lopes & Silva, 2022, p.2). Ademais, é uma metodologia que fomenta a resolução de conflitos de forma positiva, desenvolve competências como dialogar, negociar e partilhar de forma adequada as suas próprias opiniões. Assim, torna-se possível desenvolver habilidades fundamentais para a vida em sociedade, capacitando o aluno a adaptar-se às situações que o quotidiano exige, considerando um mundo em constante transformação.

Para além da metodologia ativa de aprendizagem cooperativa, foi também utilizada a metodologia de trabalho de projeto (MTP). Esta abordagem permite ao aluno assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento, valorizando os seus interesses, saberes prévios e promovendo aprendizagens significativas. Segundo Sousa & Mesquita (2016), a metodologia de projeto “potência o desenvolvimento de competências de investigação, de autonomia, de responsabilidade e de cooperação, contribuindo para aprendizagens mais duradouras e significativas” (p. 6). De igual modo, Sónia Fernandes (2014) destaca que esta metodologia valoriza a ação, os interesses dos alunos e a construção de aprendizagens transdisciplinares cooperativas, proporcionando ao aluno um contexto onde pode explorar os seus interesses, formular hipóteses, investigar e apresentar os seus resultados de forma autónoma e colaborativa. Assim, a articulação entre a aprendizagem cooperativa e o trabalho de projeto revelou-se uma combinação eficaz para promover a participação ativa dos alunos, fomentar a ajuda mútua e desenvolver competências essenciais para a formação de cidadãos autónomos, críticos e interventivos. Estas metodologias, quando aplicadas em conjunto, favorecem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, o respeito pela individualidade de cada criança e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

Com base nos modelos acima referidos, importa salientar que se desenvolveu a MTP ao longo do contexto de estágio da PES, nomeadamente através da valorização dos interesses e necessidades das crianças, da promoção da autonomia, liberdade e independência, do cumprimento das fases que integram esta metodologia e da consolidação do trabalho colaborativo. Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de no 1º Ciclo do Ensino Básico adotar esta abordagem pedagógica. A educação deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e fomentar a participação ativa de todos os intervenientes, com o objetivo de resolver problemas que emergem dos interesses do grupo e que conduzem a novas aprendizagens.

A procura de soluções para os problemas exige a colaboração entre pares, bem como a realização de investigações, pesquisas e trabalhos de campo (Vasconcelos, 2012), assumindo assim um carácter investigativo e participativo. A MTP estrutura-se em quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento, execução e avaliação. Na primeira fase,

identificam-se os temas e as questões de investigação com base nos interesses das crianças. Em conjunto com os adultos, os alunos registam os seus conhecimentos prévios e identificam o que pretendem saber. Segue-se a fase de planificação e desenvolvimento, onde se realizam pesquisas, partilha de informações e organização das ideias, frequentemente com o apoio de mapas conceptuais. A terceira fase corresponde à execução, onde as crianças assumem um papel ativo na realização das tarefas e na experimentação. Por fim, a avaliação permite analisar os resultados alcançados face aos objetivos traçados, promovendo a reflexão sobre todo o percurso desenvolvido.

É importante destacar que os momentos de partilha, divulgação e avaliação podem ocorrer de forma contínua ao longo de todas as fases, reforçando o carácter dinâmico e formativo desta metodologia. A MTP permite que as crianças desenvolvam a sua própria aprendizagem com o apoio de adultos que asseguram o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo (Vasconcelos, 2012). Esta abordagem deve ser sensível às necessidades e ao ritmo de cada criança, promovendo a sua participação ativa e respeitando a sua individualidade.

Apesar dos avanços teóricos e das boas práticas existentes, ainda persistem, em alguns contextos educativos, metodologias tradicionais centradas no produto final, em detrimento do processo. Por isso, é fundamental que os docentes se posicionem como facilitadores da aprendizagem, adaptando as suas estratégias pedagógicas ao contexto e às especificidades de cada grupo. Só assim será possível garantir uma educação verdadeiramente centrada na criança, promotora de aprendizagens significativas, da autonomia e da formação de cidadãos participativos e reflexivos.

No que diz respeito aos documentos orientadores que guiam a prática educativa no 1º CEB, ressaltam-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017) tem como objetivo ser um “documento de referência para a organização do sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8). Este documento está estruturado em

princípios, visão, valores e áreas de competências que se pretende que os alunos desenvolvam até ao final da escolaridade obrigatória. Importa referir, que os elementos apresentados anteriormente não se encontram isolados uns dos outros, no sentido em que o documento apresenta um esquema que explicita a relação existente entre todos os elementos.

A par do PASEO, as AE, documento orientador que entrou em vigor em 2018 (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), à exceção das Novas AE de Matemática que sofreram alterações e, portanto, entram em vigor em 2021, e que especifica as competências que o aluno deve adquirir durante cada um dos anos de escolaridade e em cada uma das disciplinas. No que diz respeito ao ENEC, este foi concebido por um grupo de trabalho criado segundo o Despacho n.º 6173/2016 (2016), que integra “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica” (Monteiro et al., 2017, p. 1).

Neste contexto, Leite (2005) salienta a importância de conceber a escola e os professores como agentes ativos na configuração de um currículo que seja mais rico e mais rigoroso, mas também mais reflexivo e adaptado ao contexto. Neste sentido, a instituição não deve depender apenas uma gestão exterior, uma vez que é capaz de desenvolver processos de tomada de decisão internos que contemplam a comunidade educativa e que envolvem professores e alunos na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (Leite, 2005).

Neste âmbito, revela-se fundamental analisar a relevância da matriz curricular do 1º CEB, cuja gestão pode ser efetuada com base na autonomia e flexibilidade curricular previstas legalmente, até ao limite de 25 %, conforme estipulado no n.º 1 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Esta gestão deve considerar a organização do ano letivo, em particular no que respeita à distribuição do crédito horário, não podendo, contudo, implicar um aumento do número de docentes afeto ao estabelecimento de ensino. Deste modo, a matriz curricular-base do 1º CEB integra diversas componentes curriculares que devem ser desenvolvidas de forma articulada e globalizante, no quadro de um modelo de monodocência. Apesar de não prever explicitamente a implementação de projetos em coadjuvação com outros docentes do mesmo ou de diferentes ciclos, reconhece-se que a articulação e integração curricular

constituem dimensões essenciais do trabalho pedagógico promovido por cada escola, em alinhamento com os princípios orientadores definidos no PASEO, conforme referido no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). A carga horária semanal encontra-se distribuída da seguinte forma: sete horas para português, sete horas para Matemática, três horas para Estudo do Meio, cinco horas destinadas às áreas de Educação Física e Educação Artística e três horas para Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, totalizando 25 horas letivas. A disciplina de Educação Moral e Religiosa, de natureza facultativa, possui uma carga horária adicional de uma hora semanal, não constituindo, por isso, uma componente obrigatória do currículo. As áreas de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias Informação e Comunicação são concebidas como componentes de integração curricular transversal, o que reforça a perspetiva globalizante do ensino. No que respeita ao Apoio ao Estudo, esta componente assume-se como um suporte fundamental às aprendizagens, promovendo metodologias de investigação centradas na pesquisa, análise crítica e seleção de informação relevante. Assim, a gestão da carga horária atribuída a cada componente curricular é da responsabilidade de cada escola, permitindo a adaptação do currículo às especificidades e necessidades das respetivas comunidades educativas, em conformidade com o disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018(2018).

Importa, igualmente, destacar a avaliação como uma característica do 1º CEB, assumindo um papel central no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No contexto do sistema educativo português, a avaliação tende, frequentemente, a ser associada à classificação, ou seja, à atribuição de uma nota que possibilite ao aluno transitar para a etapa seguinte do seu percurso escolar. No entanto, Roldão (2003b) propõe uma perspetiva mais ampla e formativa, defendendo que a avaliação deve ser entendida como um "conjunto organizado de processos" (p. 41), cuja principal finalidade é acompanhar, de forma contínua, as aprendizagens delineadas e verificar o grau da sua concretização. Neste sentido, a avaliação não se limita a um juízo final, mas constitui um instrumento essencial para a regulação do processo educativo. Para que este acompanhamento seja eficaz, torna-se necessário que o professor desenvolva mecanismos que permita monitorizar sistematicamente o progresso dos alunos, intervindo e ajustando as práticas pedagógicas sempre que tal se revele necessário (Roldão, 2003b).

Neste contexto, a legislação em vigor reforça igualmente a importância de uma abordagem formativa da avaliação, concebendo-a como um processo contínuo de intervenção pedagógica e de regulação do percurso escolar dos alunos. A avaliação assume, assim, um duplo papel: por um lado, acompanha o desenvolvimento das aprendizagens e, por outro, certifica os conhecimentos, capacidades e atitudes adquiridos, em consonância com as áreas de competências definidas nos documentos orientadores do currículo. Para garantir a eficácia deste processo avaliativo, cabe ao professor recorrer a procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, adequados não só aos objetivos definidos, mas também ao contexto específico em que decorre a prática educativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). A avaliação formativa configura-se, portanto, como uma modalidade essencial no processo educativo, uma vez que permite a recolha sistemática de informação sobre o progresso dos alunos, possibilitando ao professor prestar um feedback contínuo e significativo. Este feedback visa apoiar os alunos na melhoria das suas aprendizagens, mas também facultar ao docente dados necessários para reconfigurar e reajustar as estratégias pedagógicas em função das necessidades específicas do contexto de ensino. A avaliação sumativa assume um carácter classificatório, expressando-se através de um juízo consolidado sobre os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Esta modalidade tem como principais finalidades a classificação e a certificação das aprendizagens realizadas, de acordo com os princípios estabelecidos no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). A avaliação sumativa é, portanto, um instrumento essencial para a verificação do nível de desempenho dos alunos face aos objetivos de aprendizagem previamente definidos. Realiza-se, geralmente, no final de um ciclo de ensino, unidade curricular ou período letivo, assumindo um papel determinante na tomada de decisões relativas à progressão escolar. Para além da sua função classificatória, esta modalidade de avaliação também visa proporcionar um balanço global sobre o percurso formativo do aluno, permitindo identificar os domínios em que houve consolidação de saberes e aqueles que necessitam de reforço. É fundamental que este tipo de avaliação seja conduzido com rigor, equidade e transparência, respeitando os princípios da justiça educativa e da inclusão, tal como preconizado pelo perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e pelo referido Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018).

Em conclusão, é importante sublinhar que o docente deve adotar uma postura crítica e reflexiva, procurando integrar metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem e utilizar as tecnologias digitais de forma a promover o a motivação e o entusiasmo por aprender. Dessa maneira, pretende-se que o docente seja capaz de identificar as necessidades, dificuldades e características de cada aluno (cf. Capítulo II), criando práticas educativas significativas e contextualizadas, com vista ao desenvolvimento da criança (cf. Capítulo III). Partindo do princípio de que a formação do professor é um processo contínuo e ocorre no contexto da prática, destaca-se a importância de o docente desenvolver tanto o seu perfil profissional quanto pessoal, de modo a possibilitar a realização de ações intencionais e significativas.

1.3. AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar, sendo a “primeira etapa da educação básica” e com o objetivo de promover o “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), assume um papel fulcral no processo educativo, uma vez que se constitui através do contacto com o mundo social. Esta etapa é, fundamental para o desenvolvimento de mecanismos essenciais à aquisição de aprendizagens. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) marcou o reconhecimento da educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo nacional. Esta Lei definiu os princípios orientadores da educação nesta etapa, abrangendo dimensões educativas, cívicas, sociais, morais e intelectuais. Estabeleceu ainda como objetivos a atenção a situações de inadaptação, deficiência ou desenvolvimento precoce, visando a formação integral da criança, o seu desenvolvimento pessoal e social, bem como a promoção da democratização da sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). As famílias desempenham um papel fundamental no processo educativo da educação pré-escolar, já que é da sua responsabilidade a decisão de inscrever ou não a criança numa instituição educativa. Embora a EPE tenha carácter facultativo, ela complementa a ação educativa da família. Este nível de ensino destina-se a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, até ao momento em que ingressam no ensino básico (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.) Com base nos pressupostos legais anteriormente mencionados, foram elaboradas as Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), um documento que serve de referência para a prática pedagógica dos educadores. Este documento orienta a organização do trabalho educativo, promovendo uma abordagem flexível e aberta, que articula o conhecimento profissional do educador com as características individuais de cada criança. Integra os princípios e os pressupostos fundamentais para a construção do currículo, colocando o educador de infância em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou agrupamento de escolas, como os responsáveis pelo fomento da construção e gestão curricular no Jardim de Infância (JI), construindo-o em parceria com as crianças e envolvendo a família e a comunidade neste processo de construção (Lopes da Silva et al, 2016).

As OCEPE estão organizadas em três áreas de conteúdo distintas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo que, embora separadas, devem estar interligadas e articuladas entre si. O educador de infância deve abordar intencionalmente e de forma estruturada as diferentes áreas de conteúdo, assumindo uma postura reflexiva quanto às finalidades e objetivos que pretende alcançar com cada prática educativa. Neste processo, o educador torna-se um facilitador das aprendizagens, promovendo não apenas o desenvolvimento da criança, mas também o seu próprio crescimento profissional. Ao vivenciar novas experiências e situações de aprendizagem, o educador beneficia diretamente e indiretamente as crianças e tem a oportunidade de repensar e adaptar continuamente as suas práticas pedagógicas (Day, 2001; Lopes da Silva et al., 2016). Educar deve ser um ato intencional, orientado para a construção de um percurso de desenvolvimento que promova a qualidade na educação de infância (Marta, 2015). Este processo permite valorizar tanto as subjetividades como as interpretações individuais e partilhadas entre o educador e a criança, tendo como base as experiências vividas no contexto das atividades do jardim de infância. Desta forma, o educador deve ter uma aprendizagem em constante transformação, onde a ética do cuidar e a ética de educar são partes integrantes da sua intervenção. No que toca a ética do cuidado prende-se com a necessidade de o educador de infância dar resposta às necessidades básicas da criança, garantindo a segurança, proteção e o bem-estar, fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para a transformação do bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional das crianças, possibilitando o desenvolvimento da

sua autonomia para agir nos diferentes contextos. Na perspectiva da ética de educar, o educador de infância é visto como um facilitador e promotor de competências, oferecendo às crianças experiências de aprendizagem que favorecem a expressão das suas capacidades e potencialidades, sempre respeitando o seu ritmo de desenvolvimento e progressão contínua (Ribeiro, 2002). A prática pedagógica dos educadores deve ser intencional, cuidadosamente planeada e realizada em articulação com as crianças, outros profissionais e as famílias. Para que essa planificação seja coerente, contextualizada e eficaz, é fundamental que o educador realize uma observação atenta, contínua e sistemática, permitindo-lhe ajustar as suas intervenções e contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A observação de brincadeiras e momentos lúdicos é imprescindível, sendo um dos meios mais eficazes para identificar interesses e necessidades permitindo ao educador estruturar e adaptar a sua ação. A observação assume um papel central na formação do educador, funcionando como uma importante fonte de aprendizagem. Através dela, o educador adquire conhecimentos fundamentais para planear uma intervenção pedagógica estruturada, consciente e intencional. Neste processo, o brincar deve ser reconhecido como um recurso educativo valioso, promotor de diversas aprendizagens e essencial ao desenvolvimento integral da criança. Brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ação produtiva que estimula o interesse, o envolvimento ativo e a curiosidade da criança, despertando o seu desejo de aprender. A ação do educador exige que este proceda a uma avaliação constante, que lhe permita auxiliar e orientar a sua prática pedagógica, em conformidade com os referenciais teóricos previamente adquiridos, possibilitando-lhe priorizar finalidades e articular de forma reflexiva a teoria com a prática, servindo de suporte e orientação a uma prática mais eficiente e capaz de responder às diferentes necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007a; Oliveira-Formosinho, 2007b).

De acordo com as OCEPE, na educação pré-escolar não se realiza uma avaliação "da aprendizagem", mas sim uma avaliação "para a aprendizagem" (Lopes da Silva, 2016). Esta perspectiva entende a avaliação como um elemento regulador e promotor da qualidade das aprendizagens e da própria formação (Decreto de Lei n.º 240/2001). Nesse sentido, a avaliação assume um papel essencial na monitorização e registo da evolução das aprendizagens das crianças, permitindo refletir sobre os seus progressos e identificar

necessidades que exigem intervenção. A partir dessa reflexão, é possível delinear estratégias alternativas e ajustadas às necessidades detetadas (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a avaliação é encarada como uma via para promover a aprendizagem, sendo também um dos instrumentos centrais na organização do trabalho pedagógico (Godoi, 2005).

As OCEPE constituem um documento orientador das práticas educativas do educador, que deve articular esses referenciais com outros saberes que sustentem e legitimem a sua ação pedagógica. Para isso, o educador deve recorrer a modelos pedagógicos que valorizam as pedagogias participativas, como é o caso da abordagem HighScope e do Movimento da Escola Moderna (MEM). Embora possuam características distintas, resultantes dos seus diferentes contextos de origem, estes modelos curriculares partilham princípios comuns de base construtivista, defendendo um currículo significativo e centrado no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Formosinho, 2013).

Estes modelos pedagógicos têm como finalidade central o desenvolvimento global e integral da criança, colocando-a no centro da ação educativa. A criança assume um papel ativo e autónomo na construção do seu próprio percurso de desenvolvimento e aprendizagem, através de experiências significativas. Neste processo, o educador deve adotar uma postura de escuta atenta, atuando como mediador, orientador e gestor das experiências educativas, apoiando e potenciando as aprendizagens das crianças. Importa destacar que estes modelos promovem a construção do currículo com base na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como na participação ativa das crianças na criação e concretização de atividades e projetos curriculares (Cardona et al., 2021; Formosinho, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro).

A abordagem HighScope, desenvolvida por David Weikart na década de 1960, destaca-se por atribuir à criança um papel ativo na construção do seu próprio currículo, centrando-se na aprendizagem através da ação. Neste modelo, a criança é incentivada a explorar, investigar e tomar decisões, partindo da sua curiosidade natural e motivação intrínseca. A aprendizagem decorre da interação com experiências-chave, que são estruturadas para promover o

desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, permitindo à criança construir significado e compreender o mundo que a rodeia. O modelo HighScope assenta em princípios pedagógicos fundamentais como o "planear-fazer-rever", que estimula a autonomia e a autorregulação da criança; a organização intencional do ambiente educativo, que facilita o acesso e a exploração; e a observação contínua por parte do educador, que deve atuar como um mediador atento e sensível às necessidades e interesses do grupo. O educador é responsável por criar contextos ricos em experiências, apoiando a criança na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento das suas competências (Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2007).

Neste modelo, a organização do espaço da sala de atividades e a escolha dos materiais assumem-se como uma expressão das intencionalidades pedagógicas do educador e da dinâmica criada com e pelo grupo, devendo por isso questionar-se sobre as funções e finalidades dessa organização (Lopes da Silva et al., 2016). Este espaço encontra-se bem delineado, organizando-se por áreas de interesse bem delimitadas por forma que a criança adquira e desenvolva autonomia, não dependendo do educador para se exprimir e explorar os materiais que se encontram agrupados de forma perceptível e acessível a qualquer utilização, permitindo a correta apropriação e utilização do espaço, essencial para a existência de uma aprendizagem ativa (Gomes, 2014).

Sérgio Niza, em 1976 ajuda a criar o Movimento da Escola Moderna (MEM), inspirado por princípios democráticos e pelo ideal de uma escola verdadeiramente inclusiva. Este movimento defende uma prática educativa assente na cooperação e na solidariedade entre os indivíduos, valorizando a diversidade dos grupos quer em termos de idades, quer de características pessoais. O MEM promove a liberdade de expressão e a criação de contextos lúdicos, onde a criança é incentivada a explorar e a descobrir materiais e documentos por iniciativa própria (Folque, 2014; Maia, 2008). Este modelo pedagógico centra-se nas necessidades e interesses das crianças, adotando uma gestão partilhada do tempo e das atividades, que contribui para o desenvolvimento de valores como a cooperação, a ajuda mútua, a socialização, a responsabilidade, a democracia e a cidadania (Santana, 1999). Para isso, recorre a diversos instrumentos de pilotagem que facilitam uma gestão democrática

dos conteúdos, do tempo e das atividades, sempre em estreita colaboração entre educador e as crianças. Este modelo propõe um ambiente educativo composto por materiais autênticos, permitindo que as crianças tenham contacto direto com atividades e instrumentos representativos da cultura (Folque, 2014, p. 962). A organização física da sala, dividida em diferentes áreas, tem como objetivo facilitar a compreensão, por parte das crianças, das diversas dimensões das atividades humanas. No entanto, essa divisão não representa uma limitação às interações entre áreas, uma vez que está pensada para possibilitar a concretização de projetos integradores, assumindo assim um carácter polivalente e flexível na sua utilização. Ambos os modelos valorizam a criança como um agente ativo e responsável pela sua aprendizagem, mas com diferenças na forma como o ambiente e as práticas pedagógicas são estruturados. O MEM aposta mais na cooperação e na gestão democrática do currículo, enquanto o HighScope privilegia a autonomia e a reflexão individual das crianças dentro de um ambiente mais organizado. Durante a prática educativa, o educador deve ser capaz de escolher os modelos pedagógicos com os quais se identifica, a fim de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Para concluir este subcapítulo, é fundamental destacar a relevância dos modelos pedagógicos e do quadro teórico-conceptual abordado ao longo deste texto, pois estes constituem as bases que sustentaram as ações realizadas durante a PES. Não é possível agir com intencionalidade educativa sem um fundamento teórico e legal adequado.

2. CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METEDOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta a caraterização dos contextos educativos onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada, tendo como referência os documentos orientadores dos estabelecimentos de ensino, bem como a observação realizada pela mestranda. Neste sentido, num primeiro ponto consta a descrição do agrupamento de escolas e da escola onde se realizou a PES. Num segundo ponto encontra-se a caracterização das duas valências onde decorreu a PES pela ordem cronológica com que teve início: 1º CEB e EPE. Por fim, apresenta-se a metodologia de investigação-ação, que foi utilizada durante a PES.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O agrupamento no qual se realizou a PES encontrava-se localizado na Área Metropolitana do Porto, tendo sido fundado no ano de 2010, abrangia os níveis de ensino da Educação Pré-Escolar até ao 9.ºano de escolaridade, contemplado em quatro unidades, designadamente três escolas com EPE e 1º CEB e uma escola com 2º e 3º CEB. O agrupamento caraterizava-se como sendo “uma escola de todos e para todos, capaz de promover aprendizagens de qualidade, promovendo o Sucesso Educativo” (Projeto Educativo, 2021-2025). Este agrupamento inseria-se no Programa TEIP (Programa de territórios de intervenção prioritária) devido a estar rodeada por bairros sociais. Uma análise feita pelo agrupamento detetou que o desemprego, os baixos salários, os baixos níveis de escolaridade ou os problemas de saúde, estavam na maior parte das vezes na origem dos processos de risco identificados. Estes aspetos afetavam a vida dos alunos no que diz respeito às suas relações familiares e comportamentos desadequados. (Projeto Educativo 2021-2025). Assim, para dar resposta as dificuldades mencionadas, o agrupamento dispunha de “um assistente social e uma animadora sociocultural que fazem parte do quadro do Agrupamento e, mais recentemente, uma Educadora Social contratada no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário e uma Psicóloga (POCH)” (Projeto Educativo, 2021-2025). Estes técnicos desenvolviam a sua atividade em várias vertentes, nomeadamente no diagnóstico, avaliação

e encaminhamento social; na promoção de ações de capacitação parental; na promoção da relação entre a escola e a família/pais/encarregados de Educação; e na gestão de conflitos e promoção do respeito mútuo, na colaboração com os docentes e na promoção de competências sociais e pessoais. A sua principal missão consistia em facultar aos alunos os meios para construir os conhecimentos e formar cidadãos conscientes e responsáveis, sendo que os princípios orientadores da ação assentavam na Inclusão, na Solidariedade, na Cooperação, na Responsabilização, na Liberdade e no Sentido de justiça.

Cada instituição elabora o seu próprio Projeto Educativo de Escola (PEE), que define os princípios e as diretrizes gerais com base nas características da comunidade educativa, estabelecendo metas e parcerias (Leite, 2003). No plano individual, surge o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), que estabelece a ligação entre a ação educativa dos professores e educadores, as decisões da equipa pedagógica e os Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Estes DAC articulam o currículo de forma interdisciplinar e transversal aos saberes, através de projetos que são planeados, executados e avaliados pelos professores, permitindo mudanças significativas e enriquecedoras nas Atividades Educativas (Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Roldão & Almeida, 2018).

No que concerne aos protocolos e parcerias estabelecidos pelo agrupamento, é possível nomear a Câmara Municipal, a Junta de freguesia, a Polícia de segurança pública/Escola segura, Escola superior de Educação, Associação Ajudaris, Centro de saúde e outros, com o intuito de promover a realização de atividades/projetos que contribuíssem para o desenvolvimento de competências da comunidade educativa de forma a dar resposta às necessidades das crianças e dos pais/encarregados de educação. Salienta-se que a Câmara Municipal promoveu as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que consiste no apoio ao estudo, atividades lúdicas e educação física e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) foram realizadas na EPE, dinamizadas pelas assistentes técnicas.

A instituição cooperante era constituída por dois pisos. No rés-do-chão situava-se a cozinha, o refeitório, as despensas, o gabinete de Coordenação de Escola/sala de professores, uma sala de assistentes operacionais e a cantina. Em relação as instalações sanitárias existiam duas

casas de banho para crianças divididas por género, uma para professores e educadores e uma casa de banho adaptada com fraldário. Disponha de uma sala destinada ao apoio e três salas destinadas à EPE, uma sala de apoio às educadoras e a Biblioteca da escola. Contava, ainda, com um polivalente destinado as atividades físicas, onde se realizavam todas as atividades do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e de toda a comunidade escolar, tendo estipulado um bloco para cada grupo de EPE e 1º CEB. No primeiro piso localizavam-se quatro salas de aula, instalações sanitárias para os alunos e armários para os arrumos. No que toca ao exterior existiam áreas com jardim, um campo de jogos e um recreio com cobertura onde os alunos podiam permanecer em dias de chuva.

A componente letiva da instituição era desenvolvida das 8h45 às 12h15 e das 13h30 às 15h, contudo a escola só encerrava às 18h30. Das 15h às 18h30 eram desenvolvidas atividades de animação de apoio à família (AAAF) dinamizadas pelas assistentes técnicas e AEC's dinamizadas por professores contratados pela câmara municipal, nomeadamente atividades de apoio ao estudo, atividades lúdicas e atividades de educação física com o objetivo de dar resposta às necessidades do contexto.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1ºCEB

A prática educativa realizada no 1º CEB, ao longo do primeiro semestre, teve lugar numa turma de 2º ano de escolaridade composta por 19 crianças, 12 do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Dos 19 alunos, dois tinham medidas adicionais, mas que acompanhavam a turma com diferenciação pedagógica, 1 pertencia à CAA do estabelecimento de ensino e outra criança que apesar de pertencer à CAA estava inserida na turma por decisão da professora titular. Pertencia, ainda, a esse grupo uma criança natural do Bangladesh, não sendo o português a sua língua materna. Periodicamente, além da professora titular de turma, estavam presentes, uma professora de apoio, uma professora de educação especial, uma professora de Português de Língua não Materna e uma terapeuta da fala. Estes professores, na maioria das vezes, ausentavam-se da sala com a finalidade de prestar um apoio mais pormenorizado e individualizado a esses alunos.

Através da observação, o par pedagógico conseguiu perceber certas áreas de interesse, dificuldades e necessidades dos alunos. Relativamente aos interesses, os alunos gostavam de atividades dinâmicas, como jogos e atividades digitais, visualização de vídeos com os conteúdos explorados em aula. Contudo, uma das fragilidades que o par pedagógico observou nos alunos, estava relacionado com o trabalho em grupo, faltas de respeito constantes uns para com os outros, comportamentos desadequados e uma alimentação desadequada. E, por isso, a díade focou as suas atividades para a aprendizagem cooperativa, para o respeito pelos colegas e por si próprio, pelo meio ambiente, respeito pelos bens comuns, bem como incentivar para uma alimentação mais saudável.

No que diz respeito à área de Português, nomeadamente ao domínio da Leitura e da Escrita, o grupo encontrava-se com algumas discrepâncias, pois alguns alunos já conseguiam ter uma leitura fluente e outros ainda revelavam algumas dificuldades. No que toca à escrita, também se notou uma discrepância, dado que alguns alunos ainda não identificavam bem as letras maiúsculas e minúsculas e alguns também davam muito erros apesar das palavras serem escritas no quadro, revelando falta de atenção. Já ao nível da oralidade, algumas crianças revelavam facilidade em comunicar as suas ideias e outras tinham de ser incentivadas a participar. Uma necessidade, também, identificada no grupo relaciona-se com o aguardar pela sua vez para intervir, pois muitas vezes não esperavam para intervir, o que causava algum transtorno na sala. Contudo, as intervenções e as ideias que expressavam eram maioritariamente corretas respondendo quase sempre ao que era pedido. Destacava-se apenas três crianças mais tímidas, que por sua vez revelavam mais dificuldades na compreensão dos temas lecionados.

Relativamente à área da Matemática, a turma apresentava facilidade no tema “Números”, nos números ordinais e nas operações de adição. Contudo, no que diz respeito à sua decomposição, em números maiores foi visível alguma discrepância, sendo que algumas crianças não conseguiam realizar corretamente. No início da PES, os alunos revelavam dificuldades quando realizavam atividades que envolviam operações de subtração e, por isso, para dissipar estas dificuldades foram realizadas pela díade atividades em grupo com enigmas e desafios matemáticos. Já no tema “Álgebra”, foi observado que os alunos não

demonstravam dificuldades ao nível das sequências. No tema “Dados”, este foi utilizado na monitorização do comportamento dentro da sala de aula, tanto nas representações gráficas como na análise em tabelas. Por fim, no tema “Geometria e Medida”, os alunos demonstraram dificuldades na orientação espacial e nos itinerários e, por isso, a díade planeou uma aula sobre o tema para colmatar essa dificuldade.

No que concerne à área de Estudo do Meio, esta era geralmente trabalhada através de interdisciplinaridade com o Português, com a Matemática e com as Artes Visuais. O par pedagógico conseguiu observar que, de uma forma global, o Estudo do Meio era uma área em que a turma revelava alguma facilidade, tanto no Domínio “Tecnologia” como no Domínio “Natureza”. Porém, no domínio “Sociedade”, as crianças revelavam dificuldades em relação às regras de convivência e cooperação uns com os outros, sendo esse um tema que a díade deu mais enfoque e procurou trabalhar no seu projeto de intervenção (cf. Capítulo III). A área das Artes Visuais era também um interesse comum do grupo, sendo que o seu foco principal recaía sobre o Domínio “Experimentação e Criação”, e não tanto com o de “Apropriação e Reflexão” nem “Interpretação e Comunicação” e, por isso, procurou-se desenvolvê-los ao longo da PES. De uma forma global, a turma revelou-se muito interessada e participativa na realização das várias atividades propostas, independentemente da área que predominava nessas tarefas.

Na turma integrava dois projetos complementares que enriqueceram significativamente o percurso educativo dos alunos. O primeiro dizia respeito à área da educação física, desenvolvido em colaboração com uma instituição de ensino superior na área do desporto. Esta parceria possibilitou a realização de sessões estruturadas e devidamente planificadas de atividade física, conduzidas por uma estagiária especializada. As aulas, integradas no horário letivo e realizadas no espaço polivalente da instituição, tinham como objetivo principal promover o desenvolvimento das competências motoras e das aptidões físicas dos alunos.

O segundo projeto, intitulado “Emoções”, consistia numa intervenção educativa de carácter semanal, dinamizada por uma psicóloga e dirigida a um grupo restrito de três alunos. A seleção deste grupo foi efetuada pela professora titular, em articulação com a díade pedagógica, com

base na identificação de comportamentos considerados inadequados ou disruptivos em contexto de sala de aula. Este projeto teve como finalidade apoiar os alunos no reconhecimento e na gestão das suas emoções, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Na sala de aula onde foi realizada a PES o horário semanal era baseado na quantidade de horas destinadas a cada área curricular, presente na Matriz Curricular do 1º CEB, distribuídas ao longo dos dias da semana. Além das horas semanais de aulas da professora titular, os alunos participavam em AEC. No entanto, o horário afixado na sala indicava a hipótese de mudanças de acordo com a necessidade da turma. Ao longo do dia, a turma tinha uma pausa matinal de trinta minutos, das 10:15 às 10:45 e um intervalo de almoço de uma hora e quinze minutos, das 12:15 às 13:30.

A sala contava com catorze cadeiras, algumas à volta da sala, formando quase um quadrado e duas das mesas encontravam-se colocadas ao centro, viradas para o quadro. Os alunos eram dispostos nessas mesas segundo critérios definidos pela professora titular, como por exemplo os alunos com mais dificuldades ficavam nas mesas à frente. Contudo, o espaço de circulação permitia que a professora apoiasse todos os alunos da sala de uma forma livre, sempre que necessário. A sala possuía um quadro interativo, um quadro branco fixo e um quadro branco amovível, armários de arrumação em alguns espaços para guardar materiais dos alunos, como os manuais, os cadernos e capas, bem como recursos utilizados pela professora cooperante durante o seu trabalho pedagógico. Na sala encontrava-se, ainda, um armário devidamente organizado com diversos materiais destinados à realização de atividades de expressão plástica, como cartolinas, aguarelas, tintas, plasticina, pincéis, lápis de cor, canetas de feltro, entre outros recursos que estimulavam a criatividade das crianças. As paredes da sala eram também utilizadas para afixar recursos diferenciados: uma parte refletia o trabalho produzido pelos alunos e outra servia de reforço e consolidação de aprendizagens, sempre que cada aluno sentisse necessidade. Das janelas da sala, os alunos tinham a possibilidade de observar grande parte do espaço exterior, algo que, por vezes, se tornava um elemento distrativo.

Durante o período letivo, a escola também estabelecia parcerias com outras entidades sobre alguns projetos, como por exemplo, a colaboração com a Polícia/Escola segura, no qual os agentes da Polícia realizaram uma ação de sensibilização sobre a importância e os cuidados a ter com os animais, no âmbito do dia do animal. Para além deste, foi possível observar um projeto sobre a promoção da saúde oral.

A relação entre as crianças e a professora titular revelou-se sempre uma relação de proximidade, em que os alunos tinham oportunidade de participar e de se expressar sempre que demonstraram essa necessidade. Entre os alunos, notou-se, inicialmente, e tal como já foi referido, alguma individualidade, todavia, era visível a boa relação entre os mesmos. Relativamente à comunidade educativa, era visível o trabalho colaborativo entre docentes, assistentes operacionais, parceiros de projetos e colaboradores não docentes ao longo de toda a PES. Em relação aos encarregados de educação, notou-se pequenos conflitos entre eles e com os professores, contudo a professora titular sendo também a coordenadora da escola conseguia sempre resolver da melhor forma.

No que concerne a avaliação, a professora titular realizava em conjunto com os professores de educação especial, professores de apoio e da professora de Português como Língua não Materna, de forma a todos partilharem as suas observações e reflexões acerca dos alunos em questão. A professora realizava, de forma colaborativa, com os outros professores do 1.º CEB do agrupamento, fichas de avaliação no final de cada período, sendo que não lhes era atribuído um valor quantitativo nos primeiro e segundo períodos.

Importa ainda referir que, mensalmente, eram realizadas reuniões de Departamento do 1º CEB, onde eram discutidas e partilhadas ideias, dúvidas e desafios, que naturalmente ocorriam nos diferentes contextos. Estas reuniões eram dirigidas pelo Coordenador do Departamento do 1º CEB, que também partilhava um conjunto de decisões tomadas no Conselho Pedagógico e que a todos diziam respeito. Dentro de cada estabelecimento de ensino, também era realizada uma reunião mensal de carácter formal, cujo objetivo era tratar de assuntos diretamente relacionados com a escola. Em momentos de necessidade extrema, marcavam-se reuniões extraordinárias.

Assim, o processo de observação possibilitou identificar os interesses e dificuldades do grupo para a construção de propostas didáticas mais adequadas e alinhadas com as suas necessidades, através de uma abordagem reflexiva e investigativa do professor em colaboração com os seus pares.

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo deste subcapítulo será explanado o ambiente educativo do contexto da educação pré-escolar caracterizando, assim as dimensões educativas nomeadamente a caracterização do grupo, a organização do espaço, dos materiais, do tempo e as relações entre os diferentes intervenientes. A prática educativa do contexto da educação pré-escolar, ao longo do segundo semestre, teve lugar num grupo constituído por dezanove crianças, sendo onze do sexo feminino e oito do sexo masculino. Este grupo caracterizava-se pela sua heterogeneidade ao nível de idades, de ritmos e níveis de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que este fator se assumiu como um fator enriquecedor ao processo educativo, uma vez que potencializa as interações do grupo e proporciona constantes momentos de aprendizagem, assim como permite desenvolver o trabalho colaborativo e o espírito de entreajuda, uma vez que a aprendizagem não tem uma só direção e as crianças mais novas aprendem com as mais velhas, e vice versa. Contudo, para o bom desenvolvimento do grupo e das crianças, tendo em conta esta heterogeneidade mencionada, importa salientar a necessidade de uma prática educativa baseada na diferenciação pedagógica, ou seja, “pensar em termos de equidade e não em termos de igualdade burocrática” (Oliveira-Formosinho, 2017). Deve assim haver uma adaptação às necessidades de cada criança, sendo que todas as crianças têm igual direito à educação, como proclamado no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948).

O grupo em questão incluía uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), uma vez que apresenta um atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo, estando a si atribuído um relatório técnico-pedagógico que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão. Uma criança com paralisia cerebral, mas

durante a prática educativa a mesma nunca compareceu à escola. Comporta ainda uma criança abrangida por medidas seletivas e adicionais, contudo ainda não possui um diagnóstico. Observa-se, ainda, que algumas crianças manifestavam algumas dificuldades relativas à linguagem, nomeadamente comunicação oral e articulação. Observar-se, também existência de algumas crianças, com quatro anos de idade e cinco anos, com fragilidades na autorregulação, em manifestar os seus gostos e preferências e em resolver situações de conflito. Importa ainda referir que estava presente uma criança que não possuíam o português como Língua Materna, nomeadamente uma criança chinesa. No geral este grupo demonstrava muita autonomia, predisposição e responsabilidade, capacidade de escutar e agir, ajudar e ser ajudado e com capacidade para aceitar a diferença. Relativamente à rotina, esta assume uma enorme relevância para todas as crianças, uma vez que transmite segurança e estabilidade, potenciando a oportunidade de prever as situações e de controlar as atividades a realizar num determinado momento, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da noção de espaço e de tempo (Carvalho, 2015). Desta forma, através da observação de momentos de rotina nomeadamente o lanche, o almoço e as idas à casa de banho, bem como das atividades propostas pela educadora e pelo par pedagógico, foi possível perceber a resposta positiva das crianças, que demonstraram interesse, motivação, empenho e curiosidade, adotando uma postura comunicativa e um papel ativo ao longo dos vários momentos. É possível destacar, como interesses, a exploração do espaço exterior, a exploração da novidade e do desconhecido, a utilização de tecnologias audiovisuais como o computador e o projetor, assim como o interesse pelas formas geométricas presentes no quotidiano. Os educadores ao identificar esses interesses e as necessidades traçavam estratégias enquadradas nas áreas de conteúdo da OCEPE. Estas, são áreas com as quais as crianças contactam de forma permanente ao longo do seu dia, que potencializam a apropriação de conceitos essenciais para entender e dar sentido ao mundo, valorizando e reconhecendo as suas aprendizagens numa continuidade entre o aprender e o brincar em que a criança se reconhece como elemento principal (Lopes da Silva et al., 2016). De forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças, a educadora e o par pedagógico, realizavam atividades de encontro com os interesses das mesmas demonstrados/escutados no acolhimento.

No que concerne à dimensão da organização temporal, embora esta assuma um carácter flexível, uma vez que pode ser modificado tendo em conta o quotidiano e os interesses das crianças, cumpre um determinado ritmo, necessário para que as crianças adquiram rotinas pedagógicas e de acordo com a intencionalidade implementada pela educadora (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a organização do tempo decorria da seguinte forma: acolhimento das 8h45 até às 9h15 depois realização de uma atividade proposta pela educadora ou pelo par pedagógico das 9h15 até às 10h, ida à casa de banho e lanche até às 10h15 e depois momento de exterior para brincadeiras livres. Posteriormente as crianças voltavam para a sala para realizar alguma atividade que tenha ficado pendente e iam almoçar às 11h30. Depois do almoço regressavam para o recreio para mais atividades no exterior e yoga orientada por uma assistente técnica do estabelecimento. Às 13h:30m as crianças regressavam à sala para realizar mais uma atividade proposta pela educadora e/ou pelo par pedagógico. De seguida as crianças iam à casa de banho como momento de higienização, lanchavam e iam para casa às 15h30. De salientar, que toda a rotina diária tinha horários ajustáveis mediante os ritmos das crianças como referido anteriormente.

No que diz respeito à organização do espaço educativo e dos materiais existentes, uma vez que estes condicionam os momentos de aprendizagem, a sala de atividades onde se realizou a PES dispunha de um espaço amplo que recebia luz artificial e natural devido a duas janelas de grande dimensão que possuía. Este era um espaço pensado e organizado tendo por base a motivação e os interesses dos protagonistas e a possibilidade de nele proporcionar oportunidades de desenvolvimento devido ao processo dinâmico nele vivido (Lopes da Silva et al., 2016; Zabalza, 1998). O espaço educativo encontrava-se dividido em seis áreas de aprendizagem, sendo elas a área da biblioteca, a área da casinha, a área da expressão artística, a área das ciências, a área dos jogos e a área do acolhimento. De salientar o carácter flexível da organização do espaço, uma vez que este poderia ser alterado mediante as necessidades do grupo, em prol de favorecer as dinâmicas do mesmo, onde prevalece a escolha da criança ao definir o que pretende fazer, utilizando e potenciando os materiais que se encontram ao seu dispor mediante a sua necessidade (Brickman & Taylor, 1996).

Importa ainda ressaltar que esta organização deve ser devidamente estruturada e valorizada pelo/a educador/a, uma vez que é neste espaço que se estimula e desenvolve a linguagem e comunicação entre crianças e adultos, devendo estar preparada para oferecer a possibilidade de a criança descobrir e procurar respostas essenciais ao seu desenvolvimento (Brickman & Taylor, 1996). O espaço numa sala de educação pré-escolar, é intitulado de terceiro educador na abordagem de Reggio Emilia, sendo uma dimensão sobre a qual o educador assume um papel crucial na organização, devendo “especificar as intenções educativas e o seu método de trabalho, planificar e organizar, observar e avaliar o seu funcionamento” (Forneio, 2001, p.267). Desta forma, deve ser tido em conta “como espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve” (Forneiro, 1999, p.231), sendo concebido para ser capaz de acolher a voz das crianças, desde a sua organização à sua exploração. Neste sentido, o espaço educativo deve permitir que as crianças se expressem e se revejam nas experiências que vivem, sendo fundamental que “as produções das crianças sejam expostas, ocupando as paredes da sala e outros espaços, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido” (OCEPE, 2016, p. 90), o que contribui para a valorização das suas aprendizagens, promovendo a partilha, o sentimento de pertença e o fortalecimento da sua identidade individual e coletiva. Estas produções funcionam como documentação pedagógica essencial à avaliação “no processo de ensino e aprendizagem para os educadores, para as crianças e para os pais”, prevalecendo ainda como uma memória das experiências vivenciadas (Lino, 2013, p.133).

Concretizando uma abordagem específica às áreas de interesse em que a sala estava organizada, destacava-se a área dos jogos, composta por jogos pedagógicos e didáticos, como jogos da memória, de construções e de associação, que permitem que as crianças desenvolvem competências ao nível do raciocínio, comunicação matemática, resolução de problemas, contagens, entre outras (Lopes da Silva et al., 2016). Esta possui-a, ainda blocos de encaixe, que potenciam o desenvolvimento da motricidade fina, a destreza e a manipulação de objetos. Referir ainda a necessidade desta área estar equipada com materiais e jogos diversos, promovendo situações em que as crianças questionem o mundo que as rodeia e experienciem atividades diversificadas, estimulando a manipulação, a reflexão e o diálogo entre todos. É através desta manipulação que as crianças identificam princípios lógicos, descobrem critérios de classificação e propriedades específicas capaz de estabelecer

relações matemáticas (Pagarete, M. 2008). Importa referir ainda, que nesta área tinha uma caixa com jogos sensoriais para a criança com necessidades adicionais de suporte que muitas vezes as crianças da sala utilizam para brincar.

No que diz respeito à área da biblioteca esta assumia-se como um espaço de pequenas dimensões e tinha disponível pouca variedade de livros. Continha ainda, uns sofás individuais para que as crianças pudessem ler à vontade.

Relativamente à área da casinha esta era composta por uma cozinha, por um quarto, e uma mesa com cadeiras. Era um espaço onde as crianças desenvolvem a sua imaginação e criatividade, recreando situações do dia a dia e onde adotam, com frequência, o papel do adulto. Esta área é preponderante para o desenvolvimento de capacidades orais, ao respeito pelos outros e estimula a convivência social, onde predomina o jogo simbólico, possuidora de materiais diversos e que oferecem múltiplas possibilidades, uma vez que permite à criança recriar tanto experiências do seu quotidiano como situações imaginárias. Através da observação em contexto, foi possível identificar que as temáticas relacionadas com a família, o corpo humano e as partes da casa, predominam nesta área, fomentando o desenvolvimento da criança ao nível do léxico e da ação (Lopes da Silva et al., 2016).

A área da expressão artística, é composta por materiais destinados à pintura, colagem e recorte, sendo estes tintas, pincéis, lápis de cor, folhas, tesouras e cola, assim como um cavalete disponível para duas crianças. Deste modo, esta área permite a exploração livre e criativa de recursos, o contacto com diferentes materiais, desenvolvendo a destreza manual e ocular, a liberdade, a criatividade e a responsabilidade, valorizando, tal como afirma Lowenfeld e Brittain (1977), “o pensamento, os sentimentos, as perceções” (p.19) e não o produto final, como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da criança (Cardoso e Valsassina, 1988; Homem, Gomes e Montalvão, 2009).

No que diz respeito à área das ciências, consiste numa área de exploração, e era composta por um armário com uma balança, o globo, lupas, pinças e pesos, promovendo assim o contacto com a experimentação e o gosto pela descoberta e análise do meio envolvente. Neste sentido, importa valorizar esta área tendo em conta as oportunidades que esta oferece

ao proporcionar a exploração de materiais interessantes que compõe o seu quotidiano ou o ambiente natural, juntamente com materiais específicos como ímanes, lupas, entre outros materiais referidos anteriormente, colocando a criança em contacto direto com as ciências, através da exploração e experimentação, que permite desenvolver e testar as suas próprias ideias (Lopes da Silva et al., 2016; Wilson, 2008).

No que toca à área do acolhimento a mesma era um espaço amplo que continha um grande tapete, um computador e um projetor onde eram realizadas todas as conversas antes das atividades. Ademais, importa referir que todos os materiais estavam ao alcance de todas as crianças, sendo variados e adequados às diferentes faixas etárias presentes no grupo.

Paralelamente ao espaço da sala de atividades, foi igualmente valorizado o espaço exterior como um espaço educativo, tendo sido considerado ao longo da PES. Este mereceu particular atenção por parte da díade, que procurou explorar as suas potencialidades e oportunidades educativas. Este espaço foi entendido como um “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), permitindo assim momentos significativos de aprendizagem e desenvolvimento. Como refere Neto (2020), cada vez mais, o tempo espontâneo, de aventura e de exploração com o espaço físico natural, estão a ser substituídos por um tempo mais organizado, planeado e uniformizado. As crianças passam mais tempo fechadas em casa do que a brincar e a explorar ao ar livre, o que acentua a importância da utilização do espaço exterior na escola. Ainda sobre o mesmo autor, ele enfatiza que criar “conexão com a natureza numa dimensão não formal é expandir aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da atenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que permanece para o resto da vida. (Neto, 2020, p.152). De acordo com as OCEPE, o espaço exterior é visto como um prolongamento do espaço interior, apresentando diversas potencialidades e oportunidades educativas, como já foi referido e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante a semana, as crianças ocupavam também outros espaços comuns ao estabelecimento, como o polivalente, em dias de educação física e de judo, o refeitório para almoçarem e a biblioteca para a realização do empréstimo de livros ao domicílio.

Através das observações realizadas, as crianças demonstraram um interesse predominante pela Área do Conhecimento do Mundo, especialmente pelas ciências. Além disso, revelaram entusiasmo pelas artes visuais, música, bem como pelas áreas de jogos e construções e pela descoberta das figuras geométricas no seu quotidiano. Uma dificuldade sentida pelo par pedagógico refletiu-se na gestão de emoções e conflitos entre pares, sendo que muitas vezes as crianças não conseguiam partilhar os brinquedos.

No que concerne à equipa educativa esta era constituída pela educadora de infância titular do grupo, uma educadora de infância para assumir a componente letiva às segundas-feiras, uma vez que a educadora titular era beneficiada pelo artigo 79.º do Decreto-Lei n.º 41/2012 (2012) tendo assim a redução da componente letiva, uma assistente operacional e uma assistente técnica e, periodicamente, às segundas-feiras e quartas-feiras, no período da tarde, uma professora de educação especial, que oferecia um apoio mais especializado e individualizado às crianças com Necessidades Adicionais de Suporte.

Dessa forma, estes interesses guiaram grande parte das atividades planificadas, garantindo uma maior motivação e envolvimento por parte do grupo de crianças.

No que diz respeito à interação entre adultos, realizava-se uma reunião mensal entre os docentes da educação pré-escolar de todo o agrupamento de escolas, o que possibilitava a partilha de experiências e uma reflexão conjunta sobre a prática pedagógica. Adicionalmente, acontecia uma reunião de articulação no final de cada período. É possível constatar que existia um trabalho colaborativo entre os docentes e não docentes de cada um dos níveis de ensino. Para além disso, era evidente a prática de articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que favorecia a troca de conhecimentos entre crianças de diferentes idades e enriquecia as atividades desenvolvidas.

No que diz respeito à articulação entre escolas, algumas das atividades presentes no Plano Anual de Atividades eram realizadas por todo o agrupamento em conjunto, como acontecia com a atividade “Livro Vai, Leitura Vem”, que promovia o empréstimo de livros da biblioteca da escola para que em casa, os pais pudessem ler aos educandos e depois devolver à escola. Promovia ainda nas crianças o gosto pela leitura.

A interação com as famílias ocorria, principalmente, de forma informal, nos momentos de chegada e de saída da escola. Para além disso, existiam momentos planeados, como reuniões com cada família, centrados nas crianças, em que a educadora tinha a oportunidade de conhecer melhor o contexto familiar de cada criança, de perceber as expectativas e opiniões dos familiares e de partilhar observações ou sugestões com os mesmos. Promover a participação das famílias no seio escolar é explanado na legislação, exemplo disso é o facto da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) evidenciar a importância de se contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. Além do mais, a mesma lei evidencia que a educação pré-escolar, deve ser “complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3069). Isto porque, quer esta legislação, como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e as OCEPE, evidenciam que “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Neste sentido, é necessário olhar para o ambiente educativo e familiar como locais onde são desenvolvidas interações entre adultos e crianças, entre adultos e adultos e entre crianças e crianças bem como recursos materiais e físicos que promovem um desenvolver holístico dos seus protagonistas. Desta forma, e tal se encontra presente em Novo (2009), importa salientar a escola como motor de diversas interações, sendo que” a especificidade do desenvolvimento humano reside na natureza sócio histórico, cultural, que resulta da

integração dos sujeitos num meio culturalmente organizado, no qual participam e observam” (p.57)

Assim sendo, é fundamental ter um ambiente educativo e familiar positivo como um suporte ao desenvolvimento curricular, uma vez que a socialização e as interações com os outros promovem a construção do conhecimento, promovendo o crescimento emocional, cognitivo, afetivo, psicomotor e social numa perspetiva integradora, sem estabelecer barreiras entre os mesmos. (Lopes da Silva et al.,2016).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada durante a PES foi a Metodologia de Investigação-Ação (I-A). Esta metodologia é a que mais se aproxima do meio educativo, pois valoriza a prática e a reflexão, algo que é indispensável na prática docente. Desta forma, a “reflexão e a prática assumem uma interdependência, na medida em que a prática revela inúmeras questões, inúmeras incertezas, mas também inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p.358).

Neste sentido, a I-A apresenta algumas características pertinentes à prática educativa e à educação, como por exemplo: permitir a participação de todos os intervenientes, seguindo um processo contínuo – observação sistemática, planificação, reflexão sobre a ação e avaliação; implicar mudanças que afetam as pessoas; ser emancipatória, em que o foco não é hierárquico, mas sim simétrico, ou seja, os participantes estabelecem uma relação de igualdade na investigação; ser interpretativa, no sentido em que a investigação social assume as soluções baseadas em pontos de vista e interpretações realizadas pelos intervenientes na investigação; e ser crítica, procurando melhorar as práticas e atuar como agentes de mudança críticos e autocríticos (Latorre, 2003). Neste âmbito, o professor deve ser um investigador autorreflexivo, tendo sempre como foco melhorar a sua prática (Latorre, 2003). O mesmo autor defende que a teoria e a prática estão em constante diálogo e ambas devem ser reformuladas sempre que o professor reflete para o desenvolvimento positivo das suas

práticas. Desta forma, o docente consegue prever possíveis dificuldades, necessidades e potencialidades da ação desenvolvida.

Tal como referido anteriormente, a I-A é um processo de carácter cíclico que passa por várias etapas: observação, planificação, ação e reflexão, sendo que uma investigação pode pressupor apenas a realização de um ciclo ou de vários, dependendo do problema e do tempo disposto para o projeto (Latorre, 2003). A observação é a primeira etapa e caracteriza-se por ser indispensável para uma boa prática pedagógica. Considera-se relevante destacar a observação sistemática e participante, ou seja, acontece durante todo o processo, sendo necessário agir e registar durante a prática (Latorre, 2003). Deste modo, o docente apenas conseguirá intervir solucionando problemas se conseguir observar e problematizar o que acontece, através da recolha de informações sobre o contexto, observando os alunos e as suas relações, tanto entre crianças, como com o espaço e com os materiais, para assim fundamentar as suas planificações (Estrela, 1994).

Neste contexto destaca-se a utilização de guiões de pré-observação, bem como a elaboração de narrativas individuais e coletivas. Estas narrativas assumem um papel central na análise rigorosa e detalhada da ação e dos seus efeitos. Como refere Reis (2008), “elas descrevem o percurso de uma intervenção desencadeada por uma situação de conflito, seja esta real ou imaginada, evidenciando as tensões e os desafios enfrentados pelas personagens envolvidas, assim como os caminhos trilhados para a resolução dos conflitos” (p. 3). Ressalvam-se as narrativas colaborativas, no qual se pretendia convocar vários olhares sobre a prática educativa desenvolvida, nomeadamente o par pedagógico e a professora cooperante. Com o objetivo de registar informações relevantes sobre o grupo, bem como sobre atividades, diálogos e interações, foi elaborado um diário de formação, em que constavam fotografias, relatos do que decorria durante a PES e algumas notas de campo. Este recurso demonstrou ser fundamental para a documentação sistemática dos dados recolhidos, sendo utilizado sempre que se revelou pertinente. Ao permitir o registo de intervenções, reações, comportamentos e eventos significativos para a avaliação, este instrumento torna-se essencial na reflexão sobre a prática. Como destaca Zabalza (1992), o diário possibilita “veicular o pensamento dos professores através do qual exploram a ação e desenvolvem uma

autoconsciência transformadora da própria experiência”. No que toca aos guiões de pré-observação estes serviram para analisar possíveis falhas no decorrer das atividades e uma maior consciencialização dos objetivos a trabalhar.

A planificação assume a segunda etapa e deve assumir um caráter flexível, com um fio condutor que permita uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para os alunos, de uma forma articulada entre a prática e a teoria. E, por isso, deve privilegiar a interdisciplinaridade, ou seja, utilizar um tema ou problemática ser trabalhada, de uma forma articulada, mobilizando as diversas áreas curriculares. Assim, torna-se possível tomar decisões, reformular o que foi planeado, avaliar a ação e refletir sobre a mesma. Durante a PES, a elaboração das planificações foi realizada semanalmente, tendo como base a observação e a reflexão constante. Este processo possibilitou a articulação coerente entre diversas atividades, temas e áreas curriculares, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática educativa com sentido e intencionalidade. Esta abordagem revelou-se essencial para a construção integrada e significativa do conhecimento, conforme defendido por Lopes da Silva et al. (2016). É igualmente relevante destacar e valorizar o feedback recebido ao longo do processo de planificação, quer por parte dos docentes cooperantes, quer pelas supervisoras institucionais. Esse retorno foi fundamental para superar desafios, permitindo ajustar e melhorar as propostas educativas.

No que diz respeito à ação, esta não é vista apenas como uma execução de tarefas, mas como um processo dinâmico e reflexivo que envolve a análise crítica das práticas pedagógicas, a identificação de problemas, a implementação de estratégias para solucioná-los e a avaliação dos resultados. Esse ciclo contínuo permite que os professores/educadores desenvolvam uma compreensão mais profunda das suas práticas e promovam mudanças significativas no ambiente educacional (Latorre, 2003). Portanto, a ação educativa é uma componente essencial da investigação-ação, pois é através da ação reflexiva que os professores/educadores podem transformar suas práticas e contribuir para a melhoria da qualidade educativa.

Por fim, no que diz respeito à reflexão, esta está presente antes, durante e após a ação para que o docente possa encontrar estratégias que lhe possibilitem dar resposta a problemas que surjam durante a prática, de forma rápida e significativa para o contexto. Neste âmbito, o diálogo com profissionais de educação de uma forma colaborativa deve, por isso, ser uma prática recorrente, dado que são espaços, onde se partilham as diferentes ideias que cada interveniente tem relativamente à prática, tendo sempre em conta os fundamentos teóricos (Estrela, 1994). Importa referir, que devem existir diálogos com os alunos/crianças para que estes tenham um papel ativo e reflexivo sobre o seu próprio conhecimento e que esse processo ajude também o docente a tomar decisões das suas próximas ações.

Assim, quando as quatro fases ficam concluídas inicia-se um novo ciclo que irá passar por todas as fases novamente, mas agora tendo em conta as aprendizagens significativas construídas.

Acrescenta-se, ainda, a importância da ética da investigação, especialmente em contextos educativos que envolvem crianças. A investigação-ação, ao desenvolver-se em ambientes reais e com participantes concretos, exige um forte compromisso ético por parte do investigador. Como defendem Bell (2010), é fundamental garantir o consentimento informado, a confidencialidade dos dados, o respeito pela privacidade e a proteção dos direitos dos participantes. Assim, segundo a UNESCO (2016), torna-se imprescindível adotar uma postura de escuta atenta e de respeito pelos seus tempos, interesses e modos de expressão, garantindo que a sua participação é voluntária e respeitosa. Neste sentido, a mestranda comprometeu-se a assegurar o anonimato das crianças e dos adultos envolvidos, bem como a utilizar os dados recolhidos de forma responsável, com o único propósito de melhorar a prática educativa. Como refere Ferreira (2019), a ética na investigação com crianças não se limita ao cumprimento formal de procedimentos, mas passa essencialmente por um compromisso relacional baseado no respeito, na empatia e na escuta ativa.

Importa ainda realçar a relevância dos seminários realizados e das orientações tutoriais fornecidas pelas supervisoras institucionais, que se revelaram fundamentais para a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. Estes momentos de partilha e orientação

possibilitaram, assim, a assimilação de novas ideias e estratégias, contribuindo para a melhoria contínua da ação de cada interveniente, mais eficaz e de maior qualidade.

Em jeito de conclusão, a I-A contribuiu para o desenvolvimento de práticas educativas significativas para os alunos que serão melhor apresentadas e justificadas no capítulo III e que possibilitou a mestranda se questionar, problematizar, investigar, refletir e solucionar.

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

O presente capítulo foca-se na descrição e análise das propostas desenvolvidas ao longo de toda a PES, nos contextos do 1º CEB e da EPE, de forma a analisar e a refletir sobre o impacto das mesmas no desenvolvimento da criança e no percurso formativo da futura profissional. Serão apresentados dois subcapítulos, correspondentes a cada nível educativo, onde a prática pedagógica será articulada com os referenciais teóricos e legais (cf. Capítulo I). Para além de todos os documentos mencionados, importa referir, que será abordado todo o conhecimento do contexto educativo recolhido e observado bem como a metodologia de investigação-ação (cf. Capítulo II). Na impossibilidade de serem apresentadas todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES, procurou-se selecionar algumas para serem alvo de reflexão nos seguintes subpontos.

3.1. VIAGEM AO MUNDO DO RESPEITO: AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CEB

A ação educativa realizada no 1º CEB desenvolveu-se através de um processo de observação, ação e reflexão onde se desenvolveram e proporcionaram momentos significativos, essenciais ao desenvolvimento de competências profissionais, com base numa prática reflexiva, promotora de uma interação pedagógica com todos os agentes do processo educativo. Esta interação teve um caráter colaborativo e cooperativo, englobando a díade, as crianças, a professora cooperante e a supervisora institucional, permitindo a partilha de saberes e a realização de processos de reflexão, tendo sempre em vista a melhoria pessoal e profissional da mestrande.

A implementação de uma prática colaborativa e cooperativa na qual as crianças do grupo participaram ativamente, foi essencial para identificar e reconhecer as necessidades, os interesses e as motivações das mesmas (cf. Capítulo II). Esta prática possibilitou a avaliação dos estímulos gerados pelas crianças e as respostas que surgiram, identificando áreas de

maior dificuldade de aprendizagem, áreas de interesse, além de estratégias que melhor se adequam à resolução de questões individuais e/ou coletivas. Isso permite ao professor desenvolver uma prática pedagógica relevante, que valoriza e respeita a diversidade do grupo e das crianças.

Durante a ação educativa, existiu uma procura pela promoção de aprendizagens significativas e transformadoras, simultaneamente articuladas com todas as áreas curriculares, tendo por base metodologias e estratégias ativas, que possibilitem dar resposta às necessidades, interesses e dificuldades que a turma demonstrou. Na procura por uma prática contextualizada e significativa, é importante reforçar a importância da observação, aliada à participação e cooperação na recolha de informações relativas aos alunos, ao contexto, ao estabelecimento de relações com os diferentes intervenientes do processo educativo que proporcionaram a troca de ideias e experiências fundamentais na construção do perfil da futura docente. Importa mencionar, por isso, que existiram muitas conversas informais com a professora cooperante da instituição, que clarificaram ideias relativas à turma e orientaram a prática desenvolvida.

Importa ressaltar, ainda, que inicialmente o processo de integração e adaptação, teve alguns percalços, algumas dificuldades na interação com a turma, o que dificultou, por vezes, as intervenções feitas pela díade. No entanto, à medida que as crianças desenvolviam relações de afetividade com a díade, as aulas desenvolvidas começaram a correr muito melhor. Perante as dificuldades sentidas, a díade conseguiu ultrapassar os obstáculos, sendo capaz de se relacionar com todos os alunos e colocar em prática uma ação significativa e inclusiva.

Considerando a impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da ação pedagógica, foram selecionados dois blocos de aprendizagem que se inserem no projeto desenvolvido com e para a turma. De forma a contextualizar estes blocos de aprendizagem, será contextualizado o projeto, realizando uma abordagem aos seus objetivos, assim como ao percurso traçado desde a fase inicial até à fase de final.

Posteriormente, a partir da terceira semana no contexto, a díade procedeu à realização e construção de Unidades de Aprendizagem (UA), que permitiram a dinamização de atividades

de forma gradual e alternada entre o par pedagógico, com um fio condutor entre as mesmas, assente na articulação curricular, alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido com a turma. As UA realizadas assumiram um papel de destaque em todo o processo educativo, destacando-se o seu caráter flexível e de articulação curricular. Importa referir, o apoio prestado pela professora cooperante, que em momentos de conversa informais sobre as aulas lecionadas pela díade, despoletou o interesse, deu incentivo e promoveu a curiosidade, permitindo delinear estratégias adequadas, assim como conceber UA, capazes de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas.

Considerando a impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da ação pedagógica, foram selecionadas duas UA que se inseriam no projeto desenvolvido com e para a turma. O projeto desenvolvido surgiu de uma necessidade da turma: comportamentos inadequados. Desta forma, observou-se que a maioria das crianças apresentava comportamentos desadequados para com os seus colegas e comunidade escolar. Tomando em consideração os valores a ser desenvolvidos pelo PASEO nomeadamente “responsabilidade e integridade e cidadania e participação” (Oliveira-Martins, et al, 2017, p. 17), a díade desenvolveu um projeto onde os alunos através das áreas curriculares desenvolveriam competências e capacidades que colocariam em prática diferentes formas de respeitar os outros, a eles próprios através do cuidado para com o seu corpo, para com os materiais da sala e para com o Planeta Terra. A díade em conjunto com a professora cooperante reconheceu a importância de trabalhar o tema do respeito, dando sentido à criação de um projeto intitulado: “Um por todos, e todos por um”. Ao longo deste projeto, abordaram-se as diversas formas de demonstrar respeito, de uma forma individualizada e contextualizada, pertencendo a uma UA específica. A díade procurou relacionar tanto o tema escolhido com as áreas curriculares, bem como com os interesses demonstrados ao longo das observações (cf. Capítulo II). Um dos interesses demonstrados pelos alunos foi a utilização de recursos tecnológicos e a exploração de materiais de pintura, nomeadamente o computador e as tintas e, por isso, procurou-se construir práticas que fossem alinhadas com estes mesmos interesses.

Através do tema escolhido, a díade identificou, ainda, a necessidade de explorar como trabalhar em grupo, pois em atividades em que as crianças eram dispostas em grupo, demonstravam dificuldades ao nível da gestão de grupo. Para a realização desta atividade, a díade colocou o grupo em roda e explorou o conceito de trabalho em grupo e como forma de compromisso os alunos realizaram, em papel de cenário, um contrato no qual todos se comprometiam a respeitar as normas do trabalho em grupo. Para tal, foi explorado a palavra grupo e cada letra correspondia a uma norma de como deviam trabalhar em grupo, considerando com “G-grupo”, “R-respeito”, “U-útil”, “P-partilhar” e “O- organização” (Figura 1).

Figura 1
Trabalho final da exploração do conceito de trabalho em grupo

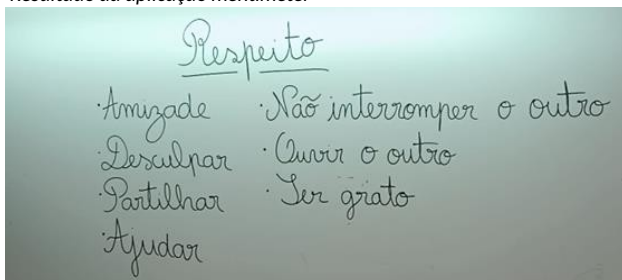


No final, todos registaram a sua mão com tinta de forma comprometer-se com as “normas” representadas no papel e, posteriormente, o trabalho ficou afixado na sala para que os alunos se fossem recordando do “contrato”. Assim, a partir desta atividade iniciou-se o trabalho sobre o respeito pois foi uma das normas que as crianças identificaram como fundamental, dando início à primeira fase da MTP. Através desta atividade, as crianças depararam-se com palavras novas, nomeadamente a palavra “empatia” e, portanto, uma das UA realizadas pela díade foi a exploração do que significava a palavra e o que implicava ter empatia para como os outros.

Na fase inicial do projeto, começou-se a explorar o conceito de respeito, tendo sido desenvolvido com o recurso à plataforma digital *mentimeter*, onde os alunos, em grupo, escolhiam três palavras que para eles representasse o conceito de respeito, surgindo várias ideias: “amizade”, “amor”, “partilhar”, “ouvir o outro”, “ser grato” e outras (Figura 2).

Figura 2

Resultado da aplicação mentimeter



Após este momento de levantamento de ideias, os alunos foram instigados a refletir sobre todas as palavras que surgiram e se eles tinham respeito pelos colegas da turma. Este momento desencadeou uma reflexão essencial por parte de todo o grupo que, após algumas trocas de ideias, foram capazes de compreender que o respeito assume diferentes formas e é realizado em diferentes contextos e por diferentes intervenientes, mas assume sempre o mesmo propósito, o bem-estar de todos.

Deste modo, existiu a necessidade de explorar as diferentes formas de respeito, realizando, numa fase inicial, o respeito pelos pares, começando assim a segunda fase da MTP. Este tema foi explorado através de uma obra literária "Respeitem-se, tratem-se bem!" de Lucia Serrano (2024). Uma vez mais, um dos interesses demonstrado pelos alunos foi o gosto pela leitura de livros requisitados na biblioteca e, por isso, a díade considerou bastante importante começar o tema pela exploração de uma obra literária. Nesta história, pretendia-se que as crianças identificassem alguns comportamentos bons e maus para com os colegas da sala e de que forma deviam respeitar, procurando encontrar atitudes mais cívicas a adotar, dado que este é uma dimensão do PASEO, quando preconiza que os alunos devem ser "responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 15). Neste sentido, foi realizada a leitura da história e, posteriormente, realizou-se uma reflexão em grande grupo sobre os aspetos mais importantes sobre a temática. Assim, trabalhou-se através da AE de Português no domínio da Educação Literária, a competência de "compreender narrativas literárias, nomeadamente o seu tema e os valores expressos na mesma" p. 10(DGE, 2018a , p.8). De forma a avaliar a aprendizagem dos alunos, o par pedagógico colocou algumas questões que teriam de ser respondidas em grupo, utilizando folhas coloridas como suporte para a apresentação das ideias discutidas.

Mais uma vez, pretendia-se desenvolver competências e capacidades de trabalho em grupo, no sentido de os alunos se respeitarem e compreenderem que todos temos a nossa visão/perspetiva sobre as coisas e que devem ser respeitadas. Segundo Jolliffe (2007), “a colaboração em pequenos grupos favorece o desenvolvimento de competências comunicativas e de resolução de conflitos, além de fortalecer o sentido de pertença e coesão do grupo” (p. 45). No final todos grupos conseguiram responder e partilhar com a turma as suas respostas, promovendo assim uma reflexão em conjunto. Nesta reflexão, os alunos demonstraram que sabiam o que era respeitar alguém, contudo no seu dia-a-dia não aplicavam esses conhecimentos.

Com o intuito de explorar a palavra empatia, a d'áde colocou os alunos em pares e atribuiu a cada aluno uma frase como por exemplo: “eu não tenho material escolar” e outro aluno tinha a frase: “eu tenho muito material para partilhar”. Um aluno lia a sua frase e o aluno que tivesse uma frase em que demonstrava empatia para com o outro devia de se juntar a esse e realizar o registo numa tabela. (Figura 3)

Figura 3
Registos da atividade sobre a empatia



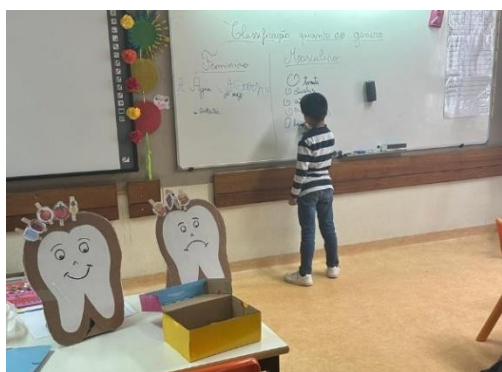
No final de todos os alunos realizem o seu registo, apresentaram as frases que tinham e descreveram os desenhos. Através desta atividade, uma vez mais foi possível observar que os alunos conseguiram compreender o conceito trabalhado, mas no quotidiano demonstravam, ainda, algumas dificuldades na partilha de objetos. A empatia é uma competência fundamental para a convivência escolar, pois permite que os alunos reconheçam e respeitem emoções e perspetivas diferente das suas. Como afirmam Fernández-Berrocal e Díaz (2002),

a empatia envolve “perceber, compreender e reagir adequadamente às emoções dos outros” (p. 112), o que favorece ambientes mais colaborativos e respeitosos. E, por isso, no decorrer deste projeto, os alunos foram confrontados com outras situações em que tinham de analisar e refletir sobre o respeito, percebendo o impacto que as ações podem desenvolver e analisando as suas consequências de forma crítica. Com esta atividade, a díade pretendeu desenvolver a empatia e relacionamento interpessoal, uma vez que os alunos foram convidados a reconhecer emoções e necessidades dos outros colegas, a escutar os mesmos e a responder de forma solidária, nomeadamente através da identificação de frases que exigiam uma atitude de partilha e compreensão. Estas dimensões estão diretamente ligadas ao PASEO, que valoriza a capacidade de se relacionar com os outros de forma construtiva, manifestando respeito, empatia, cooperação e solidariedade (Oliveira-Martins, et al, 2017). Para além disso, a atividade permitiu trabalhar a capacidade de comunicação, através da partilha das frases e da descrição oral dos desenhos. Além disso, os alunos foram incentivados a exprimir-se com clareza, a escutar atentamente os colegas e a utilizar a linguagem verbal e não verbal para comunicar ideias, sentimentos e intenções competências previstas nas AE de Português e na AE de Cidadania e Desenvolvimento. (DGE, 2018a)

Ao longo da PES e do desenvolvimento do projeto, os alunos visualizaram e analisaram alguns vídeos para complementar a compreensão da temática trabalhada, valorizando assim os recursos tecnológicos, visto que estes tinham um interesse pelos mesmos (cf. Capítulo II). Depois de abordado o “respeito pelos pares”, a díade identificou outra necessidade dos alunos, nomeadamente os cuidados a ter com o seu corpo. Utilizando uma ação de sensibilização realizada na escola sobre a higiene oral, a díade construiu dois dentes, de forma a abordar o impacto de uma alimentação saudável nos seus dentes e que importância tinha para o respeito pelo corpo. Cada aluno tinha disponível um alimento e tinha de associar a um dente, o dente “bom” ou ao dente “mau” se ingerisse o mesmo. (Figura 4)

Figura 4

Atividade sobre o respeito pelo corpo



Depois de realizarem a correta associação, o que de uma forma geral todos os alunos conseguiram fazer, tinham de escrever no quadro a palavra e classificá-la quanto ao género da mesma. Pretendia-se, desta forma, que os alunos fossem capazes de “reconhecer diferentes processos para formar o feminino e/ou masculino dos nomes.” (DGE, 2018a p. 11), bem como nas AE do Estudo do Meio no domínio da Natureza, os alunos devem ser capazes de “identificar situações e comportamentos de risco para a sua saúde” bem como “refletir sobre comportamentos e atitudes (...) que ocorrem para o seu bem-estar físico” (...) (DGE, 2018b, p. 6). Também foram desenvolvidas competências do PASEO, particularmente ao nível do bem-estar como “adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação (...) (Oliveira-Martins et al., 2017, p.27).

Ao longo das UA sobre esta temática, foi perceptível nos alunos uma mudança no seu comportamento ao nível alimentar, verificando-se que muitas crianças começaram a fazer escolhas mais saudáveis do que as que faziam anteriormente. Ao nível do “respeito pelo corpo” a mestranda utilizou, ainda embalagens vazias para que os alunos analisassem e reconhecessem a importância da ingestão de alimentos dentro do prazo de validade. Nesta atividade, e de acordo com as AE de Estudo do Meio, o intuito foi fomentar nos alunos a capacidade de “identificar símbolos informativos fundamentais para o consumidor, relacionados com a produção, distribuição e utilização de bens”, (DGE, 2018b p.7) promovendo uma atitude crítica e consciente face aos produtos que consomem. Para esta atividade, a mestranda colocou os alunos em grupos e cada grupo tinha duas embalagens distintas, uma com uma validade maior e outra com uma validade menor para as crianças percebessem a diferença entre os alimentos. A proposta da atividade focava-se na análise e

recolha dos rótulos de validade, peso e ingredientes presentes nas embalagens. Posteriormente aos alunos realizarem essa recolha e apresentarem à turma. Como referido anteriormente (cf. Capítulo I) as atividades desenvolvidas foram assentes na colaboração e cooperação em trabalhos de grupo, mobilizando assim o PASEO através da área de competência do relacionamento interpessoal os alunos devem ser capazes de “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar” bem como “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade (...) e aceitar diferentes pontos de vista (...)” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25)

Como mencionado anteriormente, uma das dificuldades observadas debruçava-se sobre os alunos não conseguirem realizar tarefas em grupo sempre que tal era pedido e, por isso, a d'ade promoveu em quase todas as suas atividades momentos de trabalho em grupo, uma vez que é essencial inserir o aluno em processos de socialização, atribuindo-lhes autonomia e responsabilidade na condução das atividades, desenvolvendo o seu papel ativo ao nível da ação e da gestão, fundamental para o seu crescimento enquanto cidadãos ativos (Sharan & Sharan, 1976). Desenvolver as aprendizagens, através de trabalhos em grupo é uma prática fundamental no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, no qual o aluno constrói conhecimento de forma colaborativa, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é crucial para o desenvolvimento cognitivo, no qual a interação com o outro possibilita o diálogo e a troca de experiências, dado que “a verdadeira função da aprendizagem é sempre social, pois a aprendizagem se inicia com a interação social e somente depois se transforma em processos internos” (p. 36).

Além disso, o trabalho em grupo fomenta a aprendizagem cooperativa, que vai além da simples divisão de tarefas. Johnson e Johnson (1999) afirmam que, num ambiente de aprendizagem colaborativa, os alunos desenvolvem habilidades interpessoais essenciais, como a comunicação eficaz, o respeito pelas opiniões dos outros e a resolução de conflitos. Os autores destacam, igualmente, que “os grupos colaborativos são mais eficazes na promoção de uma aprendizagem significativa, pois os alunos são responsáveis uns pelos outros, o que incentiva a participação e a motivação” (Johnson & Johnson, 1999, p. 27).

Como já referido, com este projeto pretendia-se trabalhar o respeito sob as suas várias formas e tipos e, por isso, nesta UA procurou-se capacitar os alunos através de estratégias e metodologias ativas para uma vida ativa na sociedade e, portanto, a díade começou a explorar o “respeito pelos bens comuns”, sendo essa uma dificuldade e uma necessidade observada na turma (cf. Capítulo II). Neste sentido, a preservação dos espaços comuns, fora e dentro da escola presente nas AE de Estudo do Meio possibilitaram que os alunos reconhecessem “a existência de bens comuns à humanidade e a necessidade da sua preservação” (DGE, 2018b, p. 8) e a construção de itinerários e orientação espacial, relacionados com as AE de Matemática nomeadamente “elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos.” (DGE, 2021, p. 8) foram conhecimentos e competências desenvolvidas nas atividades propostas. A atividade pretendia, por isso, consciencializar os alunos para não deitar lixo para o chão, formando cidadãos mais ativos e participativos na sociedade atual presente no PASEO nomeadamente em “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27).

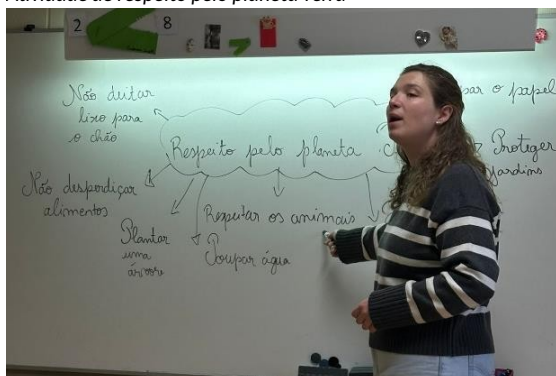
Para complementar esta atividade, solicitou-se aos alunos que analisassem duas imagens, uma em que os espaços estavam conservados e outra em que os espaços estavam danificados pelas pessoas. Desta forma, os alunos tinham de analisar e dialogar com a turma, em grupo sobre o que estavam a observar. Posteriormente, foi pedido para escrever um texto descritivo de uma das imagens trabalhando assim a escrita e o tipo de texto descritivo conforme está presente nas AE de Português nomeadamente “compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes” (DGE, 2018a, p.8). A mestranda foi escrevendo no quadro as ideias dos alunos e, em conjunto, construiu-se o texto.

Estes diálogos constantes fomentaram o trabalho colaborativo e cooperativo entre os elementos da turma, promovendo o respeito e a valorização das ideias dos outros, em prol de uma finalidade comum e do interesse de todos. Assim, foram desenvolvidas diferentes formas de expressão por parte dos alunos, que recorreram a diferentes técnicas de escrita, e

estratégias, como a elaboração de esquemas de síntese e vídeos de consciencialização, bem como a utilização de diferentes plataformas digitais para a construção desse conhecimento.

Neste seguimento, e como forma de consolidação dos conhecimentos, a díade utilizou o “wordwall” com os conteúdos lecionados ou esquemas do tema lecionado, como preconizam as AE de Português, em que os alunos devem ser capazes de “escrever textos curtos com finalidade explicar, esquematizar” (DGE, 2018a, p. 8). Nestes diálogos surgiu um outro tema relacionado com o respeito pelo Planeta Terra e, por isso, a díade procurou trabalhá-lo na sala de aula. Antes de iniciar o tema foi feito um levantamento de todas as ideias que os alunos tinham, dado que é importante, partir do que os alunos já sabem, pensam ou sentem, para que o conhecimento novo faça sentido e se torne significativo (Nóvoa, 2021). Esta etapa permitiu à díade compreender as representações iniciais dos alunos, valorizando as suas vozes e construindo a partir daí novas aprendizagens (Figura 5).

Figura 5
Atividade de respeito pelo planeta Terra



Realizada a chuva de ideias, a díade percebeu que o que mais suscitava interesse aos alunos foi a reciclagem. Assim, através da visualização de um vídeo foi explorada a temática, através de um questionamento aos alunos que permitiu compreender os 5r's (reduzir, reutilizar, reciclar, recuperar e renovar), visto que é importante que os alunos adquiriram competências críticas e práticas face ao consumo. Como ressalva Almeida (2016), é importante a implementação de “atividades simples e práticas motivam a compreensão e o envolvimento das crianças com a temática do lixo e da reciclagem”. Em consonância, Buil, Roger-Loppacher e Tintoré (2019) salientam que integrar a reciclagem na rotina escolar favorece a consolidação de hábitos sustentáveis em colaboração com professores, famílias e comunidade. Ainda em concordância com as AE de

Estudo do Meio, os alunos devem ser capazes de “saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes nomeadamente relacionados com o consumo de bens e a reciclagem”, bem como “manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente nomeadamente comportamentos que visem os cinco “R”. (DGE, 2018b, p. 9). Igualmente desenvolveram competências preconizadas pelo PASEO, nomeadamente o desenvolvimento sustentável, em que se fomenta nos alunos a “consciência e responsabilidade ambiental e social (...) com vista à construção de um futuro sustentável” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 27).

De seguida, a mestrandia disponibilizou embalagens de alimentos e pediu aos alunos para à vez cada um colocar no saco correto (amarelo, verde e azul). De uma forma geral, todos os alunos conseguiram corretamente fazer a correspondência certa, o que mostra que desenvolveram aprendizagens sobre o tema. Por forma a promover ainda uma melhor compreensão sobre a temática estudada promoveu-se uma saída ao exterior, em que a díade levou as crianças aos contentores do lixo para que eles pudessem colocar as embalagens nos contentores corretos. As visitas de estudo são uma ferramenta pedagógica de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos alunos uma vivência direta de conceitos estudados em sala de aula. Cardim e Falcão (2023) enfatizam que estas experiências fortalecem competências práticas na interação e relacionamento e aumentam a motivação para aprender. De acordo com o Despacho 6147/2019, de 4 de julho, este enfatiza a importância das visitas de estudo, pois são parte integrante do currículo escolar, descrevendo-as como “oportunidades de enriquecimento curricular e cultural” que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Além disso, as visitas de estudo são uma forma eficaz de motivar os alunos, uma vez que estes têm a oportunidade de sair do ambiente escolar. As aprendizagens devem ser contextualizadas e vivenciadas, permitindo aos alunos um envolvimento mais ativo com o conteúdo. Além disso, as visitas de estudo favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como o trabalho em equipa e a capacidade de adaptação a novos ambientes. As interações fora da escola quer com colegas, quer com professores ou através de experiências práticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências essenciais ao longo da vida. Hund et al. (2015) sublinham que experiências fora da sala de aula são percebidas pelos alunos como

“novas e gratificantes”, permitindo-lhes desenvolver competências de investigação, cooperação e pensamento crítico. (Figura 6)

Figura 6

Saída ao exterior (Reciclagem)



Ao longo de todo o projeto, as tecnologias digitais foram um meio privilegiado pela mestranda para a partilha de informação, nomeadamente a visualização de vídeos, aplicações para consolidação de conteúdos, cronometrar o tempo de atividades, visualização de imagens e a utilização de telemóveis para a leitura de códigos QR pelas potencialidades que estas apresentam (cf. Capítulo I). Assim, torna-se importante destacar a relevância das TIC no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de atividades e estratégias diversificadas, o que permitiu incluir todas as crianças, mas também por assumir um papel facilitador no acesso à informação e no desenvolvimento de competências transversais ao currículo (Mota & Coutinho, 2011).

Tendo em consideração as diferentes fases inerentes à MTP, no final de cada UA, a díade implementava uma estratégia de autorregulação da aprendizagem, recorrendo à utilização de um semáforo de avaliação, com o objetivo de permitir aos alunos refletirem sobre os conhecimentos adquiridos e identificarem as suas dificuldades.

Relativamente à última fase da MTP, a fase da divulgação, a díade em conjunto com a professora cooperante e com os alunos dialogaram e surgiu a ideia de criar uma festa intitulada “Viagem ao mundo do respeito” e que consistia não só apresentar aos pais alguns

trabalhados desenvolvidos pelos alunos, mas também desafiar os pais a fazer alguns trabalhos que os educandos tinham realizado ao longo da PES. No âmbito da organização do evento, a díade atribuiu aos alunos a responsabilidade de dinamizar os grupos, sendo que cada grupo ficou encarregue de uma das quatro atividades propostas. Estas atividades foram concebidas com o intuito de promover a interação entre os pais e os educandos, reforçando os laços afetivos e os valores trabalhados ao longo do percurso educativo.

A primeira atividade consistia na pintura da mão dos pais, simbolizando o início do percurso partilhado com os filhos, sendo posteriormente realizada a impressão da mesma numa t-shirt branca do respetivo educando. (Figura 7)

Figura 7
Atividade da pintura das mãos



A segunda atividade desafiava os participantes a construir um “objeto do respeito” utilizando materiais reutilizáveis, desafiando os participantes a refletirem e expressarem, de forma criativa, os valores sociais relacionados ao respeito mútuo. Ao mesmo tempo, a atividade promoveu a consciência ambiental, incentivando a reutilização de materiais e a valorização da sustentabilidade por meio da arte e da colaboração (Figura 8).

Figura 8
Atividade "objeto do respeito"



A terceira atividade envolvia a realização de um puzzle que incorporava a letra da música criada previamente pela díade em colaboração com as crianças, favorecendo o sentido de pertença e a expressão artística. Cada peça montada simbolizava um contributo individual para uma obra comum, fortalecendo laços afetivos e o espírito de cooperação (Figura 9).

Figura 9
Atividade da construção do puzzle



Por fim, a quarta atividade consistia na realização de um desenho com lápis de cera branco, que depois seria colorido com recurso a aguarelas, promovendo a criatividade (Figura 10).

Figura 10
Atividade do desenho com lápis de cera branco



Durante a realização de cada atividade, os alunos assumiram o papel de mediadores, explicando aos pais os objetivos e a dinâmica de cada proposta. Após a conclusão das quatro estações, foi apresentada a música co construída entre crianças e educadores, num momento coletivo de celebração. O evento culminou com um lanche partilhado e a entrega de uma lembrança a todos os participantes, reforçando o caráter afetivo e simbólico da iniciativa. (Figura 11)

Figura 11
Lembrança final



Realizando uma reflexão final acerca do projeto desenvolvido, importa salientar as suas potencialidades no desenvolvimento holístico dos alunos, na medida em que coloca os alunos em contacto com diferentes realidades emergentes no mundo em que nos encontramos. Desta forma, realizaram-se diferentes atividades, que possibilitaram a análise, o diálogo, a reflexão e o trabalho em grupo sobre a importância de demonstrar respeito para com todos os seres vivos e bens comuns, assim como para o próprio corpo e para com o Planeta Terra, em que foi necessário um pensamento crítico através de uma tomada de posição, de argumentação e uma consciencialização de que as ações do presente influenciam o futuro, formando cidadãos ativos, críticos e interventivos na sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para concluir, e tendo em conta tudo o que foi abordado ao longo deste subcapítulo, é possível concluir que a prática desenvolvida durante o período da PES constituiu um contributo essencial na formação e construção da identidade profissional, fundamentada em princípios de articulação de saberes. Este processo possibilitou a realização de uma prática enriquecedora e repleta de intencionalidade, com a consciência de que é possível promover aprendizagens significativas e holísticas, recorrendo a múltiplas plataformas e diversos

recursos para articular as diferentes áreas curriculares. Todavia, só é possível desenvolver aprendizagens significativas e holísticas, quando o professor coloca a criança num papel ativo, pois ao longo de todo o processo de aprendizagem o aluno tem a consciência da construção do seu próprio conhecimento, tornando-o mais significativo.

3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante o período da PES dedicado à experiência pedagógica na EPE, foram organizadas e implementadas atividades baseadas numa observação constante, sistemática, ativa e envolvida. Este processo possibilitou a identificação e compreensão das necessidades e interesses das crianças, tanto individualmente como em grupo, respeitando e valorizando os seus diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, procurou-se promover o desenvolvimento integral da criança, tendo sempre em conta a sua singularidade e contexto.

Desta forma, é essencial realçar a relevância da articulação entre saberes teóricos, pedagógicos e didáticos, pois só assim se constrói uma prática educativa refletida e fundamentada. Esta abordagem permite reconhecer e valorizar cada criança nas suas vertentes socioemocionais, cognitivas e motoras, respeitando a sua individualidade.

A partir de uma observação atenta e cuidadosa, foram elaboradas planificações de carácter flexível, permitindo a integração de sugestões das crianças e a adaptação a imprevistos. Este processo teve como objetivo promover práticas educativas motivadoras e desafiadoras, que incentivassem a interação, a experimentação e a reflexão, sempre sustentadas por uma intencionalidade educativa. Neste contexto, emergiu um conjunto de atividades que surgiram do interesse e das necessidades do grupo, desenvolvidas em colaboração com a educadora cooperante e o par pedagógico.

Neste subcapítulo serão descritas algumas das ações realizadas ao longo da PES. As atividades desenvolvidas tiveram origem num diálogo inicial com o grupo de crianças, no qual emergiu um tema de grande interesse: as figuras geométricas. (Figura 12). A partir dessa conversa, não

só se definiu a temática a ser explorada, como também se identificou a necessidade de trabalhar com o grupo a questão de saber lidar com a frustração.

Figura 12
Construções livres explorando as formas geométricas



O entusiasmo despertado pelo tema levou à necessidade de realizar um levantamento prévio dos conhecimentos que as crianças já possuíam sobre figuras geométricas. Durante este processo, foi dada especial atenção à escuta ativa de cada criança, promovendo o seu bem-estar, incentivando a autoestima e estimulando o pensamento crítico. Este enfoque valorizou a participação ativa e a mobilização de saberes prévios, permitindo que as crianças estabelecessem ligações entre os conhecimentos que já detinham e os que estavam prestes a adquirir, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa (Coll et al., 2001).

Apesar da definição clara da temática e da identificação das necessidades do grupo, a planificação e o desenvolvimento das atividades seguiram uma lógica não-linear. Tal como defendem Vasconcelos et al. (2012), o educador deve reconhecer o carácter dinâmico, evolutivo e adaptável do processo educativo, respondendo às diferentes realidades do grupo e às novas informações que vão surgindo. Desta forma, manteve-se sempre um espaço aberto à introdução de novas direções ou sugestões, consoante as experiências vividas e os interesses manifestados pelas crianças.

Durante a realização das atividades, foi dada primazia à utilização de diferentes linguagens expressivas, recorrendo-se a uma variedade de instrumentos e técnicas de aprendizagem e

exploração. Estas estratégias permitiram às crianças criar, manipular, transformar e descobrir de forma prazerosa e significativa o universo das figuras geométricas, promovendo a sua curiosidade e envolvimento ativo no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Logo no início da implementação das atividades e em paralelo com a exploração da temática principal foi identificada a necessidade de promover o uso de livros físicos, uma vez que se observou que, nos momentos de brincadeira livre, a área da biblioteca era pouco procurada pelas crianças. Esta constatação levou à integração intencional da leitura de histórias como ponto de partida para novas aprendizagens e como ferramenta de enriquecimento das vivências no grupo.

A primeira atividade desenvolvida neste âmbito foi a leitura da obra "Essa flor é minha", da autora Alice Hemming (2023), que teve como objetivo assinalar a chegada da primavera. A história, para além de introduzir de forma simbólica a nova estação, possibilitou o trabalho de competências emocionais como a empatia, o respeito pelos outros e a partilha de aspetos fundamentais para a convivência em grupo. Esta proposta vai ao encontro do que é preconizado nas OCEPE, ao promover oportunidades para que a criança possa "desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40). As crianças mostraram-se muito atentas e entusiasmadas ao longo da leitura, envolvendo-se na narrativa e participando ativamente nas conversas que delas decorreram.

A segunda atividade desenvolvida consistiu na criação de uma coroa de flores utilizando materiais reutilizáveis, nomeadamente caixas de ovos e cartão. A proposta partiu das próprias crianças, que, durante a conversa inicial e após a leitura da história, demonstraram interesse em representar flores de forma artística. Valorizando as suas ideias, a atividade foi organizada com base nessa sugestão, promovendo a sua participação ativa e o sentido de pertença no processo de aprendizagem. Durante a realização da atividade, foi abordada a área da Expressão e Comunicação mais concretamente o domínio das artes visuais, dando ênfase à criatividade e à imaginação, através da escolha das cores, formas e disposição dos elementos florais, indo ao encontro do objetivo de "desenvolver capacidades expressivas e criativas

através de experimentações e produções plásticas" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50). (Figura 13)

Figura 13

Resultado da coroa de flores



As crianças foram também sensibilizadas para a importância da reutilização de materiais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis assim como preconiza as OCEPE nomeadamente “manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 91). Uma vez mais, demonstraram grande empenho, curiosidade e envolvimento, mostrando-se entusiasmadas com a criação da coroa. De forma espontânea, várias crianças voltaram a referir-se ao formato circular da coroa, estabelecendo conexões com aprendizagens anteriores, o que evidencia a construção progressiva de conhecimento e a capacidade de observação e reflexão.

A terceira atividade surgiu da observação atenta do grupo e de conversas partilhadas com a educadora cooperante, nas quais se identificou que várias crianças demonstravam dificuldade na memorização de eventos e sequências. Com base nessa constatação, a díade planeou uma atividade que aliou a capacidade de memorização à temática a ser explorada. A proposta consistiu num jogo de memorização, inspirado no tradicional jogo da memória, onde as crianças tinham de encontrar pares de figuras geométricas iguais. As cartas do jogo apresentavam diferentes formas: como círculos, quadrados, triângulos e retângulos com variações de cor, o que exigia atenção, concentração e esforço de memorização visual. Durante a atividade, para além de trabalharem a memória de curto prazo, as crianças reforçaram a identificação e nomeação das figuras geométricas, bem como a atenção seletiva e a organização espacial assim como faz referência nas OCEPE “reconhecer e operar com

formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 80). Ao longo do jogo as crianças participaram com entusiasmo, demonstrando progressos ao longo do jogo.

Figura 14
Jogo da memória



A leitura de histórias, como referido anteriormente, foi um ponto de partida para atividades que articularam a linguagem literária com a linguagem matemática, nomeadamente através da identificação de formas geométricas presentes nas ilustrações dos livros. Esta abordagem integrada favoreceu a construção de conhecimentos de forma contextualizada, permitindo às crianças estabelecer conexões entre diferentes áreas do saber e promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Assim, foi realizada a leitura da “A aranha Antonieta e as formas” da autora Vanessa Caeiro (2024) uma história que serviu de ponto de partida para a exploração das diferentes formas geométricas presentes ao longo da narrativa. As ilustrações do livro foram analisadas em conjunto com as crianças, permitindo identificar e nomear as formas visíveis, relacionando-as com elementos do quotidiano. Posteriormente, foram desenvolvidas três atividades que articularam os conteúdos da história com o reconhecimento e a manipulação de formas geométricas. A primeira atividade consistiu numa caixa sensorial, onde, através do tato, as crianças exploraram diferentes formas geométricas, promovendo o desenvolvimento da percepção sensorial e da discriminação tátil. (Figura 15)

Figura 15
Atividade da caixa sensorial



A segunda proposta foi um jogo de twister adaptado, no qual as crianças tiveram de colocar mãos e pés sobre figuras geométricas específicas, reforçando a associação entre a forma e o seu nome de forma lúdica e dinâmica. Ao realizarem esta atividade as crianças desenvolveram a coordenação motora global, o equilíbrio e a lateralidade, enquanto reforçavam o reconhecimento das formas geométricas de forma lúdica e envolvente. Assim de acordo com as OCEPE através desta atividade as crianças desenvolveram “movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos (...)” (Lopes da Silva et al., 2016 p.46) (Figura 16)

Figura 16
Atividade do Twiste



Por fim, realizaram uma atividade de construção de aranhas utilizando exclusivamente figuras geométricas recortadas, o que incentivou a criatividade, a coordenação motora e a consolidação dos conceitos abordados. Esta proposta vai ao encontro do objetivo definido nas OCEPE de “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e

produções plásticas”, permitindo às crianças expressarem-se livremente enquanto aplicavam os conhecimentos adquiridos. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50). As crianças demonstraram elevado envolvimento, entusiasmo e participação nas diferentes atividades propostas, revelando interesse tanto pela história como pelos desafios matemáticos nela integrados. Estas reações evidenciam a importância de práticas pedagógicas interdisciplinares, que favoreçam a aprendizagem ativa e contextualizada, respeitando os interesses e ritmos individuais de cada criança. Como afirmam Ferreira e Tomás (2018), “a reconfiguração das práticas pedagógicas em educação de infância implica uma abordagem integrada e contextualizada do conhecimento” (p. 75). Assim, ao articular várias áreas do saber em atividades significativas sobretudo lúdicas, promovemos aprendizagens mais profundas, motivadoras e ajustadas à forma como as crianças descobrem o mundo. (Figura 17)

Figura 17

Atividade da construção das aranhas



Esta atividade foi inspirada na metodologia de rotação por estações, uma abordagem que promove a autonomia, a diversificação de experiências e a adaptação ao ritmo individual de cada criança. Segundo Rodrigues e Silva (2020), “a organização do ambiente em estações permite criar contextos diferenciados de aprendizagem, potenciando a exploração ativa, a autorregulação e a participação das crianças no seu próprio processo de aprendizagem” (p. 112). Esta metodologia favorece ainda a observação contínua e intencional por parte do educador, ajustando as intervenções pedagógicas às necessidades de cada grupo.

Para o educador, na ótica da mestranda, uma produção artística espontânea de uma criança, onde se encontram registadas, uma casa com formas geométricas e a construção de um

retângulo constitui-se com uma gratificação do trabalho que se encontra a ser desenvolvido, fruto de atividades adequadas a cada criança, privilegiando os seus interesses e proporcionando atividades enriquecedoras ao seu desenvolvimento. Desta forma, a apresentação deste registo, significou mais um passo corretamente dado para a construção de uma identidade e na valorização do percurso decorrido, onde a criança assume um papel de mensageira, transportando momentos e saberes vivenciados na sala de atividades. (Figura 18)

Figura 18
Desenho livre de uma criança



Ao longo do período dedicado à PES neste contexto, foi possível reconhecer que as relações humanas constituem um elemento central e indispensável na ação educativa. É através dessas relações que se constroem interações significativas, se despertam emoções e se originam ações com intencionalidade pedagógica. Neste sentido, ao longo da PES, tornou-se essencial olhar para cada criança de forma individualizada, garantindo-lhes a atenção, o afeto e o apoio necessários à sua evolução, favorecendo a criação de vínculos afetivos e relações baseadas no respeito mútuo. Estes vínculos são fundamentais para potenciar o crescimento emocional e o desenvolvimento global das crianças, num ambiente onde o erro é aceite como parte integrante da aprendizagem e onde é incentivada a experimentação contínua.

Como referem as OCEPE (2016), “a qualidade das interações entre a criança e o adulto constitui um dos aspetos centrais para o seu bem-estar e desenvolvimento” (Lopes da Silva et al., p. 19). O educador, ao assumir uma postura empática e sensível, contribui para a criação de um ambiente emocionalmente seguro, onde a criança se sente valorizada e respeitada.

Estes vínculos são fundamentais para potenciar o crescimento emocional e o desenvolvimento global das crianças, num ambiente onde o erro é aceite como parte integrante da aprendizagem e onde é incentivada a experimentação contínua.

De acordo com Hamre e Pianta (2021), “relações de alta qualidade entre educadores e crianças promovem o envolvimento ativo, o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem cognitiva das crianças pequenas” (p. 34). Esta ligação reafirma a importância de um ambiente educativo que valorize a proximidade afetiva e a atenção individualizada para favorecer o desenvolvimento integral das crianças

Neste contexto, e de acordo com os princípios orientadores da EPE, torna-se indispensável que todas as ações educativas sejam pensadas para e com as crianças, assegurando a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE. Este alinhamento promove uma abordagem holística e integrada da aprendizagem, considerando a criança como um ser completo, cujas dimensões física, emocional, social e cultural devem interagir e evoluir de forma articulada (Lopes da Silva et al., 2016). A construção de uma prática pedagógica significativa exige, assim, uma observação contínua, intencional e reflexiva, capaz de sustentar uma ação educativa contextualizada e diferenciada, ajustada às necessidades do grupo e às especificidades de cada criança. Durante a PES, este princípio esteve sempre presente, orientando as intervenções de forma a promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências a partir dos interesses manifestados pelas crianças.

Importa ainda destacar o papel ativo que a criança assume neste processo. Enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, a criança participa na planificação, na construção do seu percurso educativo e na organização da rotina, assumindo-se como agente ativo e coautor do currículo, em sintonia com o contexto envolvente da EPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Como culminar da sequência de atividades, foi dinamizada uma proposta que partiu de uma sugestão espontânea das próprias crianças: criar uma história coletiva. Esta ideia foi valorizada e transformada numa atividade estruturada com recurso a um jogo de dados com imagens, composto por cubos ilustrados com diferentes elementos (animais, objetos, lugares,

emoções, entre outros). A dinâmica da atividade consistiu em cada criança, à vez, lançar um dos dados e, com base na imagem que lhe calhava, contribuir para a construção da narrativa, dando continuidade à história criada em grupo. Este exercício favoreceu a imaginação, a criatividade, a expressão oral, bem como a capacidade de escuta ativa e de construção conjunta de sentido. A história foi-se desenvolvendo de forma espontânea e divertida, com a participação entusiástica de todas as crianças. De acordo com MacKinnon et al. (2023), o ato de contar e construir histórias em grupo promove o desenvolvimento da resiliência, da criatividade, da imaginação e das competências linguísticas nas crianças, além de reforçar comportamentos pró-sociais. Através da narrativa, as crianças aprendem a organizar as suas experiências, a atribuir significados ao mundo que as rodeia e a fortalecer as suas capacidades emocionais e sociais.

A proposta revelou-se especialmente rica do ponto de vista comunicativo e colaborativo, permitindo que cada criança se sentisse parte do processo criativo e valorizada nas suas contribuições. Para além disso, promoveu competências importantes como a sequência lógica de acontecimentos, o vocabulário e a interação em grupo, demonstrando mais uma vez o poder da escuta das ideias infantis como ponto de partida para aprendizagens significativas.

Por fim, e em consonância com o que foi exposto ao longo deste subcapítulo, destaca-se a relevância das ações desenvolvidas para a construção e consolidação da identidade pessoal e profissional da mestranda. Este processo de desenvolvimento ocorreu de forma contínua, em cada atividade realizada, em cada momento de partilha e aprendizagem, e em cada interação vivida. Tais experiências proporcionaram a adoção de uma postura reflexiva e a construção de uma prática pedagógica consciente, fundamentada e intencional. Esta trajetória foi, acima de tudo, sustentada pela paixão pela área da educação e pelo desejo de implementar, no futuro, práticas ricas em conhecimento, que integrem de forma articulada o saber com o saber-fazer (Alarcão, 1996b).

O trabalho colaborativo entre a educadora cooperante, a supervisora institucional e o par pedagógico foi fundamental para a concretização de todas as vivências e para o próprio desenvolvimento profissional, uma vez que, num contexto educativo, ninguém educa sozinho.

Como defende Marta (2015, p. 135), “a construção social, cooperativa e sociocomunitária não se desenvolve por decretos ou por imposições exteriores”.

Neste sentido, torna-se essencial destacar a importância da observação, da planificação e da reflexão contínua sobre as ações desenvolvidas com o grupo ao longo de todo o processo. Estas práticas permitiram não só a consolidação de competências e estratégias pedagógicas fundamentais, como também favoreceram o crescimento profissional e pessoal do mestranda.

Cada momento vivido durante a PES constituiu uma etapa significativa neste percurso formativo, contribuindo para a construção de uma identidade docente em constante evolução. Tal como refere Marta (2015, p. 145), trata-se de um processo contínuo, sustentado por um “conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios”, o que reforça a importância da aprendizagem ao longo da vida como pilar essencial da prática educativa.

METAREFLEXÃO

Concluída esta etapa formativa, marcada por experiências significativas de aprendizagem e crescimento profissional, orientadas para a construção do perfil duplo de docente, impõe-se a realização de uma análise crítica e reflexiva sobre o percurso pedagógico desenvolvido ao longo da PES.

Desta forma, torna-se fundamental promover um momento de reflexão retrospectiva, no qual se avalia a concretização das expectativas iniciais, bem como a superação dos desafios e dificuldades enfrentados ao longo do percurso. Este processo foi amplamente enriquecido pelo trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido com o par pedagógico, as docentes cooperantes, as crianças e toda a equipa de supervisão. Por sua vez, a exigência constante de dedicação, empenho e rigor ao longo desta etapa contribuiu significativamente para a consolidação de aprendizagens, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, favorecendo, de forma progressiva, o desenvolvimento e afirmação da identidade docente.

A construção da identidade docente da mestranda tem-se revelado um processo contínuo e desafiante, marcado por constantes momentos de reflexão, adaptação e aprendizagem. Estar inserida num contexto educativo caracterizado por complexidade e incerteza exigiu uma postura crítica, investigativa e, sobretudo, reflexiva. A mestranda compreendeu, ao longo do seu percurso, a importância de analisar sistematicamente a prática pedagógica como forma de promover intervenções mais significativas e orientadas para a resolução de problemas concretos, contribuindo assim para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a PES, a mestranda vivenciou experiências exigentes e enriquecedoras em dois contextos distintos, que implicaram a adoção simultânea dos papéis de educadora e professora. Esta dualidade exigiu uma atenção constante à realidade de cada grupo, bem como a capacidade de identificar necessidades e interesses das crianças, planificar estratégias adequadas e implementar recursos pedagógicos ajustados, sempre com o objetivo de promover o seu desenvolvimento integral.

Um dos maiores desafios pessoais que a professora/educadora em formação enfrentou ao longo deste percurso foi, sem dúvida, a conciliação entre o estágio e a sua atividade profissional. Gerir o tempo e as exigências de ambas as responsabilidades exigiu um elevado grau de organização, resiliência e compromisso. No entanto, esta dificuldade acabou por fortalecer a sua autonomia e capacidade de superação, elementos fundamentais para o exercício da profissão docente com responsabilidade e intencionalidade pedagógica.

Ainda neste sentido, a mestranda reconhece que, por vezes, teve dificuldade em gerir o tempo necessário para a planificação e concretização das atividades pedagógicas, especialmente no grupo de EPE. Em algumas ocasiões, foi mesmo impossível implementar determinadas propostas com as crianças, o que causou alguma frustração enquanto futura profissional. Além disso, devido à limitação de tempo disponível, não foi possível elaborar tantos recursos pedagógicos quanto a mestranda desejaria, o que levou a procurar soluções mais simples, mas ainda assim intencionalmente pensadas para responder às necessidades do grupo. Esta limitação evidenciou a importância da gestão eficaz do tempo e da flexibilidade na prática docente.

No contexto do 1º CEB, as dificuldades iniciais passaram, sobretudo, pela relação com a turma, nomeadamente pela resistência das crianças em respeitar e obedecer à figura da mestranda enquanto professora em formação. Contudo, com o tempo, a implementação de estratégias consistentes e o estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança contribuíram para uma mudança significativa no comportamento das mesmas e para a criação de um clima de cooperação. Um dos principais desafios neste contexto foi a adaptação dos recursos às necessidades dos alunos com maiores dificuldades, bem como a inclusão de uma criança pertencente à unidade (CAA) nas atividades da turma. Apesar dos esforços realizados, a mestranda considera que, em termos de construção de recursos diferenciados e específicos, poderia ter feito mais, reconhecendo este aspeto como uma área a desenvolver e aprofundar no seu percurso profissional.

Nesse sentido, é necessário valorizar os momentos de reflexão ocorridos antes, durante e após a ação, em momentos de partilha e diálogo, que desempenharam um papel essencial no aperfeiçoamento e transformação da ação educativa na procura pela sua melhoria.

Paralelamente, esta experiência de formação permitiu reforçar a imagem da educadora/professora que a mestrandade deseja ser: uma profissional atenta, sensível e responsiva às necessidades das crianças e alunos, não apenas no plano cognitivo, mas também ao nível emocional e comportamental. Reconhece que o bem-estar da criança é uma condição fundamental para o seu desenvolvimento global e para a aprendizagem significativa, assumindo, por isso, o compromisso de cultivar um ambiente educativo seguro, afetivo e inclusivo. Pretende, assim, desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a escuta ativa, a empatia e a diferenciação, promovendo o envolvimento de todas as crianças de forma equitativa, respeitando os seus ritmos, interesses e especificidades.

Neste processo, a mestrandade reconhece ainda a importância de construir uma relação próxima e colaborativa com as famílias, entendendo-as como intervenientes fundamentais no processo educativo. Acredita que a comunicação regular, o respeito mútuo e a partilha de responsabilidades contribuem para uma intervenção mais eficaz e coerente, centrada nas necessidades da criança. Nesse sentido, deseja promover canais de diálogo abertos e transparentes, que permitam envolver as famílias no percurso educativo dos seus filhos e fortalecer a ligação entre o contexto escolar e o familiar, garantindo uma abordagem integrada e centrada na criança.

Em suma, a elaboração deste documento permitiu uma reflexão aprofundada sobre a prática desenvolvida, bem como a consolidação de saberes pessoais e profissionais. Esta análise foi sustentada por uma base teórica sólida, elemento fundamental para uma intervenção docente de natureza dupla, capaz de encarar a educação de forma integrada e abrangente. Desta forma, reforça-se a importância de uma intervenção educativa centrada no desenvolvimento global da criança, valorizando as suas potencialidades e respeitando as suas especificidades.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.

Amorim, M. C. S., & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na educação infantil. *Revista Eletrônica da UNIVAR*, 7, 1-7. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32535621/afetividade_educacao_infantil-withcover-page-

Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5th ed.). Open University Press.

Bolgenhagen, S., Cosme, A. & Pinheiro, A. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. *Revista Série-Estudos*, 26(56), 95-116. <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1442/1134>

Carr, W. (2019). Critical Action Research today. *Revista Estreia Diálogos*, 4(1), 14-26.

Carvalho, R. S. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, 16(41).

Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.

Coutinho, C., P., & Sousa, A., & Dias, A., Bessa, F., & Ferreira, M., J., R., C., V., & Sandra, P., (2009) *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. p. 355-379

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª edição). Porto Editora.

Ferreira, I. (2019). Ética na investigação com crianças: princípios e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 41-58. <https://doi.org/10.21814/rpe.15638>.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas”. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.

Folque, M. A. (2017). O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural. CRV.

Forneio, L. (2001). La Organización de los Espacios en la Educación Infantil. In M. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* 8pp. 235-284). Narcea.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gomes, M. (2014). Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. https://www.researchgate.net/profile/Mario_Gomes10/publication/30130313.

Habermas, J. (1997). *Teoria da ação comunicativa: Racionalidade e implicações sociais*. Editora Tempo Brasileiro.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice* (p. 45). Paul Chapman Publishing.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação (4ªEd.), pp. 109-140. Porto Editora.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>.

Lopes, J. P., & Silva, S., H. (2022). Aprendizagem cooperativa na sala de aula (2ª ed.). Pactor.

Lowenfeld, V., & Brittain, W, L. (1977). Desenvolvimento da Capacidade Criadora. Editora Mestre Jou.

Marta, M. (2015). A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Novas Edições Académicas.

MacKinnon, K., Marcellus, L., Rivers, J., Gordon, C., Ryan, M., & Butcher, D. (2023). *The impact of storytelling on building resilience in children: A systematic review. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing.* <https://doi.org/10.1111/jpm.12999>.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Mota, P. & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. In VII Conferência Internacional de TIC na Educação (439-449). Universidade do Minho.

Neto, C. (2020). Libertem as Crianças–A Urgência de brincar e ser ativo. Contraponto.

Neto, C., & Lopes, F. (2017). Brincar em Cascais. Cercica.

Nóvoa, A. (2021). Tempos para aprender: Ensaio sobre a educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: estudos sobre Educação.

Roldão, M. C. (1999). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. (pp.198-291). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise. Porto Editora.

Sousa, A. C. & Mesquita, E. (2016). A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. Instituto Politécnico de Bragança.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.
<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>

UNESCO. (2016). Ethical principles for safeguarding human dignity in research involving children. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244764>

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

Zabalza, M. (1994). Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto editora LDA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

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

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017-2018.

Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens Essenciais de Português: 2.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio: 2.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática: 2.º ano. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018c). Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento: 2.º ano. Ministério da Educação.

Lei n.º 5/1997 da Assembleia da República (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República n.º 26, 1ª Série de 01/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.166, Série I. Assembleia da República.

ANEXOS

Anexo A -Narrativa colaborativa



Narrativa Colaborativa

Episódio de observação: _____

Data: _____

Estagiário/a observador/a <i>(descreve e analisa a ação desenvolvida pelo par pedagógico)</i>	Estagiário/a observado/a <i>(comenta a narrativa do seu par pedagógico)</i>	Orientador/a cooperante <i>(comenta as opiniões do par pedagógico, fornecendo informação adicional, de acordo com os seus saberes)</i>

As páginas continuam, de acordo com a extensão do texto reflexivo dos/as narradoras.

Anexo B- Guião de pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante _____
Orientador Cooperante _____ Sala _____
Díade _____
Data da observação ____ / __ / __

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica
Atividade pedagógica
Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)
Quais são os objetivos da atividade pedagógica?
Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.
Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?
O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Anexo C- Planificação da Educação Pré-escolar

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: x a y de outubro 2024/25						
Necessidades de aprendizagem evidenciadas: (...)	Instituição: Sala:		Equipa educativa: Educadora: Assistente operacional: Estagiárias/os:			
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: (...)					
Interesses evidenciados: (...)	MANHÃ	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Aprendizagens evidenciadas: (...)	TARDE	Almoço				
Decisões pedagógicas:						
Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:						
Organização do espaço:						
Organização dos materiais:						
Organização do grupo:						
Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:						

Anexo D – Planificação do 1.º ciclo do Ensino Básico

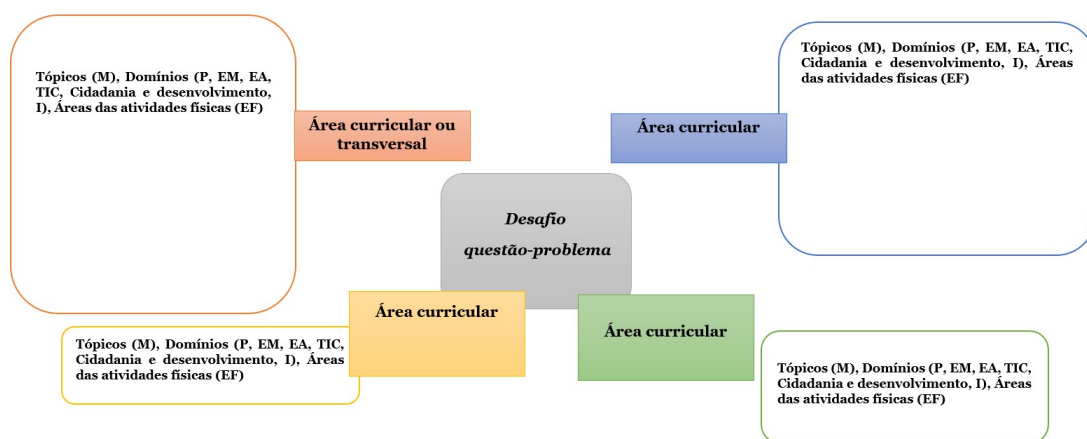
Instituição cooperante:	Ano e turma:	Data:
Orientadora cooperante:	Estagiária responsável:	
Díade:	Supervisora institucional:	

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de X dias

(Título da planificação)

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades e outros):
- N.º de alunos a que destina:
- (indicar se tem medidas Universais, seletivas ou adicionais - DL54)
- Questão-problema:
- Metodologia(s)/Estratégia(s):
- Principais recursos:

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil dos alunos
		ABERTURA Desafio inicial: Questão de partida/problema... <i>(Saber receber e motivar para a aprendizagem - o que quero saber/descobrir?)</i> DESENVOLVIMENTO Desenvolvimento das estratégias: <i>(quais as atividades que vou construir para responder à questão-problema?)</i> ENCERRAMENTO Aplicação dos conhecimentos construídos: <i>(o que aprendemos hoje? cumprimos os objetivos de aprendizagem?)</i>		
Estratégias de avaliação formativa	<i>(ex: plataformas educativas digitais)</i>			
Reflexão do Professor sobre a aula:	<i>(pós-implementação da ação)</i>			




APÊNDICES

Apêndice A- Grelha da Empatia

Empatia

1° <hr/> <hr/>	2°
3°	4° <hr/> <hr/>

Apêndice B- Semáforo de Aprendizagem

Semáforo de Aprendizagem			
Compreendo o tema "respeito"	 Muito Bem	 Mais ou Menos	 Preciso de Ajuda!
Deves pintar de verde a carinha sorridente caso já compreendas muito bem! Pinta de amarelo a carinha do meio, caso percebas mais ou menos. Pinta de vermelho a carinha triste caso não percebas e precisas de ajuda.			

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P. PORTO

M

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

Relatório de estágio
Mafalda Reis Marques

