



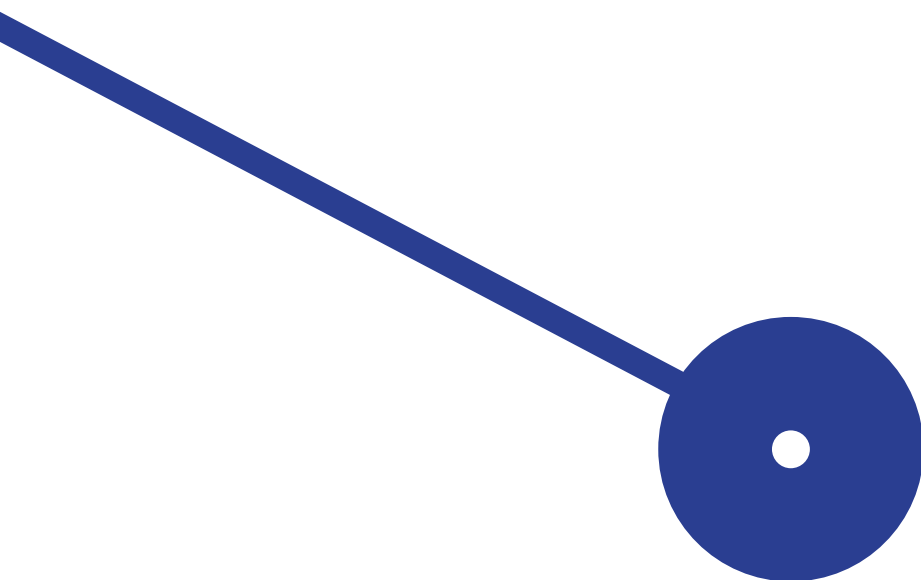
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Daniel Jorge Martins Rafael

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Daniel Jorge Martins Rafael**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida Da Mota Teixeira

Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão De Oliveira Matos Dias

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Daniel Jorge Martins Rafael**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida Da Mota Teixeira

Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão De Oliveira Matos Dias

Porto, julho de 2023

# AGRADECIMENTOS

"If you can dream it, you can do it"

(Walt Disney)

A expressão supracitada, praticamente, resume todo o percurso académico que tive o enorme privilégio de vivenciar ao longo destes últimos cinco anos de formação, concluídos com o término da redação do presente relatório. De facto, se acreditarmos em nós próprios, enfrentarmos obstáculos e contrariarmos tendências que nos impedem de progredirmos e amadurecermos enquanto pessoas e profissionais, conseguimos alcançar os nossos objetivos e ter motivação para alcançar outros mais. Por esta e outras razões, vários são os intervenientes a quem eu tenho de agradecer por esta incrível viagem de conhecimentos, aprendizagens, desafios, e, acima de tudo, amadurecimento.

Agradeço às minhas supervisoras institucionais e aos restantes docentes da instituição superior que, com os seus contributos diários e pedagógicos, me auxiliaram a crescer pessoal e profissionalmente.

Agradeço a elas que durante os cinco anos de percurso académico foram as pessoas que me acompanharam diariamente e me apoiaram constantemente, mas que também me alertaram para algumas barreiras que foram surgindo e me ajudaram a ultrapassar os desafios a que fomos propostos.

Agradeço a eles que me encorajaram no início da formação, me apoiaram ao longo da mesma, e me felicitaram por ter chegado a esta fase final.

Agradeço a eles e elas que, por mais ou menos vezes que contactaram, ainda que indiretamente, com o meu percurso académico, acreditaram sempre nas minhas capacidades pessoais e profissionais.

Agradeço a ele que, apesar de não ter estado presente no início da minha formação académica, desde o momento em que surgiu na minha vida tornou-a mais bela, emocionante, agradável, desafiante, e, acima de tudo, feliz dia após dia, semana após semana, ano após ano, e encontrou-se pacientemente disponível para me escutar e me apoiar nas minhas dúvidas e preocupações, fortalecendo-me também para nunca abandonar esta profissão com quem eu tanto me identifico.

Por fim, agradeço aos orientadores cooperantes e restante pessoal docente e não docente da escola, bem como a todas as crianças com quem tive oportunidade de contactar que me receberam com abraços apertados, sorrisos espontâneos, e, acima de tudo, comportamentos felizes.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular denominada Prática Educativa Supervisionada, contemplada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, para a obtenção do grau de Mestre e possibilidade de exercer profissionalmente a prática docente enquanto Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O presente documento pretende demonstrar, de forma crítica, fundamentada e reflexiva, todo o processo desenvolvido no decorrer dos estágios profissionalizantes realizados nos contextos educativos de 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-escolar.

Deste modo, apresentam-se os referenciais teóricos e legais que sustentaram práticas inovadoras e coadunadas a metodologias ativas assentes numa perspetiva socioconstrutivista de aprendizagem. Para esse efeito, destaca-se a metodologia de Investigação-ação, estratégia de formação profissional, que, com recurso às suas diversas etapas de observação, planificação, ação e reflexão/avaliação, colaborou no processo formativo para responder a necessidades, interesses e dificuldades visualizadas nos contextos educativos, e, deste modo, permitir um desenvolvimento holístico das crianças, ressaltando-se que um pensamento de base humanista que um docente possui deve permanecer ao longo de toda a sua prática profissional.

Assim sendo, desenvolveram-se práticas pedagógicas que colocaram a criança enquanto sujeito ativo e central no seu processo de aprendizagem e contribuíram significativamente não só para o bem-estar emocional das mesmas como também para a construção da identidade profissional do docente de perfil duplo através da reflexão sobre, na e para ação.

**Palavras-chave:** Criança; Socioconstrutivismo; Investigação-ação; Identidade profissional.

## ABSTRACT

This Internship Report is part of the curricular unit called Supervised Educational Practice, included in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, in order to obtain the Master's degree and the possibility of exercising professionally the teaching practice as a Preschool Teacher and Primary School Teacher. This document aims to demonstrate, in a critical, reasoned and reflective way, the whole process developed during the professional internships carried out in the educational contexts of 1st Cycle of Basic Education and Pre-School Education.

Thus, the theoretical and legal frameworks that underpinned innovative practices and coadunate active methodologies based on a socio-constructivist learning perspective are presented. To this end, we highlight the Action-Research methodology, a professional training strategy, which, through its various stages of observation, planning, action and reflection/evaluation, contributed to the training process to respond to the needs, interests and difficulties visualized in educational settings, and thus allow for a holistic development of children, noting that a humanistic thinking that a teacher has should remain throughout their professional practice.

Therefore, pedagogical practices were developed that placed the child as an active and central subject in his/her learning process and contributed significantly not only to the emotional well-being of the children but also to the construction of the professional identity of the dual profile teacher through reflection on, in and for action.

**Keywords:** Child; Socioconstructivism; Action Research; Professional Identity.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1.    SER EDUCADOR-PROFESSOR NO SÉC. XXI: UMA ERA DE TRANSIÇÃO .....	3
1.2.    PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	10
1.3.    PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	16
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	27
2.1.    CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	27
2.1.1.    CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	31
2.1.2.    CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	35
2.2.    METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	42
CAPÍTULO III – PERCURSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS .....	47
3.1.    PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	47
3.2.    PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	61
METARREFLEXÃO.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	85

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Semelhanças e diferenças entre os modelos pedagógicos observados no JI. Adaptado de Gomes (2014); Alfaiate (2011); Sá (2010); Lino (2013); Oliveira-Formosinho et al. (2020); Brickman & Tailor (1996); Epstein (2007); Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013).....	23
Tabela 2 – Capacidades e Dificuldades observadas nas crianças da sala 1 do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al. (2016).....	36
Tabela 3 – Organização do tempo na sala 1 do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al. (2016); Solé (1980); Neto (2020).....	37
Tabela 4 – Potencialidades, materiais e critérios de arrumação das áreas de aprendizagem da sala do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al. (2016); Oliveira-Formosinho et al. (2020).....	38

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Perspetiva Ecológica de Bronfenbrenner. Adaptado de: Bailey & Wolery (1992).....	19
Figura 2 – Esquema ilustrativo da metodologia de Investigação-Ação. Adaptado de notas de campo recolhidas nas aulas de Seminário.....	43
Figura 3 – Mapa concetual realizado com as crianças do 1.º CEB.....	49
Figura 4 – Mapa concetual realizado com as crianças da EPE.....	63

# LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓMIMOS/SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AGE – Agrupamento de Escolas

EB – Escola Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

I-A – Metodologia de Investigação-Ação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

Jl – Jardim de Infância

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 – Plano Curricular de Grupo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), cuja conclusão e apresentação do mesmo possibilita a obtenção de grau de Mestre com perfil duplo que permite lecionar tanto em contexto de EPE e 1.º CEB, enquanto educador de infância e professor do 1.ºCEB respetivamente, como comprova o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) no que concerne à habilitação profissional para os dois contextos educativos.

Como tal, o presente documento vem, por este meio, evidenciar todo o percurso de formação realizada pelo mestrando, evidenciando, acima de tudo, a articulação entre teoria e prática e o papel fundamental da postura investigativa, reflexiva e crítica que possibilite tomadas de decisões globalizantes e integradoras de práticas pedagógicas dotadas de intencionalidade educativa.

Neste sentido, a componente prática da PES realizou-se numa Escola Básica (EBF), pertencente a um Agrupamento de escolas localizado no concelho de Vila Nova de Gaia, iniciando-se no contexto de 1.º CEB entre outubro de 2022 e janeiro de 2023 e prosseguindo e terminando no contexto de EPE entre março e maio de 2023. No que concerne ao 1.º CEB, a PES realizou-se junto de uma turma mista de 2.º ano composta por 24 alunos (11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Quanto à EPE, a PES concretizou-se com um grupo heterogéneo quanto à idade de 25 crianças (15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) dos cinco aos seis anos de idade.

Tanto num contexto educativo como no outro, todo o percurso de prática desenvolveu-se em díade de formação que, para além de reforçar a importância da dimensão reflexiva, colaborativa e cooperativa na educação em todos os momentos pedagógicos, auxiliou na realização de práticas pedagógicas que se idealizaram e se evidenciaram serem significativas e gratificantes para as crianças com quem se realizaram. Para além do trabalho colaborativo em díade, importa ressaltar que o mesmo foi orientado por dois docentes da instituição educativa onde se realizou o estágio bem como pelas supervisoras institucionais, resultando, deste modo, no desenvolvimento gradual e formativo do mestrando num clima de interajuda.

Ao longo do estágio privilegiaram-se pedagogias participativas e metodologias ativas de aprendizagem com enfoque especial na criança enquanto ser ativo, central e preponderante no seu processo de construção de conhecimento, de modo a combater com pedagogias meramente transmissivas.

A nível estrutural, este RE encontra-se redigido e organizado em três capítulos cuja componente escrita pretende, sempre que possível, uma verificação articulada e coesa entre os mesmos.

No primeiro capítulo é possível ao leitor iniciar o seu percurso com a apresentação de todo um enquadramento teórico e legal que norteou toda a componente prática da PES, desde conceções comuns acerca das profissões de educador de infância e professor de 1.º CEB a particularidades específicas a cada um dos contextos que possibilitaram sustentar as práticas pedagógicas apresentadas e desenvolvidas ao longo da PES.

Já o segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto de estágio, tanto do 1.º CEB como também da EPE, encontrando-se estes em subcapítulos para permitir uma leitura mais compreensível e organizada de cada um. Para além disso, apresenta-se também a componente metodológico-investigativa que orientou todo o processo do estágio, desde a integração, ao desenvolvimento e também à reflexão conclusiva do mesmo.

No terceiro capítulo aborda-se uma componente descritiva, crítica e reflexiva de algumas das práticas desenvolvidas, salientando as estratégias e metodologias elencadas nos capítulos anteriores, bem como evidências do processo de ensino e de aprendizagem das crianças de ambos os contextos e na construção da identidade profissional, priorizando-se os interesses, as necessidades e as dificuldades das mesmas. Porém, devido à estrutura do presente relatório apenas foram selecionadas algumas das práticas desenvolvidas em articulação com a informação que consta nos capítulos I e II.

Por fim, o capítulo da Metarreflexão surge como uma reflexão retrospectiva pessoal de toda a experiência apresentada e vivenciada ao longo da PES, com especial enfoque nas aprendizagens que desencadearam no mestrando, tanto a nível pessoal e social com também a nível profissional, evidenciando-se os conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo de todo o processo formativo, colaborativo, reflexivo e crítico que o mestrando teve oportunidade de vivenciar.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Diz-se, por vezes, que o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto)”

(Nóvoa, 2004, p.26)

Quando tomamos opções pedagógicas convocamos para a prática educativa um trabalho do coração e da razão, tal como diz Nóvoa (2004), que se complementam e que devem estar equilibrados. Como tal, as conceções que apresentamos sobre as escolas, as suas práticas e todas as nuances envolventes à mesma, nomeadamente sobre as crianças é algo que não se adquire num momento estanque no tempo, mas sim ao longo de toda a prática educativa tanto atual como numa perspetiva futura.

Assim, no presente capítulo pretende-se abordar os referenciais teóricos e concetuais que sustentaram a prática pedagógica no 1.º CEB e na EPE, onde a PES se desenrolou. Este encontra-se subdividido em dois subtópicos que se exploram seguidamente, procurando, num primeiro momento, apresentar os aspetos comuns às duas valências, e posteriormente, especificando cada uma delas.

## 1.1. SER EDUCADOR–PROFESSOR NO SÉC. XXI: UMA ERA DE TRANSIÇÃO

De acordo com Correia (1994), a década de 70 e a década de 80 foram marcadas pelo desenvolvimento de um conjunto de tendências responsáveis pela produção dos fenómenos de crise de identidade dos professores e que se refletiram quer na desvalorização social do campo escolar quer nas funções da classe docente enquanto pedagogos.

Desta forma, e indo ao encontro da perspetiva de Stoer (2008), com a revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal verificou-se, quase que de um momento para o outro, uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil, que possibilitaram alterações no ensino como a dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do corpo docente, e, conseqüentemente, uma mudança social e educativa em simultâneo.

Como tal, a escola tem vindo a passar por várias reformas, tendo sido o século XX o palco de profundas mudanças, principalmente a seguir à 2.ª Guerra Mundial, através de profundas transformações que a sociedade sofreu ao longo do tempo em todas as suas vertentes. Estas

transformações não deixaram a escola imune a inúmeros desafios a que foi exposta, como o de ser confrontada com a necessidade de efetuar uma mudança de um paradigma assente num ensino transmissivo para um ensino participativo, isto é, a criança não é encarada como um recetor passivo na corrente tradicional de ensino, e passa a ser vista como sujeito ativo na construção do conhecimento, numa perspetiva socioconstrutivista, em que

da transmissão do conhecimento, pelo treino, passou-se à educação, pela ação, assente na ideia de uma escola aberta ao real, onde a inclusão do trabalho de projeto vai contribuir para o desenvolvimento global do aluno, uma vez que mobiliza o pensamento pela observação e pela investigação de aspetos do contexto que as rodeia. (Figueiroa et al, 2018, p. 14)

Com a entrada no século XXI e o constante avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação, a escola enfrenta mudanças consideráveis nas práticas educativas que os seus docentes exercem, nomeadamente pelo desenvolvimento tecnológico, dos quais o computador e a Internet têm um papel central. Estas transformações conduzem, inequivocamente, para um novo paradigma do processo de ensino-aprendizagem com um maior enfoque na criança e na procura autónoma e ativa do conhecimento, não descurando a alteração ao próprio conceito de sala de aula, assim como também os papéis dos seus intervenientes (Figueiroa et al., 2018).

Atualmente, na perspetiva de Sá & Paixão (2016), a nível global a sociedade contemporânea enfrenta desafios recorrentes como rápidas transformações sociais, os avanços científicos e tecnológicos, a globalização económica e cultural, entre outros, que exigem uma abordagem centrada na reflexão e na integridade de todos estes fenómenos. Como tal, torna-se essencial consciencializar os cidadãos para enfrentar eficaz e eficientemente estes desafios, bem como capacitá-los de aptidões não só de carácter técnico, mas também pessoal e relacional que “permitam a sua adaptação a um mundo complexo e em constante mudança” (Sá & Paixão, 2016, p. 245), possuindo as instituições educativas, como as escolas, um papel imperativo na (re)emergência desta capacitação das crianças.

As exigências da sociedade contemporânea, nas suas múltiplas vertentes (mercado de trabalho, qualidade de vida, questões ambientais e de saúde), exigem variados níveis de qualificação científica e tecnológica nos seus cidadãos. Deste modo, um dos principais objetivos da educação, na escolaridade básica, tem sido não apenas a formação pessoal dos indivíduos, mas também a sua preparação para uma participação efetiva, responsável e cívica, cujas competências adquiridas ao longo de todo o processo formativo sejam, efetivamente, colocadas em prática numa perspetiva futura. Todavia, esta preparação dos cidadãos para intervenções práticas e racionais, implica a emergência de uma educação científica que proporcione situações educativas promotoras do pensamento crítico e da resolução de problemas, as quais, por sua vez, não podem deixar de ter

repercussões no processo educativo, independentemente do nível de ensino em que a criança se encontra.

Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem não deve ter somente o seu foco na própria instrução e obtenção do conhecimento científico, mas antes, e cada vez mais, na aplicação e mobilização do mesmo em situações rotineiras, tanto das crianças como de todos os cidadãos. Deve-se, então, facultar à criança situações educativas promotoras do desenvolvimento de capacidades e atitudes relevantes para enfrentar os desafios com que se possa deparar, pretendendo-se promover, então, a resolução de problemas (de conhecimento, de raciocínio, de comunicação, de atitudes) que as crianças necessitam de mobilizar (Figueiroa et al., 2018).

De acordo com o Despacho 5908/2017 (2017), relativo ao projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a educação deve ser encarada como

um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. (p. 13881)

Como tal, face às exigências da sociedade, importa, portanto, refletir, repensar e interligar a ação dos diversos atores envolvidos no processo educativo das crianças. Deste modo, no seguimento da existência de toda uma “bagagem” de conhecimentos prévios que as crianças possuem aquando do ingresso na escola, torna-se importante que exista uma continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança que passem, essencialmente, pela construção de currículos que garantam um bom desenvolvimento entre as experiências vividas na EPE e no 1.º CEB (Rodrigues, 2005). Esta continuidade potenciará favoravelmente a transição da EPE para o 1.º CEB, pois quanto maior for a articulação entre os profissionais, os princípios, as crenças pedagógicas e as estratégias desenvolvidas nestes dois níveis, mais se tornarão integrais e contínuas as etapas transitivas vivenciadas ao longo de todo o processo educativo (Moss, 2011).

No que concerne à articulação curricular, estratégia facilitadora da transição da EPE para o 1.º CEB, esta não deve ser vista como uma mera preparação para o ciclo seguinte, mas sim como uma estratégia que promova pontos comuns, propiciadores de trabalho em conjunto, capazes de diminuir o “choque” das transições entre os níveis educativos. A articulação curricular consiste na realização de

atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1.º CEB: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores. (Serra, 2004, p. 19)

Assim sendo, o trabalho conjunto entre educadores e professores pode suavizar a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. A escola e, conseqüentemente, os seus profissionais possuem um papel importantíssimo neste sentido, uma vez que “a discussão e reflexão conjunta entre educadores e professores possibilitam uma maior articulação entre os dois níveis educativos com repercussões positivas no sucesso de aprendizagem das crianças” (Tomásio, 2019, p. 21). Para além disso, a continuidade educativa no processo de aprendizagem promove a construção de currículo, onde a articulação entre as experiências e os saberes vividos contribuem para a melhoria das práticas e do enriquecimento profissional dos docentes (Rodrigues, 2005; Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Roldão, 2007b).

No que concerne ao perfil que um docente de EPE ou de 1.º CEB deve adotar ao longo da sua prática, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) aprova não só o perfil específico de um educador de infância, mas também de um professor do 1.º CEB, ou seja, aprova os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência em Portugal. Segundo este documento, um educador de infância deve auxiliar as crianças a desenvolverem o respetivo currículo, não só a nível de planificação, organização e (re)avaliação do ambiente educativo, mas também das atividades que vai desenvolvendo com as crianças, integradas ou não em projetos curriculares, com o propósito das crianças construírem aprendizagens que sejam pertinentes, contextualizadas e significativas.

O mesmo documento preconiza que o professor de 1.º CEB deve mobilizar e integrar conhecimentos científicos das diversas áreas curriculares que permitam desenvolver competências promotoras de aprendizagem nas crianças, sejam elas o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, as TIC e, até mesmo, a Cidadania e Desenvolvimento com domínios transversais ao longo do 1.º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2021).

Este perfil de base humanista, centrado na pessoa e na dignidade humana, apresenta valores fundamentais que, tal como indicou Delors, permitem desenvolver nas crianças os quatro pilares da educação: aprender a saber ser, aprender a saber ser e estar, aprender a saber fazer e aprender a viver juntos, isto é, em parceria com a restante comunidade educativa, nomeadamente, com as próprias famílias (Oliveira-Martins et al., 2017; Delors et al., 1996).

A escola e o jardim de infância (JI) apresentam como missão principal a de “proporcionar o desenvolvimento e o acesso de [todas as crianças] aos recursos educativos disponíveis na sociedade atual e, dessa forma, promover as aprendizagens, o bem-estar [da criança] e a sua boa integração social” (Mata & Pedro, 2021, p. 11), motivando a criança para as aprendizagens e um trajeto escolar bem-sucedido. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de envolver as famílias e a

respetiva comunidade, considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai realizando.

Como tal, deve ver-se a relação escola-família como uma mais-valia para as crianças, para os pais e para os educadores-professores, de forma a possibilitar uma maior inserção numa sociedade democrática (Campos, 1990). Aliás, ao longo da vida das crianças, a primeira e principal “instituição educativa” passa por serem os pais/cuidadores/encarregados de educação, onde os docentes, paralelamente, são os seus “parceiros de caminhada”, pelo que é desejável que as relações entre ambos sejam próximas e colaborativas, uma vez que “crianças cujas famílias têm melhores relações com a escola são crianças que aprendem melhor e que têm um desempenho escolar mais positivo, assim como atitudes mais favoráveis em relação à escola e ao seu papel na sociedade” (Falcão et al., 2021, p. 183).

Todavia, importa realçar que, muitas vezes, a comunicação entre as famílias e os contextos educativos é unidirecional, visando, essencialmente, transmitir informação aos pais sobre o currículo, os projetos e os comportamentos das crianças, sendo uma “comunicação para” e não uma “comunicação com” (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Muitas vezes, aquilo que é evidente é que a escola deixa de solicitar a presença das famílias, exceto quando o educando está com dificuldades académicas/comportamentais, o que se traduz numa menor disponibilidade dos encarregados de educação participarem, colaborarem e envolverem-se ativamente com a escola (Falcão et al., 2021).

Neste sentido, de modo a existir uma boa relação entre escola-família que contribua, efetivamente, para a educação e bem-estar das crianças ao longo do percurso de aprendizagem, torna-se importante que a escola aproxime as famílias do processo educativo das crianças (e não somente nas reuniões periódicas/semestrais de avaliação), fazendo-as sentir-se acolhidas, compreendidas, e, especialmente, ouvidas na educação dos seus educandos. Aliás, quando o envolvimento parental é eficaz, existe uma maior tendência de as famílias cooperarem e interagirem mais com as equipas educativas, e, conseqüentemente, a envolverem-se mais no percurso escolar dos seus educandos (Falcão et al., 2021).

Não obstante às especificidades de cada um dos contextos educativos, importa também referir que ambos (bem como os subsequentes) devem apostar num pensamento construtivista em detrimento de uma pedagogia tradicional de ensino. Contrariamente ao ensino transmissivo, em que o docente reproduz conhecimentos e fornece de soluções, a pedagogia construtivista proposta por Piaget valoriza a criança como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, isto é, um sujeito “proativo (...) e não um aglomerado de células que recebe passivamente estímulos do ambiente” (Castañon, 2005, p. 38). Desta forma, a construção do conhecimento pelas próprias crianças valoriza-se por ser um processo dinâmico e interativo através do qual as crianças interpretam a

informação que absorvem da realidade envolvente, sendo sempre passível de questionamentos e argumentações (Costa, 2020).

Importa igualmente reforçar que o educador-professor não se encontra ausente neste processo de aprendizagem construtivista. É encarado como um facilitador da aprendizagem que não desvaloriza os conhecimentos prévios que as crianças já possuem acerca de determinado assunto (sejam eles saberes locais, aspetos culturais, regionais, históricos ou geográficos) (Vasconcelos & Manzi, 2017). Assim, a pedagogia construtivista de ensino-aprendizagem

não apassiva o aprendiz, tratando-o como um depósito de informações ou arquivo de predisposições inatas. [Pelo] contrário, promove a importância do aproveitamento de sua expertise e conhecimentos prévios, essencial à resignificação e contextualização dos conteúdos. Igualmente, não supervaloriza o professor, desafiando-o a repensar sua prática pedagógica e estratégias, de modo a facilitar a aprendizagem (Vasconcelos & Manzi, 2017, p. 72).

Complementando o paradigma construtivista proposto por Piaget, Vygotsky integra também a componente social como um fator importante no desenvolvimento holístico das crianças. Este é um processo de interação com a realidade considera-se como sendo lento e gradual, mas que, quando efetivado, converte-se em desenvolvimento nos educandos. Importa ainda ressaltar que, para Vygotsky, o desenvolvimento das crianças ocorre na “zona de desenvolvimento proximal”, isto é, a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.

Nesse sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante (Boiko & Zamberlan, 2001).

Para além disso, e enfatizando-se todo este processo de construção social, é possível situar-se a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento das crianças, e o educador-professor como promotor desse desenvolvimento, sendo caracterizado como o mediador entre os conhecimentos pessoais das crianças e os conhecimentos prévios culturalmente estabelecidos que promovem, igualmente, o desenvolvimento das crianças, e, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Boiko & Zamberlan, 2001).

Como tal, os educadores-professores devem adotar metodologias ativas que pressupõem uma avaliação diferenciada que permita aferir quais são os conhecimentos adquiridos, mas também as competências desenvolvidas e as dificuldades encontradas. Para tal, e tendo sido a metodologia

que regeu toda a prática na PES, com recurso à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) foi possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas assentes num paradigma socioconstrutivista e humanista, onde as crianças ao estarem envolvidas na pedagogia de projeto adquirem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais na sua vida como cidadãos de uma sociedade que se encontra em constante transformação (Ferreira, C., 2013a). O trabalho por projeto permite também uma abordagem interdisciplinar com as crianças, auxiliando-as a relacionar conteúdos de diversas áreas do saber e também aprender de forma integrada e significativa (Falcão et al., 2021).

Importa, contudo, afirmar que o trabalho por projeto não é necessariamente um projeto de intervenção. Neste último identifica-se um ou mais problemas diagnosticados e priorizados que precisam de uma solução emergente, com objetivos bem definidos e contextualizados do início ao fim do projeto (Serrano, 2008). Já na MTP os problemas e necessidades identificados tendem a ser flexíveis e podem, igualmente, surgir outros mais que possibilitam a continuidade do projeto a longo prazo, pretendendo-se, deste modo, “desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem” (Guedes, 2011, p. 5).

Como tal, para que a MTP se concretize é necessária uma passagem por quatro fases que, apesar de distintas, se relacionam e influenciam constantemente, sendo estas: a definição do problema, onde as crianças, com auxílio do docente, identificam uma (ou várias) questão-problema que pretendam obter resposta; a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se planifica o projeto em si, mediante a divisão em subtemas e tarefas com metas específicas que acompanhar as questões-problemas anteriormente delineadas; a execução, onde as crianças devem, de forma cada vez mais autónoma, realizar um processo de pesquisa e experimentação direta, de modo a organizar, selecionar e registar a informação recolhida; e, por fim, ocorre a divulgação/avaliação no qual, sendo uma fase de “socialização do saber, tornando-o útil aos outros, [se expõe] uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se.” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Considerando que esta fase é igualmente uma fase avaliativa (apesar da avaliação situar-se ao longo de todo o processo formativo), pretende-se verificar se as crianças alcançaram as respostas às questões anteriormente delineadas, de forma a acompanhar os interesses e necessidades das mesmas.

Contrariando uma pedagogia transmissiva de ensino, a pedagogia participativa pretende que as crianças desenvolvam competências-chave num cidadão do século XXI, isto é, “as competências que permitem que os indivíduos participem eficazmente em múltiplos contextos ou domínios sociais e que, por seu lado, contribuem para o sucesso global da vida de cada indivíduo,

bem como para o bom funcionamento da sociedade” (Sá & Paixão, 2016, p. 246). Procurou-se ao longo da PES desenvolver essas competências que se encontram intimamente relacionadas com os conhecimentos prévios que as crianças já possuem, onde, de maneira que se possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, estas necessitam do mínimo de conhecimento sobre o assunto que se encontram a explorar (Rotherham & Willingham, 2009). Como tal, apostar numa educação por competências significa formar as crianças para o desenvolvimento de capacidades. Permite, portanto, uma formação transversal e integral das crianças, dando-lhes um papel central na sua aprendizagem e trabalhando conteúdos de forma transdisciplinar, interligando-se conteúdos de duas ou mais disciplinas. De facto, esta centralidade nas crianças permite que estas “integrem e mobilizem conhecimentos de diferentes áreas disciplinares ajudando-os a pensar criticamente sobre o assunto” (Falcão et al., 2021, p. 286).

Assim, através da exploração deste primeiro subtópico, é possível concluir que o processo de ensino-aprendizagem deve ser potenciador de uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais e os conhecimentos e experiências das crianças (Serrano & Seabra, 2022).

## **1.2. PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O Ensino Básico corresponde à primeira etapa obrigatória do percurso educativo de qualquer criança, que, de acordo com a Lei n.º 46/1986 (1986) – Lei de Bases do Sistema Educativo – verifica-se como sendo universal, obrigatório e gratuito, e tem, resumidamente, como propósito

assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, (...) equilibrando-se a componente teórica com a componente prática, (...) de forma a potenciar nos alunos atitudes humanistas e cívicas (...) com vista ao seu sucesso escolar e educativo (pp. 3069-3070).

Com a aprovação da Lei anterior, as medidas de política educativa apresentam um duplo objetivo: “alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola; garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 7). Deste modo, para que estes objetivos se concretizem é necessário

garantir a todos as melhores oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos, torna-se importante estabelecer-se um referencial educativo único

que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória. (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 7)

Como tal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é visto como um documento orientador de referência que pretende alcançar, de uma forma generalizada, uma educação integradora e uniformizadora, onde todos os alunos possuam a mesma oportunidade de direitos e deveres, e tem como finalidade a de “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8). Sendo um documento transversal à escolaridade obrigatória, que aponta para uma educação de base humanista assente princípios, visão, valores e áreas de competências, o PASEO “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 9), sendo, para tal, importante que haja continuamente um trabalho articulado entre professores e família como forma de garantir o sucesso e o bem-estar dos alunos (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para além do PASEO, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) as Aprendizagens Essenciais (AE) são “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (p. 5), e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO. Tendo sido construídas a partir dos documentos curriculares existentes, as AE

corporizam a componente do referencial curricular que, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), visa permitir maior autonomia na flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes, afirmando-se como o referencial de base às decisões relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular. (Costa et al., 2022, p. 16)

De um modo geral, as AE explicitam: o que as crianças devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos), os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender), e o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu) (Roldão et al., 2018).

Neste seguimento, a escola é vista como um local onde os professores assumem um dos papéis principais: o de educar/ensinar uma turma de crianças que ingressam na realidade que é a escola obrigatória, dotada de conteúdos e aprendizagens curriculares importantes para o bem-estar de todos e que sejam, ou devam ser, efetivamente, significativas para as crianças (Falcão et al., 2021). Porém, é uma das profissões mais exigentes e complexas, pois à sala de aula chegam todas as problemáticas sociais de todas as crianças e famílias e, por isso, ao professor exige-se que desenvolva um conjunto alargado de tarefas que devam promover um crescimento e fortalecimento pessoal e social não só das crianças, mas também das próprias famílias (Falcão et al., 2021).

Neste sentido, torna-se urgente valorizar e reforçar a importância da atividade docente, pois os mesmos autores (Falcão et. al., 2021) indicam que a atratividade da profissão e bem-estar docente tem vindo a diminuir cada vez mais nas últimas décadas. Aliás, M. Estrela (2010) indica que esta profissão tem se tornado tão complexa que “os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de natureza vária que tardam a encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades diferentes de todos os alunos” (p. 6).

Na mesma linha de pensamento do autor (Estrela, M., 2010), o processo de profissionalidade docente, isto é, a construção social de uma identidade profissional docente através do desenvolvimento de competências durante a carreira profissional, engloba o desenvolvimento das competências que compõem a identidade docente com base nas práticas, na cultura e nos valores da própria profissão, não desvalorizando os valores intrínsecos a cada um.

De um modo geral e resumido, segundo o referido Decreto-Lei 241/2001 (2001), um professor de 1.º CEB deve: cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola de forma articulada com os outros docentes; desenvolver as aprendizagens integradoras de conhecimento científico relativo às áreas do saber; considerar cada situação com que se depara de forma concreta, tendo por base a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens; consolidar constantemente os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a promover-se a aquisição de novos conhecimentos; trabalhar, de uma forma holística, todas as vertentes do currículo; incentivar a realização de um trabalho cada vez mais autónomo na procura e aquisição de conhecimento, nomeadamente, com recurso às TIC; promover a autonomia dos alunos que fomente a curiosidade no conhecimento de aprendizagens futuras; avaliar constantemente as aprendizagens dos alunos com instrumentos próprios que lhe permita analisar as mesmas; desenvolver uma atitude cívica e consciente de respeito pelo outro; promover a participação ativa e democrática na construção do conhecimento; e adotar uma postura promotora de relacionamento afetivo com os seus alunos, que seja igualmente extensível às suas famílias e permita a predisposição para as aprendizagens.

Relativamente à(s) prática(s) educativa(s) que um professor do 1.º CEB deve adotar na sua carreira, importa realçar que, atualmente, o desafio principal que se coloca às escolas é que repensem constantemente o seu processo de ensino-aprendizagem de forma a ir ao encontro da educação do século XXI. Aliás, as competências que o PASEO indica que devem ser atingidas podem ser ensinadas, treinadas e aprendidas nas escolas, desde que os professores utilizem estratégias de aprendizagem ativas e diferenciadas que valorizem as interações criança-criança, professor-criança e criança-professor, tendo sempre por base o respeito de opiniões diversificadas (Lopes et al., 2018).

Mais do que a transmissão e memorização de conhecimentos, implica que o docente seja capaz de criar oportunidades desafiantes que possibilitem a mobilização e a experimentação de conhecimentos, assim como também incentivar e promover a criatividade dos alunos para, autonomamente, atribuir significado às suas aprendizagens, por forma a encontrarem soluções e apresentarem as suas ideias de forma a serem capazes de as aplicarem em contexto real, pois

ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados com a vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade (...), respeitando as características de cada aluno. (Zabala & Arnau, 2014, p. 13)

Desta forma, para além dos outros pilares, o aluno deve atuar num dos pilares de educação: o “aprender a aprender”, ou seja, pretende-se que se aposte na utilização de metodologias ativas, no qual o aluno assume uma postura mais participativa na construção do conhecimento, uma vez que o professor, ao criar situações de aprendizagem desafiantes, possibilita aos alunos colocar os seus conhecimentos em ação, pensar e concetualizar sobre o que fazem, construindo, assim novos conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam (Moran, 2018; Valente et al., 2017).

Existem várias como a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), Gamificação e outras. Destacou-se ao longo da PES uma aproximação à metodologia ativa de Aprendizagem por Equipas (*Team-Based Learning*), utilizada numa das unidades de aprendizagem desenvolvidas (cf. Capítulo III) e que tem como objetivo desenvolver a aprendizagem das crianças com recurso a um trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: a formação de equipas de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, *feedback* constante e avaliação entre os colegas da equipa como também dos restantes, onde as crianças de cada grupo se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e também pela dos colegas (Michaelsen & Sweet, 2008).

Como tal, com esta metodologia ativa, centrada na criança, primeiramente, elas realizam um estudo prévio de um determinado conteúdo; depois aplicam os conceitos abordados, discutindo os mesmos em equipa; e, por fim, apresentam esses conceitos aos restantes colegas de turma, estando suscetíveis a questões que lhes possam ser colocadas acerca do conteúdo que estudaram, às quais devem responder. Importa realçar que o professor poderá auxiliar não só na formação das equipas, como também na disponibilização dos conteúdos, por exemplo, através de textos ou vídeos (Oliveira et al., 2016).

Assim, colocar as crianças como elementos ativos na construção da sua aprendizagem implica que o professor seja o facilitador desse processo, tornando-os mais autónomos na construção do próprio conhecimento (Moran, 2018). Com a sua capacidade de acompanhar, mediar,

analisar os processos, os resultados, as lacunas e as necessidades, ele auxilia as crianças a tornarem as aprendizagens cada vez mais significativas. Os professores podem, por exemplo, integrar os principais conteúdos de determinada matéria e mediar as suas aulas através de pesquisas, entrevistas, narrativas, jogos, etc. como parte importante do processo de construção do conhecimento pelas crianças (Moran, 2015).

Aliado à utilização das metodologias ativas, a integração das TIC revela-se um meio que potencia o desenvolvimento da prática docente, pois, de uma forma acessível e rápida, permitem o acesso a determinada informação a ser pesquisada e contribuem para o desenvolvimento de competências autónomas e melhoria na construção do saber profissional (Graça et al., 2022). Isso implica o desenvolvimento da sua literacia digital, preparando-os para uma escola integrada na sociedade digital (Graça et al., 2021). E por isso, o mestrando ao longo da PES teve de desenvolver as suas competências digitais (cf. Capítulo III).

Já nas crianças, para além da integração gradual numa era cada vez mais digital, a inclusão das TIC na sala de aula possibilita um ambiente mais estimulante e envolvente, conduzindo a aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Neste sentido, ao longo da PES procurou-se utilizar as TIC enquanto ferramentas cognitivas que desenvolvem o pensamento complexo das crianças (Jonassen, 2007) (cf. Capítulo III).

É neste âmbito que se recorreu à Robótica Educativa enquanto ferramenta cognitiva e potenciadora de ambientes inovadores de aprendizagem, uma vez que, com o seu uso, as crianças constroem o seu próprio conhecimento através da observação, da prática e das interações colaborativas que desenvolvem com os pares (Figueiredo, 2022). Para além disso, promove o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências argumentativas e de respeito pelo outro; propicia um ambiente envolvente e estimulador que, por sua vez, potencia o processo de ensino-aprendizagem; desenvolve o pensamento lógico e também científico; estimula a criatividade e a reflexão; permite que os estudantes compreendam o erro como parte do processo de aprendizagem (Mill & César, 2009). Para além disso, a robótica educativa

pode ser utilizada como um processo de “Alfabetização Robótica” em que se faz uma abordagem dos conceitos mais simples desta tecnologia tais como conceitos de construção e de programação e, por outro lado, pelo facto de se poder usar de uma forma precisa e avançada para aprender conceitos de várias áreas disciplinares e desenvolver múltiplas competências. (Ribeiro et al., 2011, p. 441)

Como tal, o recurso à tecnologia auxilia a promover uma participação ativa e motivadora das crianças em contexto de sala de aula, pois “este tipo de [atividades] exerce sobre todos, em especial sobre as crianças, um grande fascínio, motivando níveis de participação e de entusiasmo normalmente bastante elevados” (Ribeiro, 2006, p.27). Para além de competências de resolução de

problemas, pensamento crítico e desenvolvimento interpessoal, o docente proporciona às crianças um trabalho em equipas de forma colaborativa, que, por sua vez

permite que sejam implementados um conjunto de pressupostos pedagógicos inovadores consequentes com as teorias de aprendizagem mais [atuais]. Esses pressupostos incluem o construtivismo, a interdisciplinaridade, a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem baseada na resolução de problemas ou a aprendizagem com base em [projetos]. (Ribeiro et al., 2011, p. 441)

Para que tal aconteça, os docentes devem ser capazes de incorporar, nas suas aulas, práticas que, para além de promoverem aprendizagens significativas nas crianças, potenciam o desenvolvimento de competências cognitivas tais como

associação dos conteúdos e situações problemas do quotidiano; concretização de atividades de observação e de questionamento da realidade; integração de saberes; confronto de perspetivas; resolução de problemas e tomada de decisões; mobilização de técnicas de trabalho, materiais e recursos diversificados; desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem com troca de saberes e de projetos intra e extraescolares; utilização crítica de fontes de informação diversas e das TIC; promoção da intervenção livre e responsável dos alunos; valorização da livre iniciativa e da intervenção positiva no meio da comunidade. (Falcão et al., 2021, pp. 282-283)

Uma das formas de proporcionar às crianças estas práticas pedagógicas são os novos ambientes de aprendizagem, propícios à utilização de metodologias inovadoras, que pretendam alcançar, de uma forma generalizada, uma educação “integradora e uniformizadora, onde todas [as crianças] possuam as mesmas oportunidades de direitos e deveres enquanto estudantes nacionais, independentemente das suas origens e status social” (Oliveira-Martins, 2017, p. 5). Para além disso, torna-se importante compreender que o sistema educativo contemporâneo deve acompanhar o progresso tecnológico e científico, de forma a garantir um desenvolvimento cada vez mais consciente dos alunos da atualidade para as respetivas mudanças que o planeta atravessa.

Para além de tornar as aprendizagens mais significativas, isto permitirá que as crianças desenvolvam valores fundamentais que lhe permitam ser: responsável e honesto, agindo de forma a respeitar-se a si mesmo e aos outros, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações, ponderando-as em função do bem comum, atendendo ao respeito ambiental, cultural e social; um cidadão cívico e participativo, adotando uma participação ativa na sociedade promotora de valores, conhecimentos e atitudes transformadoras, como a defesa da dignidade humana e dos direitos humanos, a interculturalidade e a compreensão crítica sobre a interdependência entre os povos; excelente e exigente não só consigo mesmo e com o seu trabalho, mas também ser perseverante nos desafios e dificuldades que possa encontrar ao longo do seu percurso formativo; curioso em aprender cada vez mais sobre o mundo que o rodeia, desenvolver o pensamento reflexivo e procurar ser inovador nas suas práticas; e, por fim, ter livre arbítrio perante as suas decisões (decisões essas centradas nos direitos humanos) (Oliveira-Martins et al., 2017).

Como tal, “se as práticas e as estratégias pedagógicas assentarem e visarem o cumprimento dos princípios anteriormente referidos, estaremos a “promover o sucesso educativo, atendendo não só aos resultados escolares, mas, também, à preparação das crianças para os desafios contemporâneos” (Falcão et al., 2021, p. 283). Cabe então aos docentes semear as primeiras atitudes moralizadoras nos educandos. No entanto, as suas práticas educativas encontram-se intimamente relacionadas e dependentes da forma de como as crianças são incentivadas a darem continuidade às mesmas, não descurando o trabalho que é, e deve ser feito, no seio familiar, para todos os juntos possibilitarem um desenvolvimento autónomo, são e integrador do avanço que o mundo atual atravessa.

Assim, o uso de metodologias ativas combinado com tecnologias digitais pode potenciar a construção de ambientes inovadores de aprendizagem na sala de aula, ajudando as crianças a pensarem “fora da caixa”, cativando-as e motivando-as a construir o seu próprio conhecimento de uma forma didática e inovadora, desenvolvendo-se habilidades como a comunicação, a criatividade, o trabalho em grupo, um espírito de liderança e um trabalho colaborativo útil para os desafios proeminentes do século XXI (Sacadura, 2015).

Para além disso, as competências-chave que as crianças devem estar predispostas a adquirir não podem ser encaradas de forma isolada, mas num contexto de transversalidade, havendo a possibilidade de se desenvolverem cada vez ao longo da vida das crianças (Figueiroa et al., 2018).

### **1.3. PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

De acordo com o artigo 2.º da Lei n.º 5/1997 (1997) – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar –, a EPE define-se como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida” (p. 670), e, apesar da sua frequência apresentar caráter facultativo, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, isto é, até atingirem a idade e maturidade para o ingresso no 1.º CEB.

No seguimento da Lei n.º 46/1986 (1986), para além dos objetivos específicos do 1.º CEB anteriormente apresentados, a mesma Lei apresenta, igualmente, objetivos específicos para a EPE, sendo estes os seguintes:

Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; favorecer a observação e

a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica; inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (Lei n.º 46/1986, 1986)

Apesar da especificidade dos objetivos anteriores, importa referir que a EPE não pretende a preparação da criança para o ingresso na escolaridade obrigatória (1.º CEB), mas, sendo um complemento do primeiro educador da vida da criança (a família), a EPE deve cooperar com a mesma de modo a favorecer a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/1997, 1997).

Todavia, no seguimento dos objetivos anteriores da EPE, importa igualmente referir que o trabalho pedagógico dos educadores de infância baseia-se na análise reflexiva e constante dos documentos que orientam o mesmo, nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que se destinam a ser “uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Para além disso, importa igualmente referir que, tal como referenciam as OCEPE, “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Neste seguimento, corroborando com a metodologia de Investigação-Ação (I-A) descrita no Capítulo II do presente relatório (cf. Capítulo II), importa ressaltar que a intencionalidade educativa exercida por um docente, seja ele educador ou professor, reflete-se através de uma reflexão constante da sua prática, nomeadamente, a partir das observações que vai realizando ao longo da mesma.

Para além disso, o apoio sistemático de documentos normativos (como as OCEPE) auxilia, neste caso, o educador a refletir se a sua prática educativa é apropriada para desenvolver competências em crianças de EPE, como a autonomia, a aquisição de valores, a procura organizada do saber acerca do meio envolvente, entre outras (Lopes das Silva et al., 2016).

É igualmente necessário considerar que as sugestões que o grupo vai dando, direta ou indiretamente, bem como os restantes elementos da equipa pedagógica contribuem também para diversificar a prática profissional que deve assentar, sempre que possível, numa (re)organização constante do próprio ambiente educativo (Cardona et al., 2021).

No que concerne a este último (ambiente educativo) é importante ter-se em consideração que a sua organização contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, neste caso, em contexto de EPE.

Corroborando com as perspetivas de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), as aprendizagens das crianças, e o desenvolvimento que delas advêm, são, simultaneamente, processos biológicos, isto é, intrinsecamente dependentes do meio envolvente, e processos sociais e ambientais que dependem da bagagem cultural que cada interveniente acarreta consigo próprio. Deste modo, é importante que os educadores pensem, e repensem (e repensem novamente), de que forma é que podem organizar o ambiente educativo para que este, por sua vez, permita acolher, provocar e estimular as crianças para novas aprendizagens, onde a conceção de criança como sujeito cultural “significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 23).

Neste seguimento, com base na abordagem ecológica proposta por Urie Bronfenbrenner (Figura 1), as OCEPE defendem que as crianças influenciam e são influenciadas por diversos sistemas como o meio familiar, meio escolar, a relação que estabelece e é estabelecida com os próprios encarregados de educação, com os docentes, com a comunidade, etc. (Lopes da Silva et al, 2016).

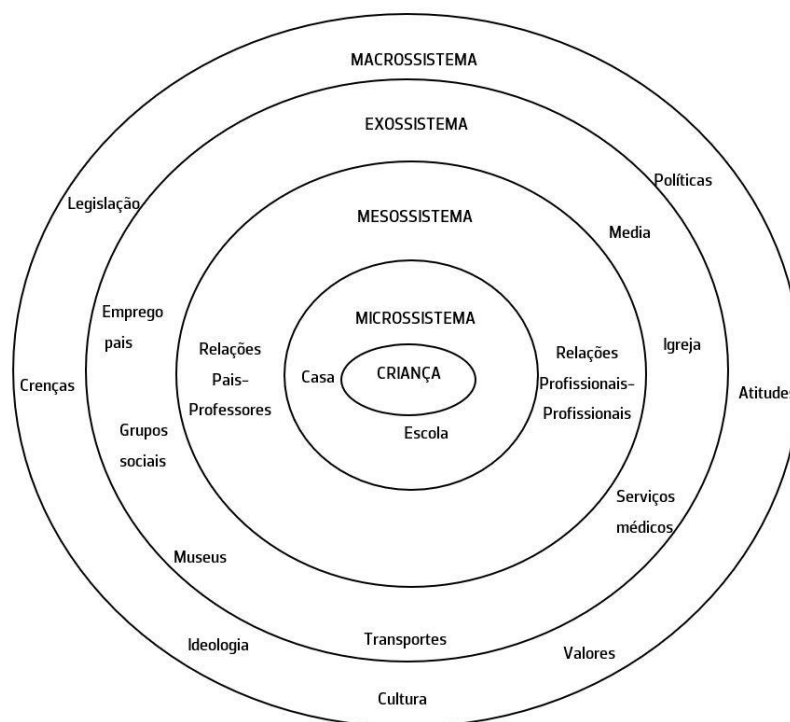


Figura 1 – Perspetiva Ecológica de Bronfenbrenner. Adaptado de: Bailey & Wolery (1992).

O microsistema coloca a criança no centro, rodeada pelas relações que estabelece tanto com a família como com os pares, como também com os profissionais docentes e não-docentes das escolas; seguidamente, segue-se o mesossistema que diz respeito às relações entre dois ou mais contextos nos quais a pessoa em desenvolvimento é um participante ativo. Aqui, encontram-se as relações entre encarregados de educação e docentes, como também entre estes últimos e os restantes profissionais inseridos no contexto educativo em que a criança se encontra, que influenciam, igualmente, o desenvolvimento da mesma; posteriormente, o exossistema é definido como um contexto que não contém a pessoa em desenvolvimento, mas no qual ocorrem acontecimentos que afetam o contexto que inclui a criança como o local de trabalho dos pais, a escola frequentada por um irmão, a rede de amigos dos pais, a vida familiar do educador-professor; por último, inclui não só aspetos legislativos, princípios gerais e políticas educativas, mas também as representações sociais que os diferentes agentes de socialização têm acerca da criança e da sua socialização (Wittmer & Petersen, 2006).

#### Assim, de acordo com as OCEPE

a abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22)

Como tal, tendo em consideração a maior ou menor influência que um determinado microsistema possa exercer, positiva ou negativamente, na criança é importante que o ambiente

educativo se encontre organizado tendo como referência: o grupo, o espaço e os materiais, e o tempo (Cardona et al., 2021).

Em relação ao grupo, a socialização existente entre as crianças, entre estas e os adultos, e entre os adultos em contexto constitui a base do processo educativo de um indivíduo, que poder ser influenciado por diversos fatores como a personalidade de cada um, o maior/menor número de crianças do mesmo género, a heterogeneidade de idades, a dimensão do grupo, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016).

Todavia, importa realçar que esta influência relacional entre os intervenientes não significa, necessariamente, que seja um aspeto contraproducente para o trabalho de um educador de infância. O facto de um determinado grupo de crianças na EPE apresentar idades díspares pode mesmo auxiliar a equipa educativa da sala a que as crianças mais velhas auxiliem as crianças mais novas na execução de determinadas tarefas, pois nestas situações “todas podem aprender umas com as outras e que, no caso das mais crescidas, estas aprendem a cuidar, a respeitar as diferenças e, ao ajudarem os mais novos, aprendem também muito sobre como se aprende” (Cardona et al., 2021, p. 79). Seja qual for a composição do grupo, é importante que um educador de infância apresente uma postura ética onde o “cuidar e educar estão intimamente relacionados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 23) que requerem que um profissional atente sempre tanto às necessidades e interesses do grupo como também ao seu bem-estar físico e afetivo.

Quanto à organização do espaço e dos materiais que o mesmo dispõe, esta deve, igualmente, ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças que nele circulam, devendo a equipa educativa da sala organizar e reorganizar o mesmo sempre que considere necessário de forma, refletindo constantemente sobre a viabilidade do mesmo para a aquisição de aprendizagens do grupo de crianças que possui. Ainda em relação a este, é do conhecimento geral que as salas do II se organizam por áreas (comumente designadas de “cantinhos” ou áreas de atividades): das expressões plásticas, da biblioteca, dos jogos de tabuleiro, do faz-de-conta, das ciências (cf. Capítulo II).

No entanto, tais designações podem induzir em erro, pois, efetivamente, a tónica da ênfase não deve ser dada às “atividades” em si, mas sim o que as crianças retiram das mesmas, isto é, às aprendizagens que vão adquirindo de forma gradual, devendo-se, então, utilizar-se a expressão “áreas de aprendizagens” (Cardona et al., 2021, p. 80). Neste sentido, importa realçar que a organização do espaço deve estar visivelmente bem definida e ser desafiante o suficiente que permita a exploração espontânea por parte da criança, pois “a apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevisíveis e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Para além da organização do espaço da sala em si, há que ter-se em consideração se os materiais que existem na sala, tanto nas áreas como na eventual utilização nas paredes da mesma, são adequados e desafiadores de uma exploração livre por parte das crianças e/ou orientada pela equipa educativa da sala, isto é, se são materiais de qualidade (funcionais, versáteis, resistentes, seguros), se são materiais estruturados onde se identifica pelo menos um fim educativo (por exemplo, um puzzle), semiestruturados que, apesar de apresentar uma finalidade, podem ser explorados de diversas maneiras (por exemplo, uma caixa de cartão que tanto pode armazenar material como pode ser utilizada em construções livres na sala), não estruturados que, não apresentando nenhuma finalidade, podem conduzir a diversas utilizações (como pedras, paus, folhas), e, também, se são materiais reutilizáveis (como caixas de cartão de diferentes tamanhos, embalagens de iogurte, bocados de tecido), que desenvolvem a consciência pela preservação do meio ambiente e pela sustentabilidade (Ribeiro, 1995; Post & Hohmann, 2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Importa igualmente referir que a organização do espaço no JI tanto se aplica às salas em si como também aos espaços comuns da instituição educativa e aos espaços exteriores dentro e fora da mesma. Quanto a estes últimos, "brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento" (Bastos, 2018, p. 43). Para além de ser um local que as crianças desfrutam livremente, a possibilidade que lhes é oferecida de contactarem com o meio envolvente e com a própria Natureza convida à exploração espontânea dos materiais naturais que lá existem que, por sua vez, podem ser igualmente manuseados e explorados pelas mesmas e/ou em atividade orientada pelo educador, como também permite que as crianças desenvolvam algumas competências motoras essenciais ao seu desenvolvimento físico-motor como correr, saltar, trepar, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016). Quanto aos espaços comuns como o hall de entrada do JI, os corredores, o refeitório, nestes podem igualmente serem realizadas atividades que respondam aos interesses e necessidades das crianças e lhes deem oportunidade de exporem as suas produções de forma livre e prazerosa (Cardona et al., 2021). Por exemplo, numa atividade de culinária em que as crianças confeccionam bolos individuais, as mesmas podem decorá-lo como bem o entenderem, apelando-se, neste caso, à exploração da criatividade de cada um.

Por fim, ainda na organização do ambiente educativo, importa abordar a organização do tempo inerente ao mesmo. Na EPE, o tempo diário que as salas do JI apresentam, apesar de ter uma distribuição flexível (de acordo com as necessidades e interesses diários do grupo de crianças com que se exerce a prática profissional), deve ser orientado de acordo com uma determinada rotina intrínseca a cada grupo, que, sendo devidamente planeada e refletida pelo educador, verifica-se

como pedagógica e com intencionalidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016). Como tal, é importante que o educador avalie semanalmente a rotina da sala e esteja suscetível a mudanças necessárias que possibilitem que o grupo de crianças seja, cada vez mais ativo e participativo (Cardona et al., 2021). Para além disso, a organização do tempo na EPE deve ter em conta o ritmo de cada criança, uma vez que, não sendo todas iguais, torna-se importante respeitar “diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Assim, de um modo geral o papel do educador na dinamização do ambiente educativo deve ser “claramente pensado de acordo com as experiências de aprendizagem previstas. O trabalho de planificação prévio e a sua avaliação ajudam os/as profissionais a refletir sobre a sua ação, a saber como agir melhor, adequando a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças” (Cardona et al., 2021, p. 83).

Indo ao encontro da perspetiva sistémica e ecológica apresentada anteriormente e especificando agora as relações entre os intervenientes, aqui consideram-se as relações criança-criança, criança-adulto e contexto educativo-família que devem também estar ao alcance da atenção do próprio educador da sala tendo em consideração o papel que “desempenha na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Em relação à primeira, é importante compreender-se que não há crianças iguais a nível de personalidade, pelo que o seu nível de desenvolvimento pessoal pode não ser idêntico. Desta forma, quando as crianças brincam e interagem umas com as outras abrem portas para a aquisição e partilha de conhecimentos e modos de relacionamento onde “as trocas de informações, opiniões e sugestões são fruto de várias culturas em simultâneo, que se vão interligando” (Fernandes & Sarmento, 2021, p. 750), e que conduzem, evidentemente, ao desenvolvimento pessoal e social de cada um. Não obstante, importa também referir que uma boa gestão da relação entre os pares (crianças) depende também de uma relação positiva e afetiva entre a criança e o educador que incentiva a um papel mais ativo por parte das crianças, onde “a ação do/a educador/a permite também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Para além das relações entre pares e relação entre criança-adulto, a existência de uma relação positiva entre contexto educativo-família contribui também para o bem-estar das crianças. Considerando que a família, nomeadamente, os pais são “os primeiros educadores da criança e que,

ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (Marques, 2001, p. 12), é, então, nas famílias que as crianças iniciam o seu processo de socialização com o outro e adquirem as primeiras regras de convivência em sociedade, aprendendo a socializarem-se para tal. Todavia, aquando da chegada ao JI, é importante que se dê continuidade ao trabalho educativo iniciado pela família, devendo o contexto educativo encontrar-se em constante comunicação com a família (e vice-versa), de forma a possibilitar à criança a sensação de pertença e aceitação num grupo. Como tal, através de comunicações informais (orais ou escritas) ou reuniões formais (no horário de atendimento dos educadores), estes momentos “constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28) numa espécie de trabalho conjunto que potencie o desenvolvimento da criança tanto dentro como fora do JI.

Relativamente aos modelos pedagógicos observados ao longo da PES verificaram-se os seguintes no JI: Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia*, *High-Scope* e Pedagogia-em-Participação que apresentam algumas semelhanças e diferenças (Tabela 1).

Tabela 1 – Semelhanças e diferenças entre os modelos pedagógicos observados no JI. Adaptado de Gomes (2014); Alfaiate (2011); Sá (2010); Lino (2013); Oliveira-Formosinho et al. (2020); Brickman & Tailor (1996); Epstein (2007); Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013).

	Movimento da Escola Moderna	<i>Reggio Emilia</i>	<i>High-Scope</i>	Pedagogia-em-Participação
Semelhanças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel centrado na criança;</li> <li>• Interação da criança com o meio;</li> <li>• Participação ativa;</li> <li>• Valorização das experiências;</li> <li>• Intencionalidade educativa;</li> <li>• Educador como mediador das aprendizagens;</li> <li>• Paradigma socioconstrutivista.</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação democrática em contexto.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação democrática em contexto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho por projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho por projeto.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades desenvolvidas em pequeno e grande grupo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades desenvolvidas em pequeno e grande grupo.</li> </ul>	
Diferenças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeamento e registo de propostas de atividades através da negociação;</li> <li>• Marcação de presenças diárias;</li> <li>• Mapa de regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestação das “cem” linguagens da criança através da arte;</li> <li>• Espaço exterior como 3.º educador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância dos horários e rotinas;</li> <li>• Escolha das atividades e materiais e partilha das aprendizagens (Planear-Fazer-Rever).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem através da experimentação;</li> <li>• Construção conjunta do conhecimento;</li> <li>• Organização de ambientes estimulantes de aprendizagem.</li> </ul>

Relativamente ao modelo pedagógico do MEM, a aprendizagem da criança é vista como uma vivência democrática. Valorizando-se a cooperação e a entreajuda entre os intervenientes (equipa educativa da sala e crianças) as crianças são desafiadas a interagirem entre si através do confronto de ideias, obrigando-os a refletir e clarificar as mesmas e a compreender as dos restantes elementos, questionando-as e discutindo-as em grupo. Para além disso, os docentes que adotem este modelo, atuam com base numa pedagogia participativa, uma vez que, ao interagir diretamente com as crianças, incentivam-nas a desenvolverem uma postura ativa, autónoma e curiosa na construção do próprio conhecimento, importante para o fortalecimento de uma cidadania responsável (Gomes, 2014). Como indicam as OCEPE “a participação da criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras (...) e distribuição de tarefas (...) constituem experiências de vida democrática.” (Lopes da Silva et al., 2016 p. 25), verificando-se no MEM através da marcação da presença diária no mapa de presenças, o planeamento e registo das atividades propostas, o mapa de regras estabelecido com a equipa da sala para a regulação do trabalho de grupo, entre outros instrumentos reguladores da vida do grupo (Folque, 2014). Neste sentido, o MEM privilegia estratégias de descoberta e inovação (formulação de problemas e elaboração de projetos) que induzem à criatividade e partilha de conhecimento entre a equipa educativa e as crianças e entre estas e outros intervenientes como a família, apostando, portanto, num trabalho articulado entre criança-educador-família (Alfaiate, 2011).

Quanto ao modelo pedagógico de *Reggio Emilia* importa realçar que nesta abordagem a pedagogia da escuta ocupa um lugar central no desenvolvimento da criança (Sá, 2010). Através de uma observação e escuta atenta do que as crianças referem através das suas “cem” linguagens, isto é, múltiplas formas de expressão artística da criança que incluem palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático e música, neste modelo pedagógico, a criança é vista como “ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade” (Lino, 2013, p. 118). Para além da tónica inerente ao trabalho em pequeno e grande grupo como forma de potenciar as relações entre os seus intervenientes, a pedagogia de *Reggio Emilia* apresenta algumas características que lhe são específicas como: uma ênfase na expressão artística através das “cem” linguagens; a valorização do espaço exterior que, sendo considerado o terceiro educador, e cuidadosamente planeado e organizado, potencia uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam dentro da sala e intensifica as relações entre criança-educador-família; o desenvolvimento de um currículo contextualizado, isto é, um currículo que se desenvolve em contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos educadores, fomentando, também, o trabalho por projeto (Lino, 2013).

A abordagem *High-Scope* defende que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento humano através da “aprendizagem pela ação” que representa a ação do sujeito sobre os objetos, as pessoas, as ideias e os acontecimentos, promovendo o desenvolvimento das capacidades sociais e cognitivas (Hohmann & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007). Esta abordagem ampara-se num currículo flexível ao atender às necessidades e particularidades de cada criança baseando-se nos seus interesses e propostas (Brickman & Tailor, 1996; Epstein, 2007). Sendo um modelo cognitivo de educação, encaixa-se numa abordagem socioconstrutivista do desenvolvimento e promove o desenvolvimento das capacidades sociais e cognitivas, onde, segundo Piaget, “a criança é um ser dinâmico que interage com a realidade, operando [ativamente] com [objetos] e pessoas (interacionismo). Esta [concepção] valoriza um método de aprendizagem que leva a criança/aluno a descobrir o conhecimento através da [ação]” (Pires, 2007, p.51). Para que a criança aprenda, ela tem de experimentar o mundo, refletir sobre refletir sobre ele e criar significados a partir dessas experiências, onde toda a estrutura curricular da abordagem é intencionalmente estruturada para apoiar a aprendizagem ativa e participativa das crianças (Epstein, 2007).

Por fim, relativamente à Pedagogia-em-Participação este modelo socioconstrutivista fomenta a aprendizagem e evolução pessoal e social das crianças através da experimentação da realidade. Aqui, torna-se importante e necessário que existam ambientes na sala que sejam ora estimulantes para a o desenvolvimento pleno da infância ora pedagógicos em que as interações e as relações existentes entre os participantes do grupo (crianças, docentes, comunidade educativa) fomentem atividades e projetos contínuos que permitam aos seus elementos uma construção conjunta (coconstrução) de conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim, de um modo geral, não existe necessariamente a obrigatoriedade de existência de um único modelo curricular (cf. Capítulo II), mas sim deve considerar-se que todos eles possam encontrar um ponto comum de coexistência nas salas de JI, a fim de promover um desenvolvimento holístico das crianças, isto é, um desenvolvimento integral de várias competências (pessoais, sociais, afetivas, emocionais) que contemplem as crianças como um ser competente e participativo na construção do seu desenvolvimento, e o seu interesse e motivação intrínseca na tarefa, em colaboração com os outros, promovem uma aprendizagem de natureza socioconstrutivista e colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Para além disso, é importante realçar que a criança enquanto ser humano que constrói o seu próprio saber através das interações e relações com o outro, deve ser incentivada constantemente pelo educador a ser o sujeito ativo desse processo, devendo o educador, porém, ficar encarregue por organizar o ambiente de forma a ser estimulante para a aprendizagem da criança e que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho et al., 2020).

Como tal, é importante que o educador adote um olhar atento sobre o que observa nas interações que as crianças realizam com o mundo que as rodeia, nomeadamente, com o meio ambiente. Tal como indicam as OCEPE “uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Deste modo, cabe às instituições educativas promoverem hábitos, padrões e valores que consciencializem para a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade do planeta (Travassos, 2004).

A educação ambiental para a sustentabilidade verifica-se como sendo, então “uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (Câmara et al., 2018, p. 10), reconhecendo que a aprendizagem desde as primeiras idades é importante para promover atitudes, conhecimentos e ações ambientais, como é o caso da reciclagem.

Nas palavras de Hrebynyuk (2010) “reciclar é dar aos produtos novas utilidades, sendo um processo geralmente económico e para a maioria dos produtos mais rápido e barato que a sua colocação em aterro ou incineradora” (p.42), onde, por exemplo, através das artes é possível utilizar-se materiais como papel, plástico, vidro, e dar-lhes uma nova utilidade.

Assim, torna-se importante consciencializar as crianças para este processo para que elas compreendam que são parte do meio ambiente e responsáveis pela sua manutenção. Construir a consciência ambiental na infância é dar espaço para a consolidação de uma nova forma das crianças se relacionarem com a natureza e compreenderem a importância da sua preservação, fomentando a necessidade de criar uma cultura sustentável numa perspetiva presente e também futura (Câmara et al., 2018; Neto, 2020).

Educar ao nível da educação ambiental possibilita às crianças “estudar e experimentar a Natureza de forma concreta, descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva” (Neto, 2020, p. 153).

Tendo em consideração os conceitos teóricos referenciados até ao momento, no seguinte capítulo apresentar-se-á a descrição dos contextos educativos onde decorreu a PES, destacando as especificidades de cada um dos contextos educativos, para o desenvolvimento de práticas educativas mais adequadas, pertinentes e contextualizadas a serem apresentadas posteriormente no Capítulo III do presente relatório.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“Os comportamentos das crianças são complexos e multideterminados, e para o seu entendimento é necessário avaliar o contexto em que ocorrem”

(Bolsoni-Silva et al., 2013, p. 260)

No seguimento desta citação, pretende-se agora contextualizar para a caracterização dos contextos educativos nos quais se desenrolou toda a PES, considerando que investigar a relação recíproca entre a criança e o ambiente em que se encontra inserida contribui significativamente para a produção de “conhecimento sobre o desenvolvimento humano” (Kobarg et al., 2008, p. 91).

Como tal, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos: caracterização do contexto de estágio e metodologia de I-A. No primeiro subcapítulo apresentam-se breves conceções sobre a caracterização do contexto de estágio e de que forma esta caracterização auxiliou a prática para o exercício da função docente, nomeadamente a caracterização do local onde a PES se desenvolveu. Aqui, encontra-se, primeiramente, a caracterização do contexto do 1.º CEB, nomeadamente, do grupo, do espaço, do tempo e das interações que orientaram a ação educativa, e, posteriormente, a caracterização do contexto de EPE, tanto ao nível do grupo, do tempo e também da própria rotina da sala. Relativamente ao segundo subcapítulo, este diz respeito à metodologia investigativa que se sustentou numa aproximação à I-A, pois fornece indicações importantes a nível reflexivo e crítico que espelham a transformação da prática educativa.

### 2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Indo ao encontro das opiniões de Barbosa et al. (2008), a caracterização revela-se como sendo uma prática de grande importância na construção do conhecimento científico onde se realiza a ação pedagógica. De facto, para que haja a possibilidade de transformar uma determinada realidade em análise, independentemente do contexto, a etapa de caracterização revela-se como sendo o primeiro momento para que o investigador observe, verifique e reflita as situações que lhe permitem exercer a sua prática pedagógica (Barbosa et al., 2008).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), um agrupamento de escolas “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (p. 3341).

O mesmo Decreto-Lei (2012) indica que um agrupamento apresenta como finalidades

garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade”; e “racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram. (p. 3341)

Como tal, a PES ocorreu, primeiramente, no contexto de 1.º CEB, entre outubro e janeiro, e, posteriormente, no contexto de EPE, entre março e maio, ambos pertencentes a uma instituição educativa de um Agrupamento de escolas (AGE) localizado na Área Metropolitana do concelho do Porto. De acordo com o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento (2021/2025), este considera-se como um dos mais populosos do país, oferecendo condições favoráveis que permitem a fixação da população em zonas circundantes ao mesmo.

O PE apresenta como lema “a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (Agrupamento de Escolas, 2021/2025, p. 2), onde cada criança e cada jovem encontre um ambiente educativo, acolhedor e propício ao desenvolvimento das próprias competências e aprendizagens. Neste sentido, a escola deve ser considerada um espaço que permita às crianças desenvolverem-se de uma forma íntegra, harmoniosa e inclusiva, onde todas elas possuam direitos iguais, facilitadores e desafiantes que auxiliem o próprio desenvolvimento, não descurando, logicamente, que todo o processo educativo envolve não só a comunidade escolar, mas também o papel que os próprios pais, encarregados de educação e família possuem na continuação da educação das crianças em contextos informais (Falcão et al., 2021).

Como tal, o contexto é relevante na prática educativa, visto que condiciona o desenvolvimento da criança, sendo encarado como “um produto das interações dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência fornecida pela família e pelo contexto social” (Sameroff & Fiese, 1990, p. 122).

Aliás, o próprio PE (2021/2025) identifica como missão a formação de

cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (pp. 3-4).

Passando agora para a caracterização propriamente dita da instituição cooperante onde se desenrolou toda a PES, esta apresentava dois contextos educativos: o contexto de 1º CEB e o contexto de EPE.

Segundo o PE (2021/2025), o espaço educativo contemplava dois edifícios: um edifício principal e primogénito respeitante ao 1.º CEB e outro construído em 1992 destinado à EPE. Porém, apesar de serem edifícios que funcionavam de forma independente aos seus contextos, acabavam por se interligar pelo usufruto de espaços comuns: o refeitório, a biblioteca, o polivalente e a sala de

professores, possuindo ainda um espaço exterior com campo de jogos e espaço para recreio e atividades lúdicas.

No refeitório revezava-se o horário das refeições, uma vez que o mesmo não apresentava espaço suficiente para todos. Do 12:00 ao 12:30 almoçavam as crianças das duas salas de EPE, e da 13:00 às 14:00 as crianças do 1.º CEB. Quando a estas últimas, primeiramente almoçavam as duas turmas do 1.º ano e as duas turmas do 2.º ano, e, depois, almoçavam a turma do 3.º ano e as duas turmas de 4.º ano que aguardavam no polivalente pela sua vez.

Quanto à biblioteca, apesar da variedade de obras literárias para todas as faixas etárias, era um espaço destinado ao apoio ao estudo pelas três professoras de apoio ou à dinamização de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Verificou-se que uma das professoras de apoio solicitava aos alunos que, semanalmente, se deslocassem à biblioteca para requisitarem uma obra literária do seu interesse para lerem a mesma e devolverem e requisitarem uma nova obra no final de cada semana. Para além disso, em conversa intencional com a educadora cooperante, as crianças da EPE também realizavam frequentemente hora do conto na biblioteca da escola.

No polivalente existiam armários que armazenavam material didático utilizado tanto pelos docentes da instituição educativa nas aulas de Educação Física como pelos professores das AEC. O espaço contemplava também um rádio, uma tela e um projetor caso os docentes decidissem utilizar recursos audiovisuais.

A sala dos professores era um espaço destinado, essencialmente, às pausas matinais dos docentes. Para além disso, apresentava também armários de arquivo das turmas e uma máquina fotocopadora que poderia ser utilizada tanto pelos professores como pelas educadoras.

Relativamente ao espaço exterior, e no seguimento da manutenção das regras de distanciamento físico relativos à pandemia Covid-19, ainda se verificou um distanciamento entre os dois contextos de modo a não existir interação física nem permanência simultânea entre as crianças dos diferentes níveis educativos, nomeadamente na hora da refeição, em que cada contexto usufruía de espaços diferentes do recreio escolar. No entanto, em momento de conversa intencional com a educadora cooperante, compreendeu-se que é importante que as crianças contactem com outros contextos educativos, principalmente, os que se situam na mesma instituição educativa, pois permite às crianças interagirem entre si e ambientarem-se melhor com os espaços existentes na instituição onde se inserem.

Neste sentido, este espaço comum encontrava-se organizado em duas zonas distintas sendo uma para as crianças do 1.º CEB, e outra para as crianças da EPE. Relativamente ao espaço destinado ao 1.º CEB destacava-se um campo de jogos de relva sintética e uma zona verde com uma

pequena horta gerida por uma das assistentes operacionais. Quanto à EPE existia um campo de futebol, um parque e uma área exterior com uma casa de plástico, umas estantes e uma zona com mantas e brinquedos para as crianças da EPE usufruírem no espaço exterior.

Importa realçar a importância da frequência de espaços comuns pelas crianças, visto que é um contributo importante para a transição e continuidade educativa, uma vez que representam um processo de adaptação e de mudança para as crianças, onde são estabelecidos novos hábitos de trabalho e novas regras (Tomásio, 2019). Aliás, em conversa intencional com os docentes de ambos os contextos, estes exemplificaram, por exemplo, a importância de as crianças na EPE se sentarem corretamente numa mesa, visto que é um contributo importante para desenvolverem esse hábito durante a frequência no 1.º CEB.

Relativamente às especificidades de cada um dos edifícios, e iniciando no edifício do 1.º CEB, este encontrava-se organizado em dois andares: o andar inferior dispõe de três salas de aula (relativas a uma turma de 1.º ano, uma de 2.º e uma de 3.º), um polivalente, um refeitório e duas casas de banho; o andar superior apresenta três salas de aula (destinadas a uma turma de 2.º ano e duas turmas de 4.º), um elevador, duas casas de banho, uma sala dos professores e uma biblioteca.

Quanto à EPE o edifício possuía somente um andar com: duas salas de atividades (sala 1 e sala 2), um quarto de banho partilhado por todas as crianças, uma copa de cozinha, uma zona comum destinada às atividades dinamizadas pela assistente técnica e para celebração de aniversários das crianças, e ainda uma sala de arrumos destinada ao armazenamento de material.

Quanto ao horário de funcionamento da instituição cooperante este era das 7:30 às 19:00, sendo que a componente letiva, de ambos os contextos educativos, iniciava-se às 9:00 e terminava às 15:15 para a EPE e às 15:30 para o 1.º CEB. Já a componente não letiva divergia da EPE para o 1.º CEB, isto é, na primeira existiam as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) que, encontrando-se inseridas num projeto da Câmara Municipal, dividiam-se em dois blocos, das 10:30 às 14:00, para o acompanhamento da hora de almoço e planeamento de atividades; e das 15:00 e as 19:00, para o desenvolvimento de atividades livres, dinamizadas diariamente com auxílio de duas assistentes técnicas, apoiadas pelas respetivas educadoras e assistentes operacionais de ambas as salas bem como de duas assistentes operacionais polivalentes recentemente contratadas; já no 1.º CEB, após a componente letiva, no horário das 16:00 às 17:00, decorriam as AEC, que englobavam modalidades como Psicomotricidade, Oficina de Animação, Laboratório de Criatividade, Expressão Musical, Oficina de Música e Academia de Atividade Física.

Por último, mas não menos importante, a nível de recursos humanos, o 1.º CEB integrava uma professora afeta a uma turma de 1.º ano, uma professora e um professor afetos a duas turmas de 2.º ano, respetivamente, uma professora afeta a uma turma de 3.º ano, duas professoras afetas

a duas turmas de 4.º ano, respetivamente, três professoras de apoio ao estudo e quatro assistentes operacionais. Quanto à EPE, a equipa educativa era composta por duas educadoras de infância, quatro assistentes operacionais (sendo que duas estavam afetas a cada uma das salas), uma assistente técnica, e ainda por uma terapeuta da fala e uma professora especializada em robótica educativa, que colaboravam com o grupo duas vezes por semana (de 15 em 15 dias, às terças-feiras e quintas-feiras, alternando respetivamente).

### **2.1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A PES no 1.º CEB desenvolveu-se numa das turmas do 2.º ano composta por 24 crianças, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Inicialmente a turma era composta por 23 crianças, mas em meados do mês de novembro, recebeu uma nova. Verificou-se que não existia nenhuma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), não sendo necessária a realização de diferenciação pedagógica, e, das 24 crianças da turma, todas apresentavam nacionalidade portuguesa, exceto algumas: uma criança que, apesar de apresentar nacionalidade portuguesa, possuía raízes ucranianas, uma outra era de etnia cigana e existia ainda uma criança natural do Brasil.

De uma forma geral, verificou-se que a turma se encontrava muito motivada para as aprendizagens dos conteúdos que o docente da sala lhes proporcionava, revelando-se também ser uma turma dedicada e com uma curiosidade natural de aprender e descobrir situações novas. As crianças demonstravam um bom comportamento perante o professor cooperante, permanecendo grande parte dos momentos atentas à leção dos conteúdos curriculares e à dinâmica das aulas.

Para além disso, na realização de tarefas de equipa, como, por exemplo, com o recurso a plataformas digitais, verificou-se que a turma era competitiva, e quando questionadas a pensar e a resolver uma determinada situação-problema, sentiam uma grande necessidade de participarem e responderem prontamente às questões colocadas, sendo crianças capazes de auxiliar os colegas quando verificavam que estes necessitavam de auxílio a resolver uma ou outra tarefa; existiram situações em que após a resolução de uma tarefa solicitada, tanto pelo par pedagógico como pelo professor cooperante, uma ou outra criança solicitavam ao docente e aos mestrandos se poderiam auxiliar os colegas a terminarem prontamente as tarefas. Porém, verificou-se que algumas crianças sentiam um enorme desejo de serem as primeiras a responder às questões que eram colocadas à turma, o que condicionava a forma como estes estruturavam as suas respostas, e,

consequentemente, erravam as mesmas. Verificou-se também que, no seguimento destas situações, muitas vezes, as crianças revelavam-se impacientes quando uma determinada questão lhes era colocada, fazendo com que dispersassem frequentemente se não lhes fosse solicitado a execução de uma outra tarefa.

Neste sentido, durante as ações realizadas, o par pedagógico teve em atenção, na medida do possível, que as tarefas fossem maioritariamente realizadas tanto em grande grupo como em pequenas equipas, uma vez que é importante que “se promova a colaboração entre os alunos de modo que [se identifiquem] como parceiros e não concorrentes” (Ferreira, 2013, p. 15) (cf. Capítulo I).

A nível de dificuldades observadas, sentidas e refletidas, verificou-se que a turma, de uma forma geral, não apresentava grandes dificuldades nas diversas áreas do saber. No entanto, ao longo das duas semanas de observação, verificou-se que algumas das crianças, por vezes, apresentavam-se como impacientes e não refletiam previamente às respostas dadas aquando das questões que lhes eram colocadas pelo professor e pelos mestrandos. Esta situação condicionava, em parte, a aprendizagem das crianças, no sentido em que o desejo de se estimular o raciocínio e o pensamento crítico poderia ficar comprometido.

Para além disso, o facto de algumas vezes as crianças não se interessarem pelos assuntos abordados condicionava as práticas desenvolvidas na sala de aula pelo professor titular, sendo igualmente um entrave ao processo de Ensino-Aprendizagem entre professor-criança (cf. Capítulo I).

Ao longo de todo o processo de observação participante na PES, verificou-se que o professor cooperante seguia uma pedagogia mais participativa do que transmissiva, recorrendo ao computador para exploração de recursos didáticos como a Escola Virtual e respetivos materiais disponibilizados (como, por exemplo, os manuais escolares), ou a plataforma *Wordwall* como ferramenta de consolidação de conhecimentos, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades da turma (cf. Capítulo I).

No que concerne à disposição da sala, apesar da disposição em forma ordeira em filas verticais, onde as crianças se encontravam viradas para quem estava a ensinar e para os quadros onde se registava a informação, verificou-se que o professor cooperante tentava incluir todas as crianças ao longo de todo o processo de Ensino-Aprendizagem, através da resolução de tarefas em equipa, com recurso a plataformas lúdico-digitais que possibilitavam a consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, e também pela alteração gradual dos lugares de forma a promover a atenção nas crianças mais desatentas.

Como tal, o espaço deve encontrar-se adaptado às necessidades e características de cada turma, pois “a organização deste espaço pode interferir com o ambiente da sala de aula” (Oliveira, 2015, p. 6), e deve ser encarado pelo professor como uma forma facilitadora das aprendizagens. No entanto, há que reforçar que a adoção por uma pedagogia transmissiva deverá ser evitada, pois, deste modo, “a criança não tem oportunidade de descobrir, explorar ou experienciar” sendo encarada somente como um mero recetor de conhecimentos, isto é, um ser passivo e não-participante no processo de descoberta e reflexão crítica da realidade envolvente (Carneiro, 2016, pp. 15-16).

Relativamente à sala de aula, a nível arquitetónico, a mesma encontrava-se bem localizada no edifício do 1.º CEB, possuindo uma certa individualidade e autonomia visto que se encontrava distante das outras salas do segundo piso. De uma forma geral, era uma sala que apresentava dimensões apropriadas, com espaço suficiente para fazer deslocações necessárias. Possuía nove mesas retangulares, organizadas de forma tradicional em fileiras, em que 21 crianças se encontravam em pares por cada uma das mesas, existindo também três crianças que se encontravam sozinhas. No seguimento das restrições impostas pela pandemia Covid-19, cada criança possuía, na parte inferior da sua mesa, uma caixa retangular plástica transparente com os respetivos manuais escolares e blocos de folhas A4 (pautados e quadriculados).

As paredes possuíam os recursos em formato de papel dos manuais escolares (*Eureka!* e *TOP*) que o professor tinha à disposição, isto é: um abecedário, uma tabela com o horário, uma tabela com as tarefas diárias, uma tabela com os nomes das crianças, um quadro ilustrativo dos sinais gráficos, uma tabela com as tabuadas, um quadro ilustrativo com sólidos geométricos, uma régua ilustrativa de medição métrica e uma secção denominada “Mural” com alguns trabalhos de Expressão Plástica realizados pelas crianças. Para além disso, a sala apresentava dois quadros (um interativo com caneta e um quadro branco), um teclado musical e uma guitarra acústica (ambos pertencentes ao professor cooperante), e um armário que armazenava material, como cartolinas, tubos de cola, folhas brancas, entre outros, as pastas de arquivo de cada criança, e também alguns recursos físicos como, por exemplo, o Material Multibásico (MAB). Já a secretária do professor cooperante era ligeiramente maior e mais comprida que a das crianças, com um computador fixo com acesso à internet, um monitor, teclado, rato, colunas, e também material de escrita que o docente utilizava para registar informação no quadro branco.

Quanto ao teto, importa salientar que a sala possuía dois projetores, recursos indispensáveis à utilização de recursos interativos e digitais, como, por exemplo, a Escola Virtual.

Nos placares da sala, para além de atividades desenvolvidas com as crianças pelo professor cooperante, foram colocados elementos pertencentes às práticas desenvolvidas pela díade (cf. Capítulo III).

A sala caracterizava-se igualmente por ser uma sala bastante iluminada e ventilada, com três janelas grandes que permitiam a entrada de muita luz natural. Possuía também aquecimento, que auxiliava à manutenção de uma temperatura amena dentro da sala, uma vez que a instituição educativa se encontrava localizada numa zona bastante fria durante os meses de outono e inverno.

A nível de projetos intrínsecos à turma, dela faziam parte o “Projeto Fénix”: um projeto que oferecia um apoio mais individualizado às crianças que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem com vista a combater o insucesso escolar (Azevedo et al., 2014). Usualmente, este projeto desenrolava-se durante duas horas semanais, onde o professor cooperante deslocava-se até à biblioteca com as crianças respetivas, sendo a sua atividade docente substituída por uma das professoras de apoio durante aquele tempo.

Relativamente à carga horária de cada área do saber, esta remetia para: sete horas de Português e Matemática, três horas de Estudo do Meio, cinco horas de Expressões Artísticas, duas horas de Apoio ao Estudo e uma hora de Oferta Complementar de Cidadania. Evidenciou-se que o professor cooperante cumpria o horário estipulado, mas, sempre que considerasse necessário, recorria a estratégias que lhe permitiam articular as diferentes áreas do saber, nomeadamente, a articulação da área do Estudo do Meio com o Português ou com a Matemática.

Em relação à rotina diária da turma, esta iniciava-se às 9:00, com a chegada gradual das crianças à sala de aula. Das 10:30 às 11:00 decorria o intervalo referente para pausa para lanche e brincadeiras livres que tanto se desencadeavam no espaço exterior como também no polivalente da escola (consoante o estado meteorológico). Às 11:00 as crianças regressavam à sala de aula, retomando a componente letiva. O período de almoço e brincadeira livre acontecia da 13:00 às 14:30, e, posteriormente, regressavam à sala de aula para o término da componente letiva. Às 15:30 terminavam as aulas, e as crianças, após arrumarem o material utilizado, deslocavam-se até ao polivalente onde lhes era entregue o lanche da tarde oferecido pela Câmara. Verificou-se também que algumas das crianças iam imediatamente embora com os respetivos encarregados de educação, enquanto as restantes permaneciam na escola para a frequência das AEC.

Relativamente à relação escola-família, e no seguimento de diálogos informais que o par pedagógico foi realizando com o professor cooperante, de uma forma geral, os encarregados de educação mostraram-se muito interessados e motivados nas aprendizagens dos seus educandos. O professor cooperante mantinha um contacto constante com os mesmos, fosse por e-mail ou por chamadas/SMS, e os mesmos respondiam prontamente a qualquer situação que o professor

desejasse esclarecer. Para além disso, verificou-se a utilização da plataforma *Google Classroom* para facilitar a consolidação de conteúdos, nomeadamente, pela realização de trabalhos para casa.

No seguimento da comunicação que o professor cooperante exercia com os pais através da plataforma *Google Classroom*, importa referir que a díade fez igualmente parte da mesma, auxiliando na comunicação com os encarregados de educação, e, conseqüentemente, com as crianças na solicitação de tarefas a realizar em casa.

Neste seguimento, verificou-se também um dos potenciais das TIC para a promoção da relação escola-família, zelando-se por uma utilização efetiva, segura e responsável das mesmas na comunicação assíncrona entre professor-criança-encarregado de educação (Dias & Brito, 2016). Para além disso, esta relação de proximidade com os encarregados de educação facilitou o processo de Ensino-Aprendizagem entre educador e educando, visto que

os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos. (Mata & Pedro, 2021, p. 10)

Assim, considerou-se que quanto maior for o conhecimento relativo ao grupo de crianças e aos seus microssistemas (encarregados de educação, família, comunidade) mais facilmente se planificam e concretizam práticas pedagógicas que sejam, efetivamente, coerentes, adequadas e significativas para o grupo de crianças com quem se exerce a prática profissional docente (cf. Capítulo I).

## **2.1.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A PES na EPE desenvolveu-se na sala 1 (sala dos “fantásticos”) composta por 25 crianças, 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. Verificou-se que não existia nenhuma criança com NAS, nem apoio e diferenciação pedagógica, e, das 25 crianças do grupo, todas apresentavam nacionalidade portuguesa.

Na tabela seguinte apresentam-se algumas capacidades e dificuldades observadas no grupo de crianças com base nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016).

Tabela 2 – Capacidades e Dificuldades observadas nas crianças da sala 1 do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al. (2016).

	Capacidades	Dificuldades
Área da Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo autónomo e independente ao nível das rotinas, na higiene pessoal, nas refeições, nas brincadeiras livres e atividades propostas;</li> <li>• Respeito pela diversidade cultural;</li> <li>• Valorização do património natural e cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento de regras;</li> <li>• Escuta e respeito pela opinião do outro, nomeadamente, na partilha de opiniões sobre um determinado assunto em debate;</li> <li>• Gestão autónoma dos conflitos, nomeadamente na assunção de responsabilidades e aceitação de frustrações;</li> <li>• Expressão livre da opinião.</li> </ul>
Área da Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlo e domínio do próprio corpo ao nível de deslocamentos, equilíbrios, perícias e manipulações;</li> <li>• Prazer e motivação na realização de jogos e dinâmicas de grupo;</li> <li>• Prazer e motivação ao nível do desenho, pintura e construções com materiais recicláveis;</li> <li>• Utilização de objetos significativos na recriação de construções;</li> <li>• Prazer nos momentos de interpretação e audição ativa;</li> <li>• Motivação na invenção de jogos prosódicos e canções;</li> <li>• Compreensão de mensagens orais;</li> <li>• Linguagem expressiva clara, com alguma riqueza de vocabulário e correta construção frásica;</li> <li>• Motivação na exploração lúdica de palavras e sons;</li> <li>• Reconhecimento de letras e de palavras simples (nomes próprios);</li> <li>• Resolução de problemas ao nível da adição de pequenas quantidades numéricas (adição e subtração);</li> <li>• Prazer e motivação na resolução de desafios matemáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperação e cumprimento de regras no jogo;</li> <li>• Motricidade fina ao nível do recorte e manipulação de pequenos objetos;</li> <li>• Invenção e representação de personagens e situações;</li> <li>• Identificação e distinção de sons quanto às características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais;</li> <li>• Coordenação óculo-motora (alternância entre movimentos de mãos e pés, cima e baixo);</li> <li>• Noção vocabular espaço-temporal;</li> <li>• Comunicação oral ao nível da projeção da voz;</li> <li>• Orientação espacial;</li> <li>• Direccionalidade da escrita de números;</li> <li>• Identificação e distinção visual de formas geométricas;</li> <li>• Interpretação de gráficos simples.</li> </ul>
Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do meio envolvente e do trajeto casa-instituição educativa;</li> <li>• Consciência de regras de segurança;</li> <li>• Exploração segura do espaço exterior;</li> <li>• Preocupação com o meio ambiente;</li> <li>• Utilização consciente de recursos tecnológicos (computador).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização do espaço exterior como ambiente educativo;</li> <li>• Adoção de atitudes sustentáveis face à preservação do meio ambiente, como, por exemplo, a reciclagem.</li> </ul>

Quanto à organização do tempo, este era flexível e contemplava alterações de acordo com imprevistos ou interesses do grupo de crianças. No entanto, é importante destacar algumas das rotinas realizadas diariamente (Tabela 3).

Tabela 3 – Organização do tempo na sala 1 do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al. (2016); Solé (1980); Neto (2020).

**Papel ativo da criança:** consoante os interesses e necessidades das crianças, a equipa educativa adapta a planificação às mesmas, tornando-se facilitadores da aprendizagem, permitindo às crianças apropriarem-se de meios e contextos em função das vocações, tendências e talentos que possuem.

Acolhimento	Higiene pessoal	Refeições (lanche da manhã-almoço-lanche da tarde)	Jogo espontâneo	Atividades desenvolvidas e Exploração das áreas de interesse
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcação de presença diária;</li> <li>• Canção inicial do dia;</li> <li>• Eleição do responsável;</li> <li>• Contagem do número de crianças;</li> <li>• Marcação do tempo meteorológico;</li> <li>• Escolha da área de interesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização autónoma da higiene;</li> <li>• Existência de cuidados na poupança de luz e água.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização autónoma das refeições;</li> <li>• Compreensão da existência de alimentos saudáveis e não saudáveis, dialogados em sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de brincadeiras livres no espaço interior e no espaço exterior, potenciadoras de momentos espontâneos e criativos de aprendizagem e relacionamento entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da autonomia e atitudes democráticas face à tríade planear-fazer-rever: crianças decidem e planeiam o que querem explorar, exercem a sua ação e partilham com os pares as aprendizagens desenvolvidas.</li> </ul>

**Importância do brincar:** possibilita a promoção e a aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico, emocional e social. A criança aprende a exprimir-se e conhecer-se a si própria, tolera dificuldades, supera a frustração, distrai-se, diverte-se, investiga a realidade, apropria-se e desenvolve-se com ela.

Por volta das 9:00 iniciava-se o momento de acolhimento (em roda sentada no chão, com alternância de menino/menina), onde estava planeado as etapas apresentadas no esquema anterior. De seguida, surgiam os momentos do jogo espontâneo nas áreas ou algumas atividades orientadas pela educadora cooperante. Por volta das 10:15 procedia-se à arrumação dos materiais utilizados nas diferentes áreas da sala de atividades, e à higiene pessoal para poderem, posteriormente, usufruir do momento de lanche matinal. Após este último, as crianças dirigiam-se ao espaço exterior para realizarem brincadeiras livres em todo o recinto da EPE. Ao meio-dia, o grupo realizava novamente a higiene pessoal para irem almoçar (acompanhados pelas Assistentes Técnicas e Assistentes Operacionais), e após o almoço voltavam, novamente, ao espaço exterior para brincarem livremente. Por volta das 13:30, realizava-se a higiene pessoal para dar entrada na sala de atividades. De seguida, as crianças interpretavam uma canção rotineira e decidiam a área

que queriam explorar nesse período, ou caso tivessem algum trabalho pendente terminavam-no. Por fim, por volta das 15:05, as crianças arrumavam os materiais que estariam a usufruir naquele momento e faziam a sua higiene pessoal para, posteriormente, lancharem. É importante referir que nos dias que chovesse, era dada a oportunidade às crianças de se dirigirem ao espaço exterior e de brincarem normalmente. Cada criança tinha a sua capa da chuva e galochas para poderem brincar livremente, não estando condicionadas pelo estado meteorológico.

No que concerne à relação escola-família, e no seguimento de diálogos informais que o par pedagógico foi realizando com a educadora cooperante, de uma forma geral, os encarregados de educação mostravam-se muito interessados e motivados nas aprendizagens dos seus educandos. A educadora mantinha um contacto constante com os mesmos, fosse por e-mail ou por chamadas/SMS, e os mesmos respondiam prontamente a qualquer situação que a educadora desejasse esclarecer. Para além disso, a educadora recorria à plataforma *ClassDojo* para facilitar a divulgação das atividades realizadas, tendo igualmente o par pedagógico tido a oportunidade de realizar as divulgações. Em conversa intencional com a educadora cooperante, foi possível entender que, ao nível das interações criança-escola-família, as famílias encontravam-se envolvidas ativamente com o JI, nomeadamente, no fornecimento de materiais, na dinamização de atividades, entre outras situações.

Em relação à sala de atividades, o espaço estava dividido por várias áreas de aprendizagem: biblioteca, faz-de-conta, jogos de construção, jogos de mesa, ciências e expressões (pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem) (cf. Capítulo I).

Tabela 4 – Potencialidades, materiais e critérios de arrumação das áreas de aprendizagem da sala do JI. Adaptado de Lopes da Silva et al. (2016); Oliveira-Formosinho et al. (2020).

Área de aprendizagem	Potencialidades educativas	Materiais disponíveis	Crítérios de arrumação
Biblioteca	Contacto com material escrito e digital; Reconhecimento das letras e do sentido direcional da escrita; Gosto pela leitura; Desenvolvimento da sensibilidade estética.	Livros infantis; Enciclopédias; Atlas; Livros de atividades plásticas; Computador; Quadro magnético e marcadores próprios.	Livros organizados em dois armários que permitissem a fácil visualização da capa; Mesa com computador.
Faz-de-conta	Representações de situações reais ou imaginárias (jogo simbólico); Expressão de sentimentos e vivências rotineiras e idealizadas através da linguagem oral e corporal; Desenvolvimento da espontaneidade.	Mesa de madeira; Cozinha de madeira e utensílios de plástico; Cama e armário de madeira; Bancos de plástico; Acessórios (ex: carteiras, mochilas, aventais).	Material organizado de forma a permitir a livre circulação e manuseio.

Jogos de construção	Desenvolvimento da concentração, raciocínio lógico-matemático e criatividade; Promoção da motricidade fina; Partilha e interajuda.	Blocos encaixáveis (ex: Lego).	Caixas plásticas sem tampa organizadas por tamanho num armário.
Jogos de mesa	Desenvolvimento da concentração, raciocínio lógico-matemático e criatividade; Cumprimento de regras; Trabalho cooperativo.	Jogos estruturados (ex: Tangram, pentaminós, enfiamentos, puzzles).	Caixas originais e caixas que não permitissem a visualização do conteúdo.
Ciências	Desenvolvimento de conceções sobre o mundo social, físico e natural; Estruturação do pensamento científico (observar, experimentar, descobrir, partilhar); Sensibilização para a preservação do meio ambiente.	Microscópio; Tubos de ensaio; Bussola; Materiais naturais (pedras, leguminosas).	Armário de madeira com estantes e caixas.
Expressões	Utilização e exploração de diferentes técnicas e materiais; Representação livre da realidade através do desenho e da pintura; Desenvolvimento da representação gráfica, da criatividade e do sentido estético.	Lápis de cor; Marcadores; Colas; Borrachas; Tesouras; Pasta de moldar e respetivos acessórios; Revistas; Folhas de rascunho.	Caixas individuais com o material de cada criança; Cestos e caixas.

De um modo geral, importa igualmente referir que, de acordo com a educadora cooperante, a escolha dos materiais das distintas áreas passou por critérios qualidade, funcionalidade, segurança, versatilidade e função estética, sendo os materiais reciclados e naturais os mais utilizados, uma vez que promovem a descoberta, a criatividade bem como a consciência ecológica (cf. Capítulo I). Observou-se que a sala continha materiais reutilizáveis, como, por exemplo, embalagens de iogurtes que eram utilizadas como recipientes na realização de pinturas pelas crianças.

Quanto aos modelos pedagógicos observados na sala, e com a ajuda do Plano Curricular de Grupo (PCG), a educadora cooperante não se regia unicamente por um modelo, utilizando vários aspetos de cada um deles de modo a responder às necessidades e interesses do grupo. Observaram-se os seguintes modelos Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emília*, *High-Scope* e *Pedagogia-em-Participação* (cf. Capítulo I).

Em relação ao primeiro, verificou-se, maioritariamente, na parte do acolhimento diário, onde as crianças, após registarem a sua presença num quadro apropriado, no início de cada semana, e de

uma forma democrática, planeavam com a educadora cooperante e o par pedagógico o que gostariam de descobrir ao longo da semana, e também pela existência de regras reguladoras do grupo (como, por exemplo, falar um de cada vez, colocar o dedo no ar para falar, arrumar os materiais depois de os utilizar), que foram, previamente, criadas pelas crianças com orientação da educadora cooperante e assistente operacional. Para além disso, às sextas-feiras onde, em conversa informal com a educadora cooperante, realizava-se uma reflexão semanal das atividades dinamizadas durante a semana, nomeadamente, o que foi feito, o que ficou por fazer, o que se aprendeu e curiosidades que ficaram por descobrir.

O modelo *Reggio Emilia* verificou-se na realização de tarefas em grupo, como, por exemplo, registos realizados em determinadas atividades, onde as crianças, através da arte presente nas próprias produções, expressavam livremente as aprendizagens desenvolvidas, realizando-se, por vezes, a exposição dessas produções nas paredes da sala. Para além disso, a utilização de recurso a materiais naturais existentes no espaço exterior (como paus, folhas, pétalas de flores) permitia também às crianças usufruírem destes, caso o desejassem, nas produções plásticas que iam realizando em momentos de brincadeira livre ou em atividades orientadas.

O modelo *High-Scope* observou-se no cumprimento das rotinas existentes na sala do JI. Desde o momento de acolhimento até ao momento de as crianças irem embora do JI, verificou-se que as mesmas evidenciavam conhecer a rotina diária da sala, bem como o respetivo horário da sala, compreendendo a gestão do tempo tanto nos momentos de pausa para lanche como durante as atividades propostas e brincadeiras livres. Para além disso, relativamente a estas últimas, as crianças tinham liberdade de explorar os materiais nas brincadeiras que escolheram executar, tendo a possibilidade de alterarem de brincadeira caso o desejassem. Observou-se também que a educadora cooperante dinamizou momentos de reflexão e partilha no final de algumas das brincadeiras livres realizadas, como forma de auxiliá-las a refletir sobre as suas interações com materiais, pessoas e ideias, desenvolvendo também a capacidade de narrar acontecimentos passados.

Quanto à Pedagogia-em-Participação verificou-se na realização de atividades conjuntas tanto com a outra sala de EPE como também com a participação da família em algumas delas, onde as crianças participavam ativamente em todo o processo de aprendizagem sustentada pelo interesse das mesmas. Verificou-se também este modelo pedagógico na experimentação espontânea das crianças durante as brincadeiras e também na escolha livre de materiais que gostariam de utilizar nas próprias produções, estando também esses materiais ao alcance das crianças para os utilizarem como bem entendessem tanto dentro da sala como fora dela.

Em relação aos projetos educativos presentes no JI observaram-se, maioritariamente, os seguintes: o projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, que recorria a uma terapeuta da fala que se deslocava quinzenalmente às salas de EPE para dinamizar atividades promotoras de consciência linguística e fonológica, e os projetos “Escola Azul” e “LixArte”, que, sendo projetos de intervenção (cf. Capítulo I), pretendiam que as crianças da EPE, juntamente com as duas turmas do 4.º ano do 1.º CEB, realizassem periodicamente visitas às praias locais como forma de recolher lixo que serviriam tanto para sensibilizar as crianças para a preservação e sustentabilidade ambiental como também para o reaproveitamento de materiais na construção de esculturas.

Relativamente às relações criança-adulto e criança-criança ambas eram positivas e promotoras de bem-estar dentro do contexto de EPE (cf. Capítulo I). Verificou-se que tanto a educadora cooperante, a assistente operacional e a assistente técnica como também o par pedagógico possibilitaram oportunidades múltiplas para que cada criança se pudesse expressar oralmente e livremente quando assim o entendesse, nomeadamente, no momento do acolhimento matinal onde as crianças, aquando da necessidade de expressarem a sua opinião sobre um determinado assunto, colocariam o dedo no ar para se expressarem oralmente, tanto para não interromper os colegas ou adultos que estariam a falar precedentemente a elas como também para terem uma participação mais ativa e oportuna. Para além disso, e nomeadamente nos momentos de brincadeira livre, observou-se que a equipa educativa prestou sempre um olhar atento sobre as crianças e alertava-as para os cuidados a ter em determinadas brincadeiras, contextualizando-as igualmente sobre os mesmos.

Quanto à relação criança-criança, de um modo geral, esta era igualmente saudável, no sentido em que as crianças escutavam as opiniões umas das outras e todas participavam ativamente na rotina diária da sala. No entanto, em momentos de maior agitação verificou-se que o grupo dispersava e apresentava alguma dificuldade em focar a atenção para o momento/atividade a acontecer no momento. Ainda assim, havia um esforço por parte da educadora cooperante, dos assistentes operacional e técnico, do par pedagógico e também de algumas das crianças de alertarem os colegas para a manutenção e cumprimento das regras existentes na sala, como, por exemplo, no respeito pela opinião de todos, tanto dos restantes colegas como também dos adultos presentes. Outro aspeto a denotar remete para o espírito de entreaajuda presente em todas as crianças, principalmente, durante a contextualização das atividades. Em alguns momentos, verificou-se que as crianças se apoiavam e encorajavam-se umas às outras para terminarem as atividades em conjunto, nomeadamente, as que as desafiavam a trabalhar em equipa.

## 2.2.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A nível metodológico, a PES teve como guia orientador a metodologia de I-A que se desenvolveu de forma cíclica com o objetivo principal de desencadear a transformação das práticas educativas.

A I-A pode ser definida como “uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (Carr & Kemmis, 1986, p. 36). Esta indagação autorreflexiva não deve ser encarada como um processo isolado e unívoco, mas sim um *continuum* no tempo de atuação do próprio investigador-ator, pois deve-se refletir constantemente nas práticas exercidas com o intuito de melhorar cada vez mais as mesmas ao longo de todo o processo educativo de quem investiga e para quem se investiga (Carr & Kemmis, 1986).

Pode considerar-se que a I-A realiza-se de forma colaborativa, onde se “utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012, p. 18) associada ao trabalho conjunto entre educadores e educandos como forma de se refletir sobre a prática (Little, 1990). Como tal, a I-A tem como objetivo “uma mudança de ordem psicossocial” (Barbier, 1985, p. 17), cuja meta é a melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas.

Segundo Lima (2003), o conhecimento sobre a realidade origina-se através de perceções. Neste sentido, de maneira que se possa produzir conhecimento científico, é necessário ocorrer um processo de pesquisa, que se caracteriza por ser uma forma de aprendizagem integradora no quadro teórico de referência acionado nas decisões e na ação, para receber o que as práticas, intimamente assentes no contexto, têm para lhe dizer de conhecimento nelas produzido. A intencionalidade da I-A indica que se investiga para transformar, assumindo como meta uma transformação do contexto social em que se insere (Fonseca, 2012). Este tipo de investigação não pretende somente conhecer o contexto em que uma determinada comunidade se encontra, mas também transformar algo que impeça a população de melhorar a sua qualidade de vida, e, respetivamente, o seu desenvolvimento pessoal (Lima, 2003).

A I-A desenvolve-se de forma dinâmica (Figura 2) e engloba quatro fases, a partir das quais se podem delinear novos planos, ações, observações e reflexões, permitindo aos investigadores-atores uma reflexão e avaliação constante da prática e sobre a prática (Kemmis, 2007).



Figura 2 – Esquema ilustrativo da metodologia de Investigação-Ação. Adaptado de notas de campo recolhidas nas aulas de Seminário.

Relativamente à observação, esta tem em vista a recolha sistemática de dados necessários à obtenção de informação fidedigna que auxilia o investigador-ator a reter dados para planificar, e, conseqüentemente, agir, no qual a observação propriamente dita do comportamento dos diferentes intervenientes auxilia as etapas seguintes (Formosinho, 2002). Esta foi sistemática e participante, no qual se pretendia compreender o contexto, em interação com o grupo (Estrela, 1990). Na PES privilegiaram-se as notas de campo, as conversas informais realizadas com os docentes de ambos os contextos, bem como a observação direta para e sobre a prática desenvolvida.

No que concerne à planificação, usualmente, inicia-se a mesma com uma ideia prévia sobre uma melhoria ou mudança desejável do contexto em estudo, e, com recurso aos métodos e técnicas utilizados durante a observação, procura-se definir um (ou vários) problema(s) passíveis de resolução, através da identificação das necessidades, interesses e dificuldades de aprendizagem das crianças, que, sempre que possível, devam possibilitar o desenho e aplicação de ações/atividades criativas e didáticas (Menezes et al., 2017). Na PES a planificação partiu sempre de uma questão-problema que as crianças gostariam de obter a resposta, através da elaboração de um mapa concetual em cada um dos contextos educativos (cf. Capítulo III). Para além disso, a observação constante da rotina da instituição educativa, das interações entre crianças e entre estas e os adultos, das brincadeiras entre os pares, e das dinâmicas presentes em ambos contextos permitiram igualmente sustentar a prática pedagógica desenvolvida, não descurando os conhecimentos prévios que as crianças possuem.

A ação, ao ser deliberada e planeada, permitiu desenvolver o plano delineado e sustentado nas observações, verificando-se a eficiência das propostas didáticas ponderadas. Todavia, considerando-se que não há garantia total da viabilidade das ações/atividades pensadas, a ação

(assim como a planificação) deve ser flexível de modo a permitir que sejam introduzidas algumas alterações ao plano, sem colocar, porém, em causa o esboço original (Elliot, 1991). Na PES a ação realizou-se gradualmente através de um conjunto de atividades diversificadas que auxiliaram as crianças a obterem as respostas desejadas às questões-problema por elas delineadas (cf. Capítulo III). Importa igualmente referir que todas as atividades foram cautelosas e constantemente pensadas não só com o par pedagógico, mas também com os docentes cooperantes, tendo sempre em consideração as observações realizadas semana após semana, desde os interesses das crianças, às necessidades observadas não descurando as dificuldades sentidas pelas mesmas. Para além disso, procurou-se sempre que possível dialogar com as crianças no final de cada atividade e da cada semana com o intuito de refletir-se acerca da viabilidade das práticas pedagógicas.

Neste seguimento, e reforçando a vertente cíclica da I-A e, conseqüentemente, a prática reflexiva da metodologia, a fase da reflexão/avaliação desenvolve-se ao longo de três momentos: reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O primeiro momento ocorre antes da ação propriamente dita, onde o docente reflete-se a prática que pretende desenvolver é significativa e vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças; quanto ao segundo momento ocorre ao longo da aplicação da prática, desde o início da mesma até ao momento em que a prática educativa termina, onde, através da própria observação, reflete-se se aquilo que está a ser realizado é viável para continuar a sê-lo (ou a sê-lo da forma que foi planeada); e, por fim, o terceiro momento possibilita o aperfeiçoamento ou a mudança da prática, com o objetivo de se pensar, repensar e (re)orientar as mesmas (Schmitt, 2011).

Importa relembrar que esta fase não ocorreu num momento concreto na PES, visto que, tal como se verifica, a fase de reflexão/avaliação é transversal a toda a I-A, e ocorreu em simultâneo com as outras fases, tendo-se sempre em consideração as observações não só do mestrando, como também das crianças, do par pedagógico e dos docentes titulares de ambos os contextos educativos. Para além disso, e considerando a reflexão como um processo constante ao longo de toda a PES, as elaborações das narrativas individuais e colaborativas sobre a prática constituem-se, igualmente, como momentos importantes, pedagógicos e reflexivos na prática profissional docente, permitindo uma “consciencialização dos processos de formação profissional, ou seja, do que fazemos, como fazemos, e como podemos vir a melhorar” (Ribeiro, 2011, p. 55).

Tal como as narrativas colaborativas, a realização dos guiões de pré-observação auxiliaram a refletir constantemente sobre a prática desenvolvida, onde, entre outros aspetos, se previam eventuais dificuldades e formas de resolver os problemas com vista ao melhoramento das práticas e, conseqüentemente, à evolução do mestrando enquanto futuro docente. Assim, importa reforçar que os educadores-professores que recorrem à I-A adquirem a possibilidade de

compreender, de maneira sistemática e aprofundada, a sua própria prática pedagógica, renovando-a constantemente com vista ao aperfeiçoamento profissional (Cardoso, 2014).

A adesão dos investigadores-atores à I-A faz com que estes assumam um carácter participativo. Neste sentido, de maneira que a investigação-ação se processe “a participação é aqui fundamental”, visto que “do ponto de vista da educação e do desenvolvimento das pessoas, da satisfação gerada no sentimento da relevância, de significado, de nos sentirmos parte de direito e responsáveis na construção da vida da comunidade, ela é preciosa e insubstituível” (Lima, 2003, pp. 323-328).

De maneira a concluir a abordagem a esta metodologia, o educador-professor investigador deve fazer parte de um grupo colaborativo onde existe genuína partilha de interesses. “Aprender com os outros e aprender a aprender é um objetivo explícito deste tipo de pesquisa” (Martins, 2001, p. 301), numa ação participativa por todos os intervenientes, isto é, todos analisam uma situação, pesquisam, significam os dados recolhidos e refletem sobre eles; decidem, agem, e avaliam processos e resultados à luz do conhecimento produzido e das aprendizagens realizadas, onde a I-A contribuí para a melhoria da realidade, uma vez que não trabalha para as pessoas, mas sim com elas.



## CAPÍTULO III – PERCURSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS

“O estágio supervisionado é o momento adequado para que o estagiário desenvolva competências transformando o seu estágio [numa] atividade reflexiva”

(Barros et al., 2011, p. 516)

No seguimento desta citação, de facto, todos os momentos vivenciados ao longo da PES são deveras importantes para a formação docente do mestrando, visto que o educador-professor deve adotar uma postura reflexiva acerca da sua prática educativa (cf. Capítulo II). Deste modo, o presente capítulo visa a descrição e análise das propostas desenvolvidas na PES, nos contextos de 1.º CEB e EPE, respetivamente, de forma analítica e reflexiva.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas das práticas educativas desenvolvidas na PES, primeiramente, no contexto de 1º CEB e, posteriormente, no contexto de EPE. Desta forma, importa referir que as ações desenvolvidas tiveram em consideração as necessidades, interesses e conhecimentos prévios das crianças, decorrente da observação participante, de forma a desenvolver ações educativas com intencionalidade educativa, não descurando o trabalho reflexivo e investigativo realizado ao longo da PES (cf. Capítulo II).

### 3.1. PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Partindo do pressuposto de que a criança é um elemento ativo na construção da sua aprendizagem (cf. Capítulo I), construíram-se unidades de aprendizagem, que contemplavam um conjunto de atividades didáticas alinhadas com o assunto do projeto que pretendia promover aprendizagens significativas e contextualizadas, que motivassem as crianças a desenvolverem autonomamente as suas competências, articulando os conteúdos das diferentes áreas do saber, e sempre que possível, de forma transdisciplinar (Freschi & Ramos, 2009).

Deste modo, é importante que o professor seja capaz de compreender de que formas é que se podem motivar as crianças para a aprendizagem, visto que “estudar a motivação [das crianças] permite criar projetos pedagógicos mais lógicos, integrados e, fundamentalmente, adequados às suas necessidades, gostos e curiosidades” (Falcão et al., 2021, p. 269), que possibilitem um desenvolvimento holístico da criança.

Como tal, este subcapítulo tem como principal objetivo apresentar algumas das ações desenvolvidas no 1.º CEB, nomeadamente, com uma turma do 2.º ano do Ensino Básico (cf. Capítulo II).

Neste sentido, as unidades de aprendizagem criadas na PES permitiram orientar os processos de ação a desenvolver, que fossem ao encontro das especificidades das crianças, e também que apresentassem uma sequencialidade em torno do projeto construído em colaboração com as crianças denominado “*VidAnimal*”. Este último emergiu dos interesses e curiosidades da turma por conteúdos relacionados com os animais, nomeadamente, pela vontade em conhecer as suas características físicas, o habitat, alimentação, revestimento, entre outras, assim como compreender e consciencializar as crianças para a extinção animal em território nacional e internacional. Procurou-se, então, que as práticas educativas realizadas fossem ao encontro do projeto supracitado, realizadas numa perspetiva transdisciplinar e socioconstrutivista (cf. Capítulo I).

De forma a contextualizar as práticas educativas desenvolvidas no contexto de 1.º CEB importa, primeiramente, fazer referência às duas primeiras semanas de observação que desencadearam o início do projeto “*VidAnimal*”.

No seguimento de uma dinâmica realizada pelo professor cooperante no final de cada semana, durante o fim de semana era pedido às crianças para pesquisarem e registarem uma notícia que fosse ao encontro dos seus interesses para partilharem com a turma no início da semana seguinte.

Desta forma, na primeira intervenção da díade, após o momento de apresentação individual das notícias de cada criança, a díade contextualizou e discutiu as notícias e redigiu os títulos das mesmas no quadro da sala de aula, optando também por atribuir temáticas às mesmas, como por exemplo Alimentação, Animais, Reciclagem e Sustentabilidade e outras.

Seguidamente, a díade debateu as notícias com as crianças, e, conjuntamente, agruparam-nas em cada uma das temáticas anteriores para auxílio do passo seguinte. Como tal, e de forma democrática, as crianças elegeram a notícia que consideraram mais importante, que neste caso foi “Populações de animais selvagens no mundo diminuirão cerca de 69% desde 1970”. A partir da mesma, e no âmbito do Estudo do Meio, em grande grupo elaborou-se um mapa concetual, no qual as crianças apresentaram sete questões que, curiosamente, gostariam de ver resolvidas (Figura 3).

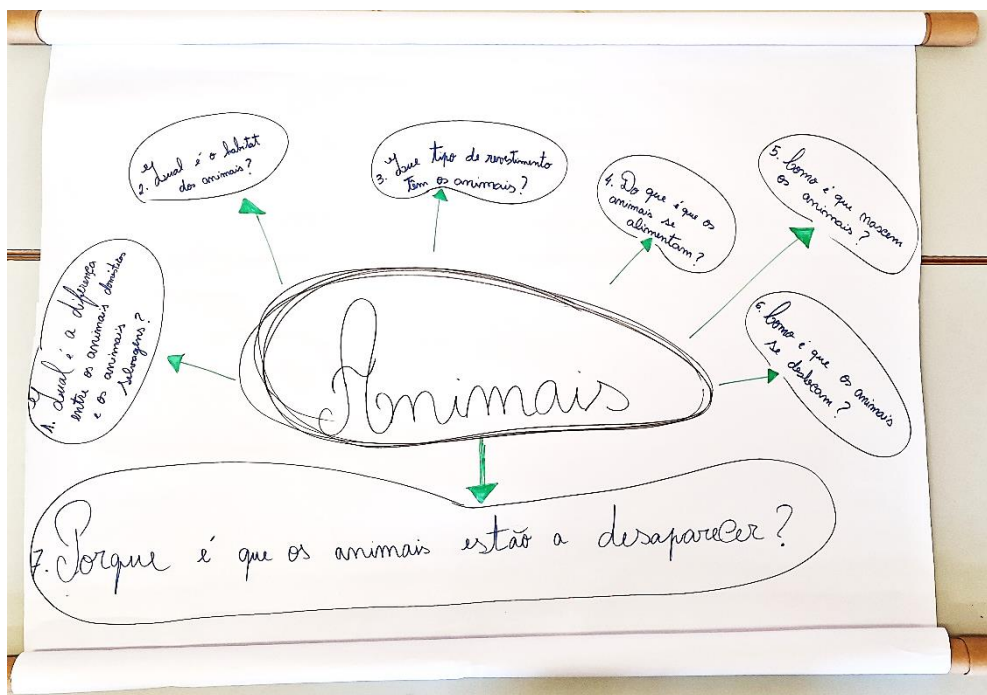


Figura 3 – Mapa conceitual realizado com as crianças do 1.º CEB.

Deste modo, idealizou-se um projeto que, para além de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, pretendeu auxiliá-las a obter respostas às questões por elas colocadas ao longo das semanas seguintes.

Através do mapa conceitual, verifica-se que este momento remeteu para as duas primeiras fases da MTP (cf. Capítulo I), sendo que, primeiramente, definiu-se o que se queria investigar em grande grupo, e, seguidamente, iniciou-se a planificação e o desenvolvimento do trabalho, com auxílio do mapa conceitual, de questões a explorar, assim como pela sua ordem de exploração (Vasconcelos et al., 2012).

Como tal, as questões colocadas anteriormente foram exploradas através de unidades de aprendizagem, das quais resultaram produtos finais que demonstraram as respostas desejadas, onde o projeto teve como principal objetivo consciencializar as crianças para a importância de preservação do meio ambiente e dos animais que nele habitam, de modo a promoverem-se atitudes sustentáveis para o bem-estar do planeta Terra. Neste sentido, a consciencialização dos cidadãos para estas temáticas deve ser desenvolvida desde cedo, onde a escola assume um papel essencial nesse processo, procurando inspirar e incentivar as pessoas a participarem no desenvolvimento das comunidades de forma a promover-se a agenda global para o desenvolvimento sustentável, nomeadamente do Objetivo 14 – *Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável* e do Objetivo 15 – *Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas,*

*combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade* (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, 2018).

Neste sentido, o projeto pretendeu promover o desenvolvimento e aquisição de competências, aprendizagens e saberes delineados nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018a) da área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente: “Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução)” (p. 7); “Relacionar as características dos seres vivos (animais e plantas), com o seu habitat (p. 7)”; “Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza” (p. 7). No entanto, como foram desenvolvidas unidades de aprendizagem articuladas com as outras áreas curriculares, através de um fio condutor ao longo das práticas educativas, construíram-se percursos de aprendizagem que possibilitavam às crianças responder à questão-problema de cada aula.

Importa igualmente mencionar que ao longo da prática pedagógica diversificaram-se as estratégias utilizadas, de forma a adequar as mesmas às características das crianças, trabalhando de forma diferenciada em contexto de sala de aula (Falcão et al., 2021). Como tal, o professor é considerado, então, um coadjuvante no processo de construção de conhecimento das crianças, cabendo-lhe organizar ambientes de aprendizagem, dinamizar situações de trabalho e de aprendizagem, bem como apoiar diretamente as crianças durante a realização das tarefas de aprendizagem e estimulá-las a refletir sobre as mesmas (Alves et al., 2019). Como afirma Roldão (2007a), a prática de trabalho articulado e pensado em conjunto facilita a melhoria do conhecimento profissional e uma maior eficácia do desempenho dos profissionais, onde esta coconstrução de saberes proporciona na equipa educativa uma cultura colaborativa em que “o *eu* tende a ser substituído pelo *nós* nas narrativas sobre o trabalho docente” (Formosinho & Machado, 2009, p. 94).

No que concerne à terceira fase da MTP – a fase da Execução (cf. Capítulo I) – o processo de pesquisa das respostas às questões-problema colocadas pelas crianças realizou-se através da própria experimentação direta dos recursos utilizados (Vasconcelos et al., 2012). Desta forma, as unidades de aprendizagem foram planificadas de forma sequencial e lógica consoante as questões-problema colocadas pela turma, relacionando-as, então, com o projeto e abrangendo as várias áreas do saber de forma articulada. Para além disso, importa reforçar que o trabalho colaborativo desenvolvido com as crianças teve igualmente o apoio do par pedagógico, do orientador cooperante, bem como da supervisora institucional, que possibilitou o aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica realizada, nomeadamente, através de reuniões, momentos de reflexão e partilha de saberes que auxiliassem a construção das situações de aprendizagem e potenciassem gradualmente as competências das crianças.

Neste seguimento, e na impossibilidade de apresentar todas as unidades de aprendizagem, serão apresentadas duas delas. Contudo, importa ressaltar que todas as unidades de aprendizagem foram constantemente analisadas, refletidas e melhoradas pela díade, como preconiza a metodologia de I-A (cf. Capítulo II). É importante ter em consideração que os conhecimentos prévios das crianças acerca de um determinado assunto facilitam a aprendizagem de novos conteúdos, onde o processo de ensino-aprendizagem não poderá ocorrer de forma mecanizada, mas sim de uma forma não-arbitrária que seja, efetivamente, significativa para as crianças e que lhes permita relacionar os conteúdos com as vivências do cotidiano (Silva et al., 2021).

Deste modo, a primeira unidade de aprendizagem a ser apresentada, com intervenção de três dias, denomina-se “Do que é que os animais se alimentam?”, e teve como objetivo principal compreender e distinguir os tipos de alimentação que os animais apresentam: alimentação carnívora, herbívora ou omnívora. Porém, optou-se apenas por refletir acerca das práticas realizadas durante 90 minutos do primeiro dia.

No início desta unidade de aprendizagem, e após a escrita do sumário na sala, o mestrando questionou a turma acerca dos seus conhecimentos sobre a alimentação dos animais. De um modo geral, a turma respondeu: “Os animais comem carne” (crianças), “e também peixe” (crianças), “existem outros que comem folhas” (crianças), verificando-se, portanto, que, na sua generalidade, a turma apresentava conhecimentos prévios acerca do assunto. No entanto, o mestrando questionou ainda: “Será que todos os animais se alimentam de igual forma?” (mestrando), o que deixou a turma curiosa sobre a resposta.

Posteriormente a este diálogo inicial, dividiu-se a turma em três grupos (equipa C, H e O), e desafiou-se a visualizar um vídeo informativo num computador disponível para esse efeito, com o intuito principal de, tal como se indica no PASEO, “transformar informação em conhecimento” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.17). De imediato, a turma questionou a razão de lhes ter sido atribuído as letras anteriores, uma vez que, normalmente, o professor cooperante recorria a outras letras para o efeito (equipa A, equipa B e equipa C) e atribui dez pontos a cada uma, retirando os mesmos quando a equipa, no seu todo, compromete o normal funcionamento das aulas do docente. Todavia, nesta prática pedagógica optou-se por não se seguir esta dinâmica do professor cooperante, e informou-se as crianças que, posteriormente, iriam compreender a razão pelo qual tinham sido atribuídas outras letras.

Enquanto visualizavam o vídeo solicitou-se a cada grupo que, autonomamente, recolhessem informação que achassem pertinente e a registassem numa folha de rascunho. Para isso, foi dada liberdade ao grupo para selecionarem os elementos que iriam registar a informação, e, juntamente com os restantes elementos, dialogassem acerca das informações que considerassem

mais pertinentes. Por sua vez, as crianças dialogaram com o mestrando sobre a razão de lhes ter sido atribuído as letras anteriores, de forma que os restantes grupos não ouvissem as afirmações de cada grupo: “Professor D. percebo porque deste a letra C ao nosso grupo.” (criança LJ); “Pois professor. O nosso vídeo fala sobre os animais carnívoros” (criança VS) (equipa C); “Professor D. eu pensava que os herbívoros só comiam folhas. Afinal, também como frutos e sementes” (criança ML) (equipa H); “Professor D. agora percebo porque nós comemos tudo. Somos omnívoros” (criança DC) (equipa O).

De um modo geral, sentiu-se que as crianças compreenderam o que lhes foi solicitado, sendo que cada grupo se encontrava motivado para esta primeira tarefa e foi visualizando o vídeo informativo as vezes que consideraram necessárias. Contudo, uma dificuldade sentida pelo mestrando diz respeito à capacidade de síntese que cada grupo se encontrava a registar na folha de rascunho, pelo que, inicialmente, verificou-se que os grupos se encontravam a registar grande parte da informação. No entanto, ao visualizarem os vídeos mais que uma vez, considerou-se que foram desenvolvendo gradualmente a capacidade de síntese, visto que a informação foi mais ao encontro do que se pretendia. Neste sentido, as crianças desenvolveram competências ao nível do Português relativas ao “planear, produzir e avaliar os seus próprios textos” e também “analisar e validar a quantidade de informação recolhida” (Direção-Geral da Educação, 2018c; Direção-Geral da Educação, 2018d). Para além disso, como indica o PASEO, devem também ser capazes de desenvolver o relacionamento interpessoal ao “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha”, “trabalhar em equipa”, e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 25).

A construção de conhecimento através de uma aprendizagem colaborativa “privilegia uma maior interação entre os alunos e um ensino mais autónomo por parte do aluno” (Neves, 2014, p. 8). Nesse sentido, na etapa seguinte foi entregue uma folha com uma ilustração referente à dentição típica que auxilia a distinguir a alimentação dos animais. Apesar do tipo de dentição permitir distinguir o tipo de alimentação dos animais, optou-se por não se aprofundar este ponto, de forma a não se prolongar a prática pedagógica, mas sim dar possibilidade às crianças de poderem distinguir a alimentação igualmente a partir das ilustrações. Como tal, nestas ilustrações, as crianças teriam de organizar, resumir e redigir a informação recolhida para essa nova folha, com o propósito de apresentar o conteúdo à restante turma. Para além do trabalho em grupo, aqui, os alunos desenvolveram “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas”, amadurecendo a nível pessoal e a nível de autonomia (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 26).

As crianças questionaram o mestrando quem é que iria escrever a informação, onde o mestrando informou que todos poderiam escrever, não existindo a obrigatoriedade de o fazerem. Contudo, de modo a dar-se continuidade à autonomia proposta às crianças nesta tarefa, o mestrando solicitou a cada grupo que elegessem oralmente um líder e justificassem essa seleção, apelando-se também ao bom senso de cada um. Curiosamente, cada um dos grupos elegeu a criança que demonstrava mais interesse e atenção nas aulas do professor cooperante ao longo do ano. Verificou-se também que uma ou outra criança mostrou-se descontente com a eleição, mas, com a intervenção do respetivo líder, este último informou que todos teriam oportunidade de escrever a informação. Como afirma Novaes (1968), quando um líder é eficaz conduz ao aumento da produtividade, realização e satisfação dos membros do seu grupo. Aliás, e no seguimento da metodologia de Aprendizagem por Equipas (cf. Capítulo I), a gestão dos conteúdos a abordar realizada pelo próprio grupo potencia o trabalho colaborativo e a capacidade de atenção, sendo os alunos responsáveis pela informação selecionada, reforçando a sua autonomia na realização da tarefa e também de tarefas futuras.

Seguidamente, e em jeito de término desta tarefa, desafiaram-se os grupos a preparem uma breve apresentação sobre o trabalho elaborado que permitisse aos outros dois grupos escutarem atentamente a apresentação dos colegas, não só para “transformarem a informação [escutada] em conhecimento” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 22) como indica o PASEO, mas também para que fossem capazes de “falar com clareza e articular de modo adequado as palavras”, “usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e da cortesia.”, e também desenvolver o conhecimento lexical” (Direção-Geral da Educação, 2018c, pp. 6-12), indo-se ao encontro dos domínios da Oralidade e Gramática, respetivamente, presentes nas AE de Português do 2.º ano do 1.º CEB.

Considerando-se que os trabalhos foram realizados em equipa, informou-se os restantes grupos que poderiam colocar questões aos colegas sobre os conteúdos apresentados, tendo qualquer elemento do mesmo autonomia para responder às eventuais questões a serem colocadas. Dando-se continuidade à metodologia ativa, o mestrando assumiu novamente o papel de mediador das aprendizagens, sendo “um impulsionador da partilha, de lugares de harmonia, saberes, acolhimento, isto é, do encontro humano” (Silva, 2007, p. 123). Para além dos restantes grupos, o mestrando, o par pedagógico e o professor cooperante poderiam também colocar questões ao grupo que se encontrava a apresentar o seu trabalho, deixando, todavia, esta oportunidade para as restantes crianças, visto que, nas metodologias ativas o papel do professor é o de “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando” (Moran, 2018, p. 18).

Assim, com a realização desta prática pedagógica, procurou-se delinear uma intervenção aproximada à metodologia de Aprendizagem por Equipas (cf. Capítulo I), pelo que se considera que a mesma foi frutífera: de um modo geral, as crianças aceitaram e ficaram motivadas com o desafio proposto pelo mestrando, conseguiram trabalhar em grupo, e, apesar de nem sempre concordarem com as opiniões umas das outras, respeitaram-nas, e explicaram sucintamente e corretamente o seu trabalho aquando do momento de apresentação ao resto da turma. Para além disso, responderam corretamente às questões que lhes foram sendo colocadas, e não sentiram qualquer necessidade de consultar a informação que tinham recolhido e sintetizado anteriormente na folha ilustrativa.

Constatou-se que todas as crianças se sentiram muito motivadas em explorar a questão-problema anteriormente delineada por elas de uma forma mais dinâmica e colaborativa, para além que apreenderam e consolidaram os conhecimentos curriculares de uma forma mais ativa e não transmissiva (cf. Capítulo I). Inicialmente, receava-se o uso desta metodologia, uma vez que foi aplicada pela primeira vez pelo mestrando, e sentia-se uma certa inquietação com a mesma. Contudo, considera-se que, acima de tudo, existiu aprendizagem por parte das crianças, tanto na elaboração da pesquisa grupal, como também nos momentos de partilha no final desta prática pedagógica. As crianças conseguiram trabalhar em equipa, respeitar as opiniões uns dos outros, lidar com as emoções divergentes no grupo, apresentar corretamente o conteúdo informativo dos vídeos, e responder esclarecidamente às questões que lhes foram colocadas pelos colegas.

Deste modo, verificou-se que o desenvolvimento desta prática pedagógica foi ao encontro do objetivo curricular da mesma, bem como aos interesses e necessidades das crianças de descobrirem a resposta à questão-problema anteriormente colocada. Verificou-se que as crianças compreenderam o desafio que lhes foi proposto, bem como desenvolveram corretamente o trabalho em grupo: existiu compreensão e respeito pela opinião do outro, conseguiram lidar com as emoções aquando da troca de informação (nomeadamente, pelo auxílio do líder de cada grupo e respeito ao mesmo), dialogaram e sintetizaram a informação que gostariam de apresentar, participaram ativamente na atividade, desde a sua conceção até à sua apresentação, e encontraram-se dispostas a ouvir os comentários dos restantes elementos da turma bem como desenvolveram a capacidade de debate e argumentação (cf. Capítulo I).

A outra unidade de aprendizagem a ser apresentada denomina-se "*VidAnimal: Porque é que os animais estão a desaparecer?*", e no seguimento do projeto "*VidAnimal*", teve como objetivos principais: compreender as razões justificativas da extinção dos seres vivos; explorar diferentes estratégias de preservação de espécies; e tomar consciência de atitudes sustentáveis face à extinção dos animais; realizar tarefas individuais e em grupo; sensibilizar para a problemática da

extinção de espécies animais, desenvolvendo uma atitude crítica e reflexiva em relação à extinção dos animais. Apesar desta unidade ter sido desenvolvida ao longo de quatro dias, apenas será analisado e refletido o segundo dia em que se evidencie a articulação de diferentes áreas do saber, nomeadamente Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação Artística, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania e Desenvolvimento bem como o desenvolvimento de algumas das competências e capacidades delineadas pelo PASEO, tais como o raciocínio e resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, o pensamento crítico e criativo e também o desenvolvimento pessoal e autonomia (Oliveira-Martins et al., 2017).

Após a realização de uma pesquisa autónoma por parte das crianças sobre os animais em vias de extinção na aula anterior, o desafio inicial desta prática passou pela discussão dos resultados das suas pesquisas, isto é, acerca dos seus conhecimentos sobre a extinção de algumas espécies animais. De um modo geral, verificou-se que as crianças compreenderam a tarefa solicitada, uma vez que a pesquisa autónoma de informação já faz parte da rotina da turma, tal como descrito anteriormente na contextualização inicial do projeto, e contribuiu significativamente para o desenvolvimento da tarefa solicitada, pois tal como indica o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) esta recolha e organização da informação permitiu que as crianças desenvolvessem o seu pensamento crítico e a sua autonomia. Obteve-se respostas como: “Também temos animais em vias de extinção no nosso país” (criança AF); “Nunca achei que um peixe fosse um animal em vias de extinção” (criança MF); “O clima também causa a extinção dos animais” (criança JP). No seguimento destas observações realizadas pelas crianças, o mestrando dialogou com a turma para observarem como as alterações climáticas evidenciadas nos últimos anos alteram significativamente o clima no dia-a-dia do planeta devido à ação humana. Contextualizou-se também que, por vezes, o simples facto de se alterar uma espécie vegetal de um sítio para o outro, pode ser um contributo que afeta outras espécies que habitam uma determinada zona, e exemplificou-se com a planta chorão-da-praia, uma espécie localizada nas praias perto do contexto de estágio, ao qual, após a apresentação de uma imagem da mesma com recurso ao computador da sala, as crianças reconheceram-na de imediato e compreenderam a razão de existirem cercas nas praias que protegem as plantas que lá habitam.

Posteriormente, solicitou-se às crianças que, em grande grupo, organizassem e registassem no caderno diário a informação que pesquisaram no dia anterior, indo ao encontro das três questões do guião orientador do dia anterior: “O que são animais em vias de extinção?”, “Quais os animais em vias de extinção em Portugal”, e “Quais as razões do seu desaparecimento?”. O mestrando não detetou nenhuma dificuldade no registo no caderno diário, uma vez que é uma rotina frequente das crianças em sala de aula. Nesta parte da prática pedagógica, pretendeu-se que as crianças fossem capazes de “escrever textos curtos com diversas finalidades” (Direção-Geral da

Educação, 2018c, p. 8) como, neste caso, compreenderem o que são animais em vias de extinção e quais as suas causas, desenvolvendo “o conhecimento lexical” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 11), “analisar a informação recolhida” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 7), associando a mesma a “ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7).

Após o intervalo da manhã, solicitou-se às crianças para reorganizar a informação e redigir a mesma para seis cartolinas acerca de um assunto aleatório sobre Sustentabilidade ambiental, que serviram para a apresentação das pesquisas à restante comunidade educativa. Como tal, a realização deste tipo de trabalhos “pode facilitar o trabalho interdisciplinar e promover o trabalho de equipa entre alunos e professores, dando, assim, mais sentido prático e efetivo às aprendizagens” (Falcão et al., 2021, p. 126).

Nesta parte da prática pedagógica, pretendeu-se que as crianças, com as pesquisas e registos realizados acerca do tema da extinção de animais bem como as suas causas, desenvolvessem o seu pensamento criativo, através da apresentação das suas ideias já estruturadas à comunidade educativa, bem como o relacionamento interpessoal através do trabalho em equipa e também “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente” relativos ao bem-estar ambiental (Oliveira-Martins et al., 2017, pp. 24-27) numa perspetiva de desenvolvimento da própria Cidadania.

Inicialmente, planeou-se apresentar às restantes salas da escola, mas, condicionados pelo tempo e pelo comprometimento das tarefas restantes deste dia, o par pedagógico desafiou as crianças a apresentarem o trabalho somente à outra turma do 2.º ano, uma vez que, tal como foi acordado e dialogado informalmente com a professora titular da outra turma, a turma iria iniciar nesse momento este conteúdo na área de Estudo do Meio.

Para além desta área curricular, pretendeu-se igualmente que as crianças adquirissem atitudes e valores cívicos face a esta problemática, através da pesquisa, organização e seleção da informação com recurso às TIC, explorando as mesmas através de apresentações orais ao nível da língua portuguesa realizadas a partir de suportes físicos que tanto incluíram os registos das crianças como também ilustrações, tanto disponibilizadas e também por eles criadas.

Assim sendo, o par pedagógico organizou e dividiu a turma em seis pequenos grupos de quatro elementos, com uma distribuição aleatória. Optou-se por alterar, também, a disposição das mesas da sala de aula, considerando que o ambiente de sala de aula é um poderoso fator que pode facilitar ou inibir as aprendizagens e deverá estar organizado tendo em vista a atividade a desenvolver como, neste caso, o trabalho em pequenos grupos (Zabalza, 2001).

Deslocaram-se, então, até à sala da outra turma do 2.º ano, e, com orientação do par pedagógico, cada grupo apresentou o seu trabalho, tendo-lhes sido, igualmente, informado que as crianças da outra turma poderiam colocar-lhes questões relativas às suas pesquisas.

De um modo geral, este primeiro desafio do dia foi bastante satisfatório. A turma compreendeu as ações estratégicas que o par pedagógico lhes solicitou, desde o seu planeamento e organização até à apresentação das pesquisas elaboradas à outra turma de 2.º ano. Verificou-se que todas as crianças se encontravam motivados com as tarefas, tanto a turma com quem se realizou a prática pedagógica como também a turma que assistiu.

Cada grupo discutiu e geriu entre eles o que cada um apresentaria, e acordaram igualmente que, caso alguém se encontrasse intimidado, teria o apoio dos restantes elementos do grupo. Para além disso, ao longo do desenvolvimento dos cartazes, as crianças não só optaram por recorrer a ilustrações já existentes nas pesquisas efetuadas por eles para tornarem os seus cartazes mais apelativos e significativos como também criaram as suas próprias ilustrações, e diversificaram a forma como escreveram nos cartazes através de esquemas e pequenas anotações, ou frases mais extensas, mas que resumissem a informação que recolheram.

Já as crianças que assistiram às apresentações, mediados pela professora titular da mesma, foram questionando os grupos acerca das suas produções, bem como da informação recolhida, onde a docente agradeceu este momento de partilha. Considerando que a turma iria iniciar a abordagem de conteúdos à sustentabilidade ambiental, com a realização desta prática pedagógica, os seus elementos conseguiram adquirir breves conhecimentos sobre o conteúdo.

Posteriormente à hora de almoço, aquando do regresso à sala de aula e como forma de consolidação das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do dia, a turma foi desafiada a recolher algumas palavras-chave relativas à Sustentabilidade Ambiental. Com a realização da prática pedagógica a ser apresentada seguidamente e correspondente à segunda narrativa colaborativa, e como forma a dar sequencialidade à prática anterior, pretendeu-se que as crianças, para além de adquirem conhecimento evidenciado ao longo da mesma nas diferentes áreas curriculares, consolidassem os conhecimentos adquiridos ao longo do dia. Como tal, antes de iniciar esta ação estratégica o par pedagógico reorganizou novamente as mesas da sala para que toda a turma se envolvesse conjuntamente na atividade, e apresentou o material a ser utilizado: um tabuleiro com o alfabeto latino-romano (maiúsculo e minúsculo), setas direcionais impressas inseridas num saco, o robô *SuperDOC* e folhas de registo da atividade.

Reconhecendo, as potencialidades da utilização da robótica educativa no processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I), procurou-se potenciar a resolução de problemas através da iniciação da programação e pensamento computacional, através de “um procedimento passo a

passo (algoritmo) para solucionar um problema de modo a que este possa ser implementado em recursos tecnológicos” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 16), incentivando as crianças a “definirem estratégias de testagem e “depuração” (ou correção) quando algo não funciona da forma esperada” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 17) e permitindo, deste modo, a expressão e discussão de ideias relativas à própria comunicação matemática.

Ainda antes da atividade se iniciar propriamente, verificou-se o entusiasmo da turma, principalmente para o manuseio do robô, questionando logo o par pedagógico quais eram as funções das setas existentes na cabeça do robô, apesar de uma delas já ser do seu conhecimento: “Professor, esta seta (amarela) serve para andar para a frente, a laranja é para andar para trás. E as outras? É para andar para a esquerda e para a direita?” (criança JP); “Isso nós vamos descobrir de seguida” (mestrando).

Seguidamente à apresentação do material a ser utilizado, dividiu-se a turma em oito pequenos grupos de três elementos cada, atribuiu-se um pedaço de papel a cada grupo e, após um breve momento de diálogo entre os seus elementos, solicitou-se que cada grupo escrevessem uma pequena palavra-chave que tivesse por base o conhecimento adquirido até ao momento com a prática pedagógica anterior, e, posteriormente, dobrassem o papel e colocassem o mesmo num saco que tinham à disposição. Solicitou-se aos grupos que redigissem palavras curtas considerando que o robô apresentava um limite máximo de codificação. Porém, e em momento de reflexão na ação e sobre a ação, o mestrando considerou que, caso algum dos grupos escrevesse uma palavra sensivelmente mais longa que o esperado, poderiam programar o robô de forma sequencial em vez de programar uma única vez. Indo ao encontro da noção de profissional reflexivo (cf. Capítulo II) “a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional” (Tardif & Moscoso, 2018, p. 392). Deste modo, os grupos escreveram as seguintes palavras: Mar; Caça; Clima; Mata; Habitat; Poluir; Fim; Fogos, promovendo-se, assim, o desenvolvimento lexical dos alunos ao nível do Português (Direção-Geral da Educação, 2018c), pelo conhecimento e consolidação de palavras relativas ao conteúdo em questão.

Após as oito palavras-chave se encontrarem devidamente dobradas e colocadas num saco, o mestrando solicitou a um elemento de cada grupo para retirar aleatoriamente um dos papeis e contextualizou para o passo seguinte da atividade: cada um dos grupos teria de programar o robô para se movimentar no tabuleiro e alcançar todas as letras que a compunham: primeiramente, tinham de colocar o robô na letra inicial da palavra; depois teriam de definir o respetivo código com recurso às setas direcionais cedidas; por fim, digitar esse código no robô para ele se movimentar no tabuleiro e alcançar as restantes letras da palavra.

Curiosamente, verificou-se que alguns dos grupos colocaram o robô numa posição o mais perto possível da letra seguinte, como mostra o seguinte diálogo estabelecido: “Porque é que colocaram o robô assim?” (mestrando); “Então como a nossa palavra é Caça, e como o robô está na letra C, é mais rápido nós programarmos-lo se ele estiver virado para a letra seguinte, que nesta palavra, é a letra A” (criança MC). Ainda no que concerne à direção do robô, ao longo de todo o processo, o mestrando foi questionando os grupos acerca das direções, potenciando assim, o desenvolvimento da sua linguagem de programação e de termos matemáticos de orientação espacial: “Uma seta laranja representa o quê?” (mestrando); “Um passo para frente. E se for a amarela é um passo para trás” (criança GS); “E as setas roxa e azul? Para que servem?” (mestrando); “A roxa é um quarto de volta para a esquerda, e a azul um quarto de volta para a direita” (criança ML). Aqui, para além de se promover conhecimento acerca da criação, representação e comparação de itinerários diversificados, fazendo uso dos termos matemáticos de orientação espacial “volta completa”, “meia volta” e “quartos de volta” relativos à própria Geometria e Comunicação Matemática (Direção-Geral da Educação, 2021), importa realçar que a associação dos símbolos ao seu significado é algo igualmente importante de ser reconhecido pelas crianças, não só nesta prática como também em situações futuras, potenciando o conhecimento das mesmas acerca da “intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual” ao nível da própria Expressão Artística (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 7).

Importa também referir que, enquanto cada um dos grupos definia o código e programava o robô para alcançar as letras da sua palavra, os restantes grupos teriam igualmente de escrever o respetivo código que o outro grupo utilizou num guião orientador tanto a palavra-chave dos outros grupos como também a respetiva linguagem de programação. Deste modo, apesar de existir somente um tabuleiro e um robô, todas as crianças envolveram-se atentamente na atividade. No entanto, e no seguimento da etapa de reflexão na ação da MTP (cf. Capítulo I), o par pedagógico considerou que a envolvimento das crianças na atividade poderia ser maior caso existissem mais tabuleiros e robôs. Porém, e tal como dialogado com o professor cooperante, este último considerou que a atividade fez emergir momentos de promoção de respeito e colaboração entre as crianças da turma, nomeadamente aguardar pela sua vez, ajudar os colegas, respeitar o ritmo individual de cada colega, sendo capacidades a atingir no âmbito da Cidadania.

Após o término desta atividade, o mestrando questionou as crianças se gostaram de realizar a atividade e solicitou que comentassem oralmente a mesma, obtendo-se comentários como: “Eu gostei desta atividade. Foi fixe e diferente do que costumamos fazer” (criança FA); “O que eu gostei mais foi do *SuperDOC*. Podíamos ter um na sala” (criança DC); “Professor, vou pedir aos meus pais para me darem um no Natal” (criança AK).

No que concerne às aprendizagens, o mestrando crê que as crianças adquiriram e consolidaram tanto as noções de iniciação à programação, nomeadamente a codificação e algoritmia, como também desenvolveram os termos matemáticos de orientação espacial: volta, quarto de volta e meia-volta. Verificou-se que a utilização das setas direcionais em suporte físico ajudou as crianças a compreenderem melhor o algoritmo que teriam de programar para movimentar o robô no tabuleiro. Para além disso, com este recurso didático verificou-se que as crianças adquiriram as noções de orientação espacial com maior facilidade. No entanto, em momento de reflexão na ação, o mestrando auxiliou as crianças a compreenderem melhor esses conceitos através de exemplificação, não só no robô como também em situação real onde, por exemplo, o mestrando solicitou às crianças para exemplificarem com a locomoção do próprio corpo em sala de aula.

No final da aula, e como forma de promover o trabalho com a participação das famílias, com as palavras-chaves utilizadas nesta prática pedagógica como também outras que adquiriram na prática anterior, desafiou-se as crianças a elaborarem com os Encarregados de Educação uma rima relativamente à Sustentabilidade ambiental para, posteriormente, com recurso do teclado existente na sala de aula orientado pelo professor cooperante, construírem, em grande grupo, uma música sobre o assunto como forma de articular as práticas com a própria família. Neste sentido, importa salientar que a integração da família em atividades escolares promove um desenvolvimento mais positivo nas crianças, assim como atitudes mais favoráveis em relação à escola e ao seu papel na sociedade (Falcão et al., 2021).

Assim, e não descurando as restantes, com o desenvolvimento desta prática pedagógica pretendeu-se articular as diversas áreas do saber tais como: o Português (ao nível da Leitura-Escrita na construção frásica e na associação das letras do alfabeto às formas maiúscula e minúscula), a Matemática (no que concerne ao desenvolvimento do pensamento computacional e da orientação espacial com recurso à tecnologia), o Estudo do Meio e a Cidadania e Desenvolvimento (ao trabalhar-se e discutir-se conceitos relativos à Sustentabilidade Ambiental), a Educação Artística (na representação icónica de linguagem corrente), e as TIC (na resolução de desafios através da programação de objetos tangíveis), tal como preconizam o documento orientador das AE (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d; 2018e, 2021)

Importa igualmente refletir a importância da realização de trabalhos de grupo como ferramenta potenciadora de uma aprendizagem colaborativa nas crianças, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento específico das mesmas para a vida em sociedade, o ensino de valores como a cooperação, o respeito e a aceitação, e também o alcance de uma maior igualdade de sucesso nas aprendizagens das crianças (Valente, 2012).

Salientam-se também os ambientes educativos e inovadores de aprendizagem e o desenvolvimento de práticas educativas assentes em metodologias ativas ao longo de todo o projeto que, cada vez mais, auxiliam o processo de ensino-aprendizagem das crianças, permitindo desenvolver as “competências interpessoais ao nível do trabalho colaborativo, as competências pessoais de autoestima e autonomia e as competências/conhecimentos disciplinares e transversais relacionadas com os conteúdos a aprender e as competências digitais” (Figueiroa et al., 2018, p. 60), tornando as aprendizagens mais ricas, motivadoras e significativas para as crianças.

Por fim, no âmbito da fase IV da MTP – fase de divulgação e avaliação (cf. Capítulo I) – na impossibilidade de apresentar a mesma devido à estrutura do presente relatório, importa referir que esta fase se desenrolou, não só em momento de reflexão crítica ao longo de todo projeto, mas também através da realização de um convívio com as crianças, encarregados de educação e a equipa educativa da turma no final do percurso da PES no 1.º CEB com o propósito de apresentar às famílias o projeto desenvolvido com as crianças. Considerou-se que este último foi frutífero, nomeadamente, pelas aprendizagens consolidadas pelas crianças, bem como pelo prazer e motivação que estas partilharam com as respetivas famílias. Deste modo, o percurso experienciado no 1º CEB demonstrou-se bastante satisfatório e gratificante não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para a formação da identidade profissional do mestrando.

### **3.2. PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No presente subcapítulo apresentam-se algumas das práticas desenvolvidas na EPE, nomeadamente na sala 1 do JI da instituição educativa (cf. Capítulo II). Deste modo, considerando a observação e análise reflexiva realizadas durante todos os momentos da prática educativa, elaboraram-se planificações semanais que, tendo em conta todo o seu carácter flexível e crítico, conduziu à realização de atividades assentes num paradigma socioconstrutivista de conhecimento (cf. Capítulo I), valorizando-se e refletindo-se sobre os interesses, as necessidades e as dificuldades do grupo de crianças com que se realizou a PES (cf. Capítulo II).

Para além disso, procurou-se respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, desenvolvendo-se práticas pedagógicas integradoras e potenciadora de aprendizagens significativas, e reconhecer a criança como sujeito e agente ativo na construção do próprio conhecimento a partir das suas experiências e valorização dos seus saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

Privilegiando-se a MTP (cf. Capítulo I) bem como a I-A (cf. Capítulo II), durante a PES desenvolveram-se práticas educativas que emergiram de necessidades e dificuldades sentidas pelas crianças e refletidas com o par pedagógico e a educadora cooperante. Para além disso, as curiosidades e interesses que as crianças quiseram desmitificar e explorar, contribuíram, igualmente, para uma aprendizagem transversal e holística do conhecimento.

Desta forma, apresentam-se algumas das atividades desenvolvidas ao longo de um projeto criado com as crianças em colaboração com a educadora cooperante e a restante equipa educativa: o projeto *“SustentabilizArte”*, privilegiando-se as práticas educativas desenvolvidas que possibilitaram momentos de aprendizagem ricos e contextualizados. O projeto emergiu dos interesses e curiosidades do grupo, e teve como principal objetivo: Potenciar a consciencialização pela preservação do meio ambiente através da realização de práticas pedagógicas com as crianças promotoras de uma atitude crítica e interventiva face à Sustentabilidade Ambiental (cf. Capítulo I).

O projeto *“SustentabilizArte”* surgiu a partir da sétima semana de colaboração, através de uma atividade desenvolvida por um dos elementos da díade, que correspondeu a uma das narrativas colaborativas. Esta última desenvolveu-se a partir de uma hora do conto realizada através da exploração da história *“O Conto da Baleia”*, de Karen Swann, onde, juntamente com a outra sala do JI, o grupo de crianças, a equipa educativa e o par pedagógico deslocaram-se até uma das praias locais perto da instituição educativa para escutarem a leitura da história.

Após a leitura da mesma, questionou-se o grupo sobre o que falava a história, onde as crianças foram respondendo que: *“Falava da viagem de um menino e uma baleia”* (criança MA); *“Eles viram muito lixo no mar”* (criança FB); *“A baleia ficou doente por causa do lixo”* (criança BB). Para além disso, questionou-se o grupo se conseguiram compreender a mensagem-chave presente na história contada, ao qual as crianças foram respondendo que: *“Não devemos poluir”* (criança RQ), *“Temos de tomar conta da natureza”* (criança CO), *“Os animais ficam tristes se poluirmos”* (criança MP).

Seguidamente, desafiaram-se as crianças a procederem à recolha de lixo existente na praia, contextualizando-se, não só para a mensagem-chave presente na obra e transposição da mesma para um caso real, como também para a consciencialização da permanência de um meio ambiente limpo e saudável.

Com o regresso ao JI, posteriormente à pausa de almoço, procedeu-se à exploração da história com as crianças e questionou-se o grupo acerca da mesma: *“Durante a manhã, vocês disseram que temos de cuidar da natureza e não devemos poluir. Como é que vocês acham que o podemos fazer?”* (mestrando). Após um breve momento de reflexão por parte das crianças, realizou-se o diálogo que se apresenta seguidamente: *“O lixo não é para atirar para o chão”* (criança

MP); “Temos de meter o lixo no caixote” (criança CO). A partir destes e de outros comentários o mestrando questionou as crianças acerca das suas conceções iniciais sobre a reciclagem e a sustentabilidade, provocando um debate em grande grupo: “Então colocamos o lixo todo no mesmo caixote?” (mestrando); “Não! Existem caixotes coloridos” (criança FS); “Como se chamam esses caixotes?” (mestrando); “São os ecopontos” (criança MR); “Para que servem?” (mestrando); “Servem para separar o lixo e reciclar” (criança GJ); “Nós temos aqui (na sala), mas não temos lá fora” (criança DS); “Podemos construir! Assim não precisamos de levar o caixote grande quando lanchamos lá fora” (criança SC); “E depois podemos fazer coisas com o lixo” (criança FB); “Como assim? O que gostariam de fazer mais?” (mestrando); “Podemos construir brinquedos ou instrumentos de música” (criança SO).

Considerando este momento de reflexão inicial, verificou-se a primeira fase da MTP – definição do problema (cf. Capítulo I) – onde as crianças sentiram necessidade de construir ecopontos para o espaço exterior, bem como apropriarem-se de material reciclável para elaborarem instrumentos musicais e usufruírem dos mesmos na sala e fora dela sempre que sentissem necessidade, dando-se oportunidade às crianças “de [serem] escutada[s] e de participar[em] nas decisões relativas ao processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Neste seguimento, procedeu-se para a segunda fase da MTP – planificação – onde as crianças, com auxílio do mestrando, elaboraram um mapa concetual e registaram, num ambiente de partilha de ideias, o que gostariam de desenvolver (Figura 4).

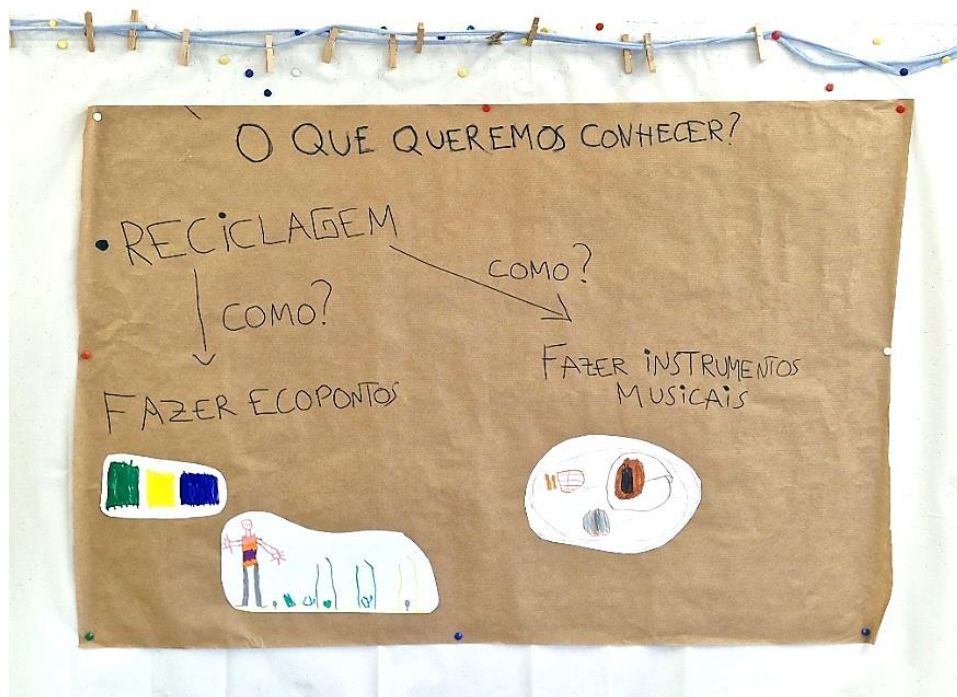


Figura 4 - Mapa concetual realizado com as crianças da EPE.

Ao longo do percurso na PES, observou-se que as crianças, apesar de conhecerem brevemente a definição e o objetivo dos ecopontos, nomeadamente, pelos que possuíam dentro da sala (cedidos pela câmara municipal), não distinguiam corretamente que materiais é que deviam ser colocados em cada um deles, condicionando as suas conceções e ações no que concerne à reciclagem. Como tal, a terceira fase da MTP – execução – iniciou-se pela realização de atividades que contextualizassem o grupo sobre a distinção de materiais a colocar nos ecopontos, para, posteriormente, proceder-se à elaboração dos ecopontos do espaço exterior e à reutilização de materiais recicláveis para a construção de instrumentos musicais.

Neste sentido, a contextualização sobre a reciclagem iniciou-se na sessão de Educação Física, onde, após um breve momento de aquecimento inicial, desafiaram-se as crianças a elaborarem conjuntos de materiais através de imagens ilustrativas. Respondendo a dificuldades observadas previamente ao nível da motricidade fina, desafiou-se as crianças a realizarem um pequeno circuito de movimentos, deslocamentos e equilíbrios antes de elaborarem os conjuntos solicitados. Em conversa com a educadora cooperante, verificou-se que as crianças, na sua generalidade, tinham dificuldade em deslocar-se nas andas e em deslocamentos que implicassem a colocação de um pé em frente ao outro em movimentos de ziguezague.

Antes do início da atividade, e após o mestrando ter dado oportunidade a cada criança de escolher uma imagem ilustrativa disponível de forma aleatória, questionou-se as crianças sobre o desafio em si. Obteve-se respostas como: “Temos estas imagens, é para meter nos arcos” (criança MA); “Certo. O que representam os arcos?” (mestrando); “Os arcos são os ecopontos” (criança SO); “Temos de meter as imagens dentro dos arcos” (criança SC). Ao longo da PES, observou-se que o grupo de crianças sentia um enorme prazer pela realização de jogos e dinâmicas que fossem desafiadoras, interativas e lúdicas, nomeadamente, na realização de dinâmicas que implicassem trabalho em equipa e competição. Sendo considerado algo necessário para a criança, para além de momentos de prazer e diversão, o jogo permite às crianças conhecer os seus limites e potencialidades, bem como desenvolverem a autonomia e a socialização (Solé, 1980; Lopes da Silva et al., 2016).

Com a realização desta atividade, verificou-se que as crianças, na sua generalidade, começaram a compreender que a distinção de cores dos ecopontos (arcos) associava-se ao tipo de material que neles deveria ser colocado: “O papel é para o azul” (criança MN); “No amarelo são as embalagens” (criança FF); “O verde é o vidro” (criança SO), desenvolvendo-se o pensamento e o raciocínio matemático onde se articulou a classificação de objetos e realização de conjuntos com o jogo de Educação Física (Lopes da Silva et al., 2016).

Com a conclusão da atividade observou-se que algumas das crianças ainda sentiam dificuldade em fazer corresponder o objeto ao “ecoponto”, associando a cor do objeto presente na imagem à cor do arco (ecoponto). Neste sentido, no dia seguinte, realizou-se outra atividade para auxiliar as crianças a compreenderem melhor que materiais é que devem ser colocados nos respectivos ecopontos.

Antes de se iniciar a atividade, o mestrando questionou as crianças a razão da distribuição das cordas e das imagens ilustrativas dos ecopontos, ao qual as crianças responderam: “Nós vamos pôr as imagens à frente dos ecopontos.” (criança JN); “E vamos fazer conjuntos, como fizemos da outra vez.” (criança SC), “Desta vez é diferente. É um gráfico!” (criança MA); “Como assim?” (mestrando); “Porque tem uma linha na horizontal e outra na vertical.” (criança MA). A partir desta afirmação, verificou-se que algumas das crianças já apresentavam breves noções matemáticas, e, como tal, solicitou-se às crianças que realizassem três equipas, escolhessem aleatoriamente um objeto que o mestrando tinha ao seu dispor e colocassem o mesmo no respetivo ecoponto como forma a responder à pergunta: “Qual destes ecopontos tem mais elementos?”.

Quando o gráfico começou a ser construído, algumas das crianças afirmaram prontamente que o ecoponto azul iria ter maior número de elementos porque “A coluna do azul está a crescer” (DS), onde o mestrando deixou esta consideração “em aberto”. No entanto, com o término da realização do gráfico, as crianças analisaram o mesmo e compreenderam que o ecoponto que tinha maior número de elementos era o amarelo porque “É a coluna maior” (criança MA). A conclusão das crianças verificou-se não só pela interpretação das colunas, mas também pela contagem que realizaram dos elementos em cada ecoponto. Para além disso, questionou-se o grupo de crianças se todas concordavam com a disposição que colocaram, e compreenderam que os objetos a serem colocados em determinado ecoponto não dependem da cor, mas sim do material em si: “No azul colocamos papel e cartão” (criança MR); “O ecoponto amarelo é para meter plástico e metal” (criança MP); “E no verde metemos vidro” (criança MN). Deste modo, com a realização desta atividade as crianças compreenderam que quanto maior o número de elementos de um determinado ecoponto maior seria a coluna respetiva do gráfico de materiais, dando-se oportunidade às crianças de “recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 78) como, neste caso, através de uma atividade direcionada à reciclagem.

Uma vez que a noção da separação do lixo no respetivo ecoponto já se encontrava compreendida pelas crianças, prosseguiu-se, então, para a construção dos ecopontos de exterior. Primeiramente, dialogou-se com as crianças sobre que materiais gostariam de utilizar para os ecopontos. De um modo geral, o grupo sugeriu que poderiam ser em cartão, no entanto, o mestrando questionou “É uma boa ideia, e é com material reciclável. O problema é se chover...” (mestrando);

“Pois, com cartão não dá” (criança FB); “E se usarmos os pneus?” (mestrando); “Sim, podemos fazer uma torre com os pneus e pintá-los” (criança SC); “Sim! Eu quero pintar” (criança MA). Abraçando esta ideia, o mestrando e as crianças verificaram que não existiam pneus suficientes para a construção dos ecopontos. Porém, em conversa intencional com a educadora cooperante e a assistente técnica, esta última informou que conseguia adquirir mais pneus para o JI através do contacto com um familiar próprio. Para além disso, a educadora cooperante afirmou que não havia necessidade de se construir um ecoponto verde, visto que na escola não se reciclava vidro.

Após a higienização dos pneus recolhidos, procedeu-se à pintura dos mesmos com o respetivo material (tinta de esmalte, trinchas e luvas), consciencializando as crianças para o manuseio da mesma, e proporcionando a oportunidade de “explorar e utilizar diferentes materiais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Em conversa com a educadora cooperante e com as crianças sugeriu-se realizar a atividade gradualmente, onde participaram quatro a cinco crianças de cada vez, tendo todas as crianças oportunidade de pintar os pneus caso o desejassem.

Enquanto algumas das crianças procederam à pintura dos pneus, as restantes elaboraram e pintaram desenhos alusivos aos ecopontos que iriam construir como forma de contextualizar toda a comunidade do JI sobre os materiais a colocar em cada um deles, desenvolvendo também “a sua sensibilidade estética e expressividade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Com o término das atividades anteriores, selecionou-se uma zona para os ecopontos, que começaram a ser imediatamente utilizados pela comunidade do JI.

Assim, com a realização desta prática pedagógica, procurou-se que as crianças e a restante comunidade educativa da EPE compreendessem a importância da reciclagem como forma de adotar atitudes sustentáveis face ao meio ambiente, sendo que a mesma se verificou como frutífera (cf. Capítulo I).

Desde a idealização dos ecopontos de exterior, à construção dos mesmos, não descurando, evidentemente, o processo inicial de contextualização acerca da reciclagem e da separação correta do lixo, em todos os momentos as crianças mostraram-se empenhadas e ativamente envolvidas na descoberta e exploração sobre o ato de reciclagem em si. No entanto, em momento de reflexão na ação e pós-ação, sentiu-se a necessidade de explorar e aprofundar melhor a contextualização inicial sobre a mesma, uma vez que algumas das crianças, após a realização da primeira atividade, ainda sentiam dificuldade em distinguir os ecopontos e, nomeadamente, os materiais que deviam ser colocados em cada um deles. Porém, à medida que a construção dos ecopontos ia evoluindo, verificou-se também que o empenho e motivação das crianças foi crescendo gradualmente, conseguiram trabalhar em grupo e foram respeitando as opiniões e o ritmo de cada um. Curiosamente, a partir desta prática pedagógica e em momentos de brincadeira livre, constatou-se

que algumas das crianças foram prestando mais atenção na separação do lixo dentro da própria sala, chegando a alertarem-se uns aos outros para separarem o lixo corretamente tanto nas restantes atividades como nos momentos de pausa para lanche. Com a finalização dos ecopontos, as crianças da sala 1 foram partilhando as experiências vivenciadas com a sala 2, desafiando-os a participarem também nas dinâmicas de separação do lixo

No que concerne à construção de instrumentos musicais importa realçar que esta segunda prática desenvolvida se iniciou com uma atividade que diversificou o momento de acolhimento matinal da sala. O educador deve refletir diariamente acerca da manutenção da rotina da sala, tendo por base os interesses e as necessidades que as crianças evidenciam no momento, devendo “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Como tal, pouco depois da chegada das crianças, o mestrando dialogou com as crianças acerca do que as mesmas já sabiam sobre instrumentos musicais, nomeadamente, instrumentos de percussão Orff, gerando o diálogo seguinte: “Que instrumentos musicais conhecem?” (mestrando); “Temos os sinos” (criança SO); “O reco-reco” (criança GJ); “A guizeira, os tambores” (criança SC); “Temos também o triângulo” (criança MA); “E a guitarra e a bateria” (criança LR); “Boa, estou a ver que vocês conhecem muitos instrumentos. E sabem o que significa percussão?” (mestrando); “Eu acho que é como nas bandas que vemos nos desfiles na rua” (criança SC); “Sim, são aquelas pessoas que batem nos instrumentos com as mãos” (criança MR); “É isso mesmo. Os instrumentos de percussão são aqueles que o som é produzido com batimentos. Usamos as mãos ou outros materiais” (mestrando); “Sim. Como aqueles paus dos tambores” (criança SC). Considerou-se este momento de diálogo muito gratificante, uma vez que as crianças aprendem igualmente através da própria comunicação com o outro. “A linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60).

Neste seguimento, propôs-se ao grupo dois desafios. No primeiro visualizaram, escutaram e tentaram decifrar instrumentos de percussão através da audição de excertos com recurso a meios tecnológicos (computador e colunas), promovendo-se uma utilização consciente dos recursos tecnológicos (Lopes da Silva et al., 2016), enquanto no segundo, para além da repetição do primeiro desafio, desafiou-se também o grupo a classificarem e distinguirem os instrumentos de percussão em instrumentos de madeira, metais e peles, permitindo-lhes “alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60).

Seguidamente, dialogou-se novamente com as crianças acerca das audições realizadas de forma a contextualizar-se o início da construção dos instrumentos musicais: “Vocês sabiam que os instrumentos também têm famílias?” (mestrando); “Não, eu achei que fossem todos iguais” (criança MA); “Eu conhecia alguns, mas não sabia que também existem xilofones de metal” (criança SC); “É verdade. Os instrumentos de metal parecidos com os xilofones que vocês conhecem chamam-se metalofones” (mestrando); “Ah! Por isso é que são de metal, porque têm aquelas pecinhas!” (criança MR); “Também há pandeiretas de metal e de pele” (criança SO); “Temos alguns instrumentos na sala, mas são pouquinhos” (criança DS); “Podemos construir com material reciclado, como tínhamos falado” (criança SC); “Sim! E podemos fazer uma música e mostrar aos meninos da sala 2” (criança CO); “É uma boa ideia, mas primeiro vamos então construir os instrumentos” (mestrando). A partir deste momento, prosseguiu-se com a construção dos instrumentos com recurso a material reciclável.

Primeiramente, solicitou-se às crianças para se dividirem em pequenos grupos consoante os instrumentos de percussão que gostariam de construir, salvaguardando-se que todas as crianças teriam oportunidade de construir os outros instrumentos que não os do seu grupo.

Importa ainda afirmar que cada grupo tinha diversos materiais recicláveis ao seu dispor, e poderiam construir e personalizar os instrumentos livremente. As crianças sugeriram a utilização de materiais naturais à disposição no JI, como pedras ou canas de bambu, permitindo, deste modo, relacionar o processo de criação e interpretação musical com as Artes Visuais e com a sustentabilidade ambiental (Lopes da Silva et al., 2016; Câmara et al., 2018).

Com a finalização da construção dos instrumentos de percussão, e tal como sugerido por uma das crianças em concordância com as restantes, a atividade seguinte passou pela criação de uma música com os instrumentos reciclados. No seguimento da reciclagem e da sustentabilidade, o mestrando sugeriu que a música abordasse esse as mesmas, e, com a concordância das crianças, procedeu-se então, à criação da letra da música com rimas verbalizadas pelas crianças que foram, posteriormente, redigidas numa folha, de forma a ficar à disposição de todos e auxiliar nos ensaios da música.

Deste modo, a exploração lúdica da linguagem oral e escrita com recurso, por exemplo, às rimas, permitiu desenvolver a consciência linguística nas crianças como a “identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66).

No âmbito da fase da divulgação e avaliação da MTP (cf. Capítulo I), e no seguimento da sugestão dada pelas crianças, na etapa seguinte, o grupo convidou as crianças da sala 2 a assistirem ao concerto da “Orquestra Fantástica” (nome pelo qual as crianças se autointitularam). Após a

preparação do espaço, as crianças apresentaram a música criada, e, no final, divulgaram ao outro grupo todo o processo de elaboração do projeto, desde a construção dos ecopontos até à construção dos instrumentos musicais com material reciclável, com o objetivo principal de conscientizar acerca da importância da preservação do meio ambiente e da utilidade de reciclagem no reaproveitamento de materiais.

Relativamente à avaliação do projeto "*SustentabilizArte*", esta decorreu ao longo do mesmo através da observação e reflexão constante de toda a prática pedagógica desenvolvida na EPE, nomeadamente, pela presença/ausência de motivação e interesse do grupo de crianças em querer continuar com as atividades propostas, não desvalorizando, evidentemente, a construção do conhecimento e aquisição de novas aprendizagens ao longo de todo processo, assim como também pelos comentários gratificantes que os encarregados de educação iam fornecendo sobre as práticas desenvolvidas, nomeadamente, através da plataforma *Class Dojo* que fui sendo utilizada pela díade como forma de partilhar as práticas desenvolvidas com as famílias (cf. Capítulo II).

Para além disso, dialogou-se e refletiu-se criticamente com a educadora cooperante que afirmou que o projeto foi frutífero e gratificante para as crianças, evidenciando-se através das aprendizagens que as crianças desenvolveram acerca da importância do ato de reciclar como também da preservação do meio ambiente como forma de garantir um futuro sustentável para o planeta Terra.

Com a realização desta prática pedagógica e no seguimento da prática pedagógica anterior, considerou-se que as crianças da EPE compreenderam e valorizaram a importância da reciclagem como um contributo para a sustentabilidade ambiental. Não só desconstruíram o conceito de reciclagem através de atividades que conduziram à colocação de alguns materiais nos respetivos ecopontos como também compreenderam a importância que a mesma que a mesma oferece à sustentabilidade ambiental através da reutilização de materiais para outros fins, nomeadamente, pela construção de instrumentos musicais com recurso a material reciclável (cf. Capítulo I).

Assim, considerou-se que toda a prática desenvolvida na EPE foi significativa para as crianças, comunidade educativa e mestrando, não só pelo desenvolvimento de competências pedagógicas importantes na ação, como também por todo o contributo que as crianças e equipa educativa possibilitaram para a reflexão constante da prática. Os diálogos intencionais realizados com as crianças, bem como a partilha de ideias e saberes que ocorreram com o par pedagógico, a educadora cooperante e a assistente operacional auxiliaram o mestrando a refletir criticamente acerca das decisões tomadas e da viabilidade das mesmas, onde todos os contributos contribuíram, efetivamente, para a maturação do mestrando enquanto ser aprendiz em constante crescimento e aprendizagem tanto a nível pessoal como a nível profissional presente e futuro.



## METARREFLEXÃO

A presente reflexão pretende espelhar todo o percurso reflexivo e crítico que o mestrando realizou ao longo de todas as vivências da PES, não descurando, evidentemente, todo o percurso formativo do mestrando na instituição de ensino superior bem como todo o apoio recebido pelas docentes supervisoras que, sem dúvida, contribuíram e facilitaram o processo de integração, desenvolvimento e finalização do estágio pedagógico. Para além disso, tanto as 24 crianças do 1.º CEB como as 25 crianças da EPE e a respetiva comunidade de ambos os contextos educativos bem como o próprio par pedagógico, contribuíram significativamente para todo o processo e todas as práticas pedagógicas desenvolvidas, onde todas elas foram importantes e significativas para o amadurecimento profissional, tanto atual como numa perspetiva futura e efetiva de um profissional de perfil duplo.

De um modo geral, considerou-se que as práticas desenvolvidas foram frutíferas em ambos os contextos. Em primeiro lugar, evidenciou-se que as questões e curiosidades que as crianças pretendiam ver resolvidas foram passíveis de concretizar, tanto no 1.º CEB como na EPE. Quando o par pedagógico planificou as sessões de intervenção pretendeu sempre que as estratégias pedagógicas utilizadas fossem, efetivamente, as mais significativas para as crianças e que possibilitassem a continuidade da motivação espontânea nas crianças e, conseqüentemente, a continuidade do processo de intervenção e ação. Apesar de ter-se em consideração que as práticas pedagógicas planificadas devem ser flexíveis e passíveis de alterações caso se observe essa situação nos interesses, necessidades e dificuldades das crianças, é importante que o educador e professor possua um olhar atento ao longo de todo o processo e delineie as estratégias mais aconselháveis e significativas que possibilitem, promovam e mantenham as crianças como sujeitos ativos e participativos em todo o processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, aquisição de novas aprendizagens.

Assim, indo ao encontro do que foi apresentado no presente relatório, pretendeu-se, não a adoção de um papel profissional assente numa pedagogia transmissiva de saberes, mas sim a construção de competências e formação de valores, reconhecendo as crianças como seres ativos, participativos e centrais no seu processo de aprendizagem, inseridas num mundo contemporâneo em constante mudança.

Para além disso, importa também realçar a importância metodológica que tanto a MTP como a I-A auxiliaram o mestrando a refletir sobre a viabilidade das práticas pedagógicas idealizadas aliadas, logicamente, à observação e reflexão constante realizada ao longo da PES que fez emergir, naturalmente, oportunidades para a intervenção. Tendo como ponto de partida a

observação participante, as conversas intencionais dialogadas com as crianças, orientadores cooperantes e equipa educativa, entre os elementos da díade, e entre estes e as supervisoras institucionais, a elaboração dos mapas conceituais conjuntamente com as crianças, auxiliou significativamente a planificar e a dinamizar as sessões e atividades realizadas, e contribuiu também para o desenvolvimento de competências essenciais na prática profissional tanto de educador como de professor: a organização de situações de aprendizagem, o envolvimento das crianças nas mesmas, o trabalho em equipa, a manutenção de uma prática pedagógica reflexiva e crítica em todo o processo (Perrenoud, 2000).

Importa também elencar que os documentos legais e orientadores nacionais – AE e OCEPE – contribuíram significativamente para facilitar a idealização e execução dos conteúdos propostos a desenvolver com as crianças, apesar de os mesmos serem consultados e refletidos de forma sensivelmente diferente. Enquanto no 1.º CEB verificou-se a obrigatoriedade do cumprimento por parte do docente dos conteúdos programáticos que conduzissem à aquisição das aprendizagens essenciais, na EPE a obrigatoriedade de aprendizagem de conteúdos programáticos não existe, havendo apenas as OCEPE que funcionam como um guia orientador para “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), não desvalorizando, em nenhum momento, o papel que um educador de infância apresenta na vida de uma criança no desenvolvimento de aprendizagens, atitudes e valores fundamentais e importantes para a manutenção de uma cidadania ativa e integradora.

Relativamente aos projetos desenvolvidos em ambos os contextos educativos, com recurso à MTP e a uma pesquisa teórica e normativa constante, considerou-se que tanto o projeto desenvolvido no 1.º CEB como o projeto desenvolvido na EPE apresentaram resultados positivos, uma vez que, para além de conseguirem dar resposta às necessidades e interesses inicialmente delineados pelas crianças e com as crianças, evidenciaram um envolvimento constante e significativo pelas crianças ao longo dos mesmos, tendo igualmente em consideração o papel ativo que estas devem adotar na procura das suas aprendizagens ao longo do percurso educativo.

Valorizando-se a capacidade e o gosto pelo trabalho colaborativo, em todas as práticas desenvolvidas pretendeu-se dar oportunidade às crianças desenvolverem competências de partilha, comunicação e resolução de conflitos, aprendendo umas com as outras. Verificou-se o entusiasmo e a curiosidade das mesmas em quererem aprender e descobrir mais sobre os interesses e necessidades por elas elencados, nomeadamente, pelos diálogos realizados com o mestrando, com o par pedagógico, com os orientadores cooperantes e também com as próprias famílias, que sempre apoiaram todo o processo de integração e desenvolvimento da díade,

principalmente, depois de comprovarem a felicidade que os seus educandos relatavam sobre as práticas desenvolvidas ao longo da PES.

Porém, sendo esta reflexão resultado de um processo de construção contínua no processo formativo do mestrando, é compreensível que tenham surgido algumas dificuldades, receios e dúvidas associadas às decisões tomadas durante a PES. Nem tudo correu como o desejável e inicialmente delineado pelo mestrando, pois a responsabilidade de assumir um grupo de crianças é, sem dúvida, exigente e passível de reflexão constante em toda a prática. Para além das particularidades associadas a cada um dos contextos educativos, verificou-se também alguma dificuldade inicial na compreensão e realização das planificações tanto no 1.º CEB como na EPE.

No entanto, ao longo da PES, esta dificuldade foi sendo ultrapassada através de uma observação e reflexão ponderada e constante acerca das mesmas, que, com os contributos do par pedagógico, dos orientadores cooperantes e supervisoras institucionais, permitiram uma compreensão e conhecimento gradual das características particulares de cada criança e dos grupos em geral, facilitando, deste modo, a elaboração das planificações e respetiva concretização prática das mesmas.

Compreendeu-se que o mais importante é que as práticas desenvolvidas ao longo da PES tenham sido, efetivamente, significativas tanto para as crianças, como para os contextos, como também para o mestrando em si, e entendeu-se que as mesmas auxiliaram verdadeiramente o mestrando a desenvolver as suas conceções e ideologias práticas e, conseqüentemente, a amadurecer enquanto pessoa e futuro profissional, compreendendo-se também que esse crescimento e maturação profissional não apresenta um momento estanque no tempo, mas sim desenvolve-se ao longo de toda a prática profissional futura.

Importa ainda referir que, independentemente da faixa etária, o educador-professor deve adotar uma postura que lhe permita exercer as suas práticas assentes num pensamento de base humanista e socioconstrutivista do saber, onde a criança deve sempre ser encarada como detentora de um papel ativo e central na sua aprendizagem, de forma que lhe seja possível desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e valores essenciais para o seu crescimento enquanto ser humano.

Algo que contribui maioritariamente para este desenvolvimento pessoal e social é, sem dúvida, o bem-estar emocional das crianças, um aspeto que foi tido sempre em consideração ao longo da PES. Não só durante o desenvolvimento das práticas como também no final de cada uma, procurou-se sempre verificar se as crianças se encontravam felizes, entusiasmadas e motivadas para a aprendizagem, especialmente, através da observação direta, crítica e reflexiva das práticas e também através de diálogos intencionais realizados com os orientadores cooperantes, que, dado à

experiência profissional docente, possuem um olhar mais profundo, crítico e atento sobre o trabalho desenvolvido.

Por fim, em forma de conclusão, reflete-se acerca da maturação que o mestrando e futuro docente de perfil duplo sentiu a nível pessoal e profissional. Considerando todas as aprendizagens e vivências desenvolvidas e adquiridas ao longo dos cinco anos de formação, tanto no 1.º CEB como na EPE sentiu-se gradualmente a evolução pessoal e profissional do mestrando, ressaltando-se, contudo, a necessidade e importância da existência de formação ao longo da vida como garantia de aquisição e aprofundamento de novas competências profissionais que se coadunem com a evolução sistemática e gradual da sociedade contemporânea. Importa referir que “as crianças de hoje em dia” não são as “crianças de antigamente”, e, como tal, enquanto educadores-professores reflexivos e críticos na e sobre a prática, torna-se importante sermos profissionais capazes de acompanhar as exigências que a sociedade nos coloca a nível de educação e ensino, nomeadamente, pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam, efetivamente, ricas e significativas para as crianças, algo que foi tido em conta ao longo da PES.

Nesse sentido, todo o esforço e dedicação plasmou-se na felicidade que as crianças sempre demonstraram nas práticas e vivências que o mestrando desenvolveu com elas. Para além das aprendizagens desenvolvidas e adquiridas pelas crianças de ambos os contextos ao longo das intervenções realizadas pela díade, ao longo de cada dia e em momentos de reflexão pós-ação com as crianças sentiu-se o entusiasmo das mesmas quando afirmavam ao mestrando que “Hoje aprendemos muitas coisas novas!” ou “O que vamos aprender amanhã? Podemos continuar a fazer isto”.

Assim, como futuro docente de perfil duplo espera-se que estes momentos de formação inicial sirvam como um alicerce inicial para o exercício de uma profissão mais reflexiva, crítica, motivadora e gratificante, compreendendo-se, igualmente, a importância de práticas pedagógicas sustentadas sempre nos interesses e necessidades dos grupos heterogêneos de crianças que, certamente, tornarão ainda mais gratificante a profissão futura do mestrando enquanto educador de infância ou professor de 1.º CEB.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaiate, R. (2011). *A Organização do Tempo no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. [Master' thesis, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14660>;
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>;
- Azevedo, J., Gonçalves, D., Gonçalves, J., Silva, C., Nogueira, I., Sousa, J. & Moreira, L. (2014). *O Que Desencadeia o Sucesso em Alunos com Baixo Rendimento Escolar, no Projeto Fénix*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15376>;
- Bailey, D., & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Maxwell Macmillan International;
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Jorge Zahar Editor;
- Barbosa, L., Lopes, C. & Serrano, J. (2008). A Caracterização de Contextos como Prática de Autoformação do Investigador: Da realidade factual à dimensão teleológica da investigação. *Pensar Enfermagem*, 12(2), 24-34. <http://hdl.handle.net/10400.26/23994>;
- Barros, J., Silva, M. & Vásquez, S. (2011). A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(2), 510-520. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n2p510-520>;
- Bastos, A. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. [Master' thesis, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Comum da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/25658>;
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58. <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJKXGVQL5JnsL7J5JP3C/abstract/?lang=pt>;
- Bolsoni-Silva, A., Mariano, M., Loureiro, S. & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da*

- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2). 259-269.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>;
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Campos, B. (Coord.) (1990) *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens – Volume II*.  
Universidade Aberta;
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*.  
Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/handle/10316.2/35510>;
- Carneiro, H. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. [Master' thesis, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2305>;
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. The Falmer Press;  
[https://www.academia.edu/31301744/Becoming\\_critical](https://www.academia.edu/31301744/Becoming_critical);
- Castañon, G. (2005). Construtivismo e ciências humanas. *Ciências & Cognição*, 5, 36-49.  
<http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/issue/view/19>;
- Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. (2018). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável*. [https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG\\_brochure\\_PT-web.pdf](https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf);
- Correia, J. (1994). A Educação em Portugal no limiar do século XXI: Perspetivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 7-30; <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14485/2/83240.pdf>;
- Costa, A. (2020). *Da Literacia Científica dos docentes do 1ºCEB à concretização de uma Educação CTS*. [Doctoral dissertation, Universidade Beira Interior]. Repositório Científico da Universidade da Beira Interior. [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11157/1/9%20-%20TD\\_Antonio\\_Costa.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11157/1/9%20-%20TD_Antonio_Costa.pdf);
- Costa, F. (Coord.), Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G. & Viana, J. (2022). *Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.  
[https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Costa-32/publication/358525202\\_RELATORIO\\_DE\\_AVALIACAO\\_DA\\_IMPLEMENTACAO\\_DAS\\_APRENDIZAGENS\\_ESSENCIAIS/links/6206369ecf7c2349ca0978a0/RELATORIO-DE-AVALIACAO-DA-IMPLEMENTACAO-DAS-APRENDIZAGENS-ESSENCIAIS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Costa-32/publication/358525202_RELATORIO_DE_AVALIACAO_DA_IMPLEMENTACAO_DAS_APRENDIZAGENS_ESSENCIAIS/links/6206369ecf7c2349ca0978a0/RELATORIO-DE-AVALIACAO-DA-IMPLEMENTACAO-DAS-APRENDIZAGENS-ESSENCIAIS.pdf);

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Cortez Editora. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf);
- Dias, P., & Brito, R. (2016). *Crianças (0 aos 8 anos) e tecnologias digitais*. Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22498/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Cri%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%20e%20Tecnologias%20Digitais%202017.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22498/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Cri%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%C3%A7%20e%20Tecnologias%20Digitais%202017.pdf);
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf>;
- Epstein, A. (2007). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. National Association for the Education of Young Children;
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Instituto Nacional de Investigação Científica;
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Areal Editores;
- Falcão, F., Ribeiro, M., Machado, S. & Félix, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita*. Oficina do livro;
- Fernandes, A. & Sarmiento, T. (2021). A participação das crianças em contexto educativo. *Revista @ambienteeducação*, 14(3), 745–761. <https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1140>;
- Ferreira, C. (2013a). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 48, 309–328. <https://www.scielo.br/j/er/a/x9KJcdjBfPmnsxgBwtjX7Tq/?format=pdf&lang=pt>;
- Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola – Um desafio!*. [Master' thesis, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Comum do Instituto Superior de Ciências Educativas. <http://hdl.handle.net/10400.26/30753>;
- Figueiredo, D. (2022). *A robótica educativa e as crianças do 1º ciclo do ensino básico*. [Master's thesis, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/77744>;

- Figueiroa, A., Monteiro, A., Silva, Â., Couto, J., Bento, M., Campos, O. & Barros, R. (2018). *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI*. Whitebooks. [https://www.academia.edu/download/56683799/Ambientes\\_Educativos\\_inovadores\\_DIGI\\_TAL.pdf](https://www.academia.edu/download/56683799/Ambientes_Educativos_inovadores_DIGI_TAL.pdf);
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian;
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2). 16-31. <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>;
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora;
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. Porto Editora;
- Freschi, M. & Ramos, M. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170. [https://www.researchgate.net/publication/28319862\\_Unidade\\_de\\_Aprendizagem\\_um\\_processo\\_em\\_construcao\\_que\\_posibilita\\_o\\_transito\\_entre\\_senso\\_comum\\_e\\_conhecimento\\_cientifico](https://www.researchgate.net/publication/28319862_Unidade_de_Aprendizagem_um_processo_em_construcao_que_posibilita_o_transito_entre_senso_comum_e_conhecimento_cientifico);
- Gomes, M. (2014). Modelo do Movimento da Escola Moderna. In Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada*. (pp. 111-146). Edições Ecopy;
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Ramos, M.A. & Raposo-Rivas, M. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>;
- Graça, V., Quadros-Flores P. M., Ramos A., & Raposo-Rivas M. (2022). *Challenges and Potentialities of Using ICT in Initial Teacher Education: A Comparative Study With Students From Portugal and Spain*. The European Conference on Education 2022: Official Conference Proceedings. <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2022.20>;
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 40(5). 5-12. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_2\\_trab\\_proj\\_coop/122\\_b\\_04\\_proj\\_preescolar\\_mguedes.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf);
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian;

- Hoover-Dempsey, K., & Walker, J. (2002, March 8). *Family-School communication*. [Paper presentation]. Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education, United States. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3740&rep=rep1&type=pdf>;
- Hrebnyuk, N. (2010). *Reciclagem e Reutilização de Matérias Plásticas em Portugal: passado, presente e futuro numa visão global*. [Master's thesis, Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15201>;
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora;
- Kemmis, S. (2007). Action research. In Hammersley, M. (Ed.). *Educational research and evidencebased practice* (pp.167-180). Sage Publications;
- Kobarg, A., Kuhnen, A. & Vieira, M. (2008). Importância de caracterizar contextos de pesquisa: diálogos com a psicologia ambiental. *Journal of human growth and development*, 18(1). 87-92. <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19869>;
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – Investigação Participativa – Animação Comunitária*. [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53042>;
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto Editora;
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Dir.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 165-193). Falmer Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333064.pdf>;
- Lopes, J., Moreira, S. & Silva, H. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor;
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Editorial Presença;
- Martins, R. (2001). O paradoxo da demarcação emancipatória. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59. 37. 67. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/11624/1/O%20Paradoxo%20da%20Demarcacao%20Emancipatoria.pdf>;

- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>;
- Michaelsen, L. & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. In Michaelsen, L. Sweet, M. & Parmelee, D., (2008). *Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step*. (pp. 7-27). Wiley InterScience. <https://doi.org/10.1002/tl.330>;
- Mill, D., & César, D. (2009). Robótica pedagógica livre: sobre inclusão sócio-digital e democratização do conhecimento. *Perspectiva*, 27(1). 217-248. [https://www.researchgate.net/publication/228972751\\_Robotica\\_pedagogica\\_livre\\_sobre\\_inclusao\\_socio-digital\\_e\\_democratizacao\\_do\\_conhecimento](https://www.researchgate.net/publication/228972751_Robotica_pedagogica_livre_sobre_inclusao_socio-digital_e_democratizacao_do_conhecimento);
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. & Morales, E. (Orgs). (2015). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens – Vol. II* (pp. 15-33). [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf);
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In Moran, J. (Org.) & Bacich, L. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 20-62). <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>;
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122>;
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto;
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «Quebrar» a rotina*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo]. Repositório Comum do Instituto Piaget. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24091>;
- Novaes, M. (1968). Liderança e dinâmica de grupo. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 20(4), 25-30. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/16085>;
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In. E. Gonçalves, E., M. Pereira, & M. Carvalho (org.), *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp. 17-30). Alínea;
- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Master's thesis, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório

- Comum da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/12817>;
- Oliveira, T., Araujo, I. & Veit, E. (2016). Aprendizagem Baseada em Equipes (*Team-Based Learning*): um método ativo para o Ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 33(3), 962–986.  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n3p962>;
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.  
[https://www.researchgate.net/publication/283500319\\_PEDAGOGIA\\_EM\\_PARTICIPACAO](https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO);
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2020). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 62–101). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H (2021). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11–46). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2020). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora;
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed;
- Pires, C. (2007). *Educador de infância – teorias e práticas*. Profedições;
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Ribeiro, A. (1995). *Concepções de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: A Matemática, o seu ensino e os materiais didáticos*. [Master' thesis, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.  
<https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1173>;
- Ribeiro, C. (2006). *RobôCarochinha : um estudo qualitativo sobre a robótica educativa no 1º ciclo do ensino básico*. [Master' thesis, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6352>;
- Ribeiro, C., Coutinho, C. & Costa, M. (2011, junho 15–18). *A robótica educativa como ferramenta pedagógica na resolução de problemas de matemática no Ensino Básico*. [Conference session]. 6ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, Portugal.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12920>;

- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56);
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interacções*, 1(1). 7-24. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/280>;
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71. 24-29. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf);
- Roldão, M. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira da Educação*, 12(34). 94-103. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt>;
- Roldão, M., Peralta, H., Martins, I. & Orvalho, L. (2018). *Currículo do Ensino Secundário – Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados. Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. [https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=608&fileName=Documento\\_Enquadrador\\_Elabora\\_o\\_Aprendi.pdf](https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=608&fileName=Documento_Enquadrador_Elabora_o_Aprendi.pdf);
- Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21. [https://www.researchgate.net/publication/281549509\\_21st\\_Century\\_Skills\\_The\\_Challenges Ahead](https://www.researchgate.net/publication/281549509_21st_Century_Skills_The_Challenges Ahead);
- Sá, A. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Revista Paidéia*, 7(8), 55-80. <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281>;
- Sá, P., & Paixão, F. (2016). Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu. *Interacções*, 11(39). 243-254. <https://doi.org/10.25755/int.8735>;
- Sacadura, M. (2015). *A metodologia STEAM – manual de apoio* [Webinar session]. Academia dos +;
- Sameroff, A., & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 115-132). Cambridge University Press;
- Schmitt, M. (2011). Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. *Protestantismo em Revista*, 25. 59-65. <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/157/194>;

- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora;
- Serrano, G., (2008), *Elaboração de Projectos Sociais: Casos práticos*. Porto Editora;
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses. In. C. Cavaco, F. Albuquerque Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros & A. R. Faria (Orgs.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea* (pp. 658–665). AFIRSE Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.2/11568>;
- Silva, I. (2007). O professor como mediador. *Cadernos De Pedagogia Social*, (1), 117–123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>;
- Silva, M., Kalhil, J. & Souza, M. (2021). Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), 51280–51291. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30167>;
- Solé, M. (1980). *El juego infantil: organización de las ludotecas*. Oikos-tau ediciones;
- Stoer, S. (2008). A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 49–70. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-ARevolucao.pdf>;
- Swann, K. (2022). *O Conto da Baleia*. Edicare Editora;
- Tardif, M. & Moscoso, J. (2018). noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388–411. <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt>;
- Tomásio, M. (2019). *A Transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico – um salto gigante – Intervenção com uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento*. [Master’s thesis, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28079>;
- Travassos, E. (2004). *A prática da Educação Ambiental nas escolas*. Mediação;
- Valente, A. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. [Master’s thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/10341>;
- Valente, J., Almeida, M. & Fogli, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455–478. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n52/1981-416X-rde-17-52-455.pdf>;

- Vasconcelos, Y. & Manzi, S. (2017). Processo ensino–aprendizagem e o paradigma construtivista. *Revista Interfaces Científicas*, 5(3). 66 –74.  
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3238>;
- Wittmer, D. & Petersen, S. (2006). *Infant and Toddler Development and Responsive Program Planning: A Relationship–Based Approach* (pp. 48–49). Pearson;
- Zabala, A. & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.  
<https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>;
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas (2021/2025). *Projeto Educativo*. Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia.

<https://www.aevaladares.pt/docs/2021/PE-AGRUPAMENTO-21-25.pdf>;

Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-de-educacao-ambiental-para-sustentabilidade>;

Cardona, M. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/recursos-0>;

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 126. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>;

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. (2001). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>;

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>;

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série, A, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/1900-115645941-115654600>;

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 92. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>;

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. (2017). Diário da República: II série, n.º 128. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>;

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/2\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf);

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*. Direção-Geral

da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf);

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Direção-Geral da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf);

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 1º Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias de Informação e Comunicação*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/oc\\_1\\_tic\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf);

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf);

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Direção-Geral da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_2.o\\_ano.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf);

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>;

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série A, nº34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>;

Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
<http://www.dge.mec.pt/recursos-0>;

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação;  
<https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-participacao-e-envolvimento-das-familias-construcao-de-parcerias-em-contextos-de>;

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, 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 (DGE). <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>;

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf).

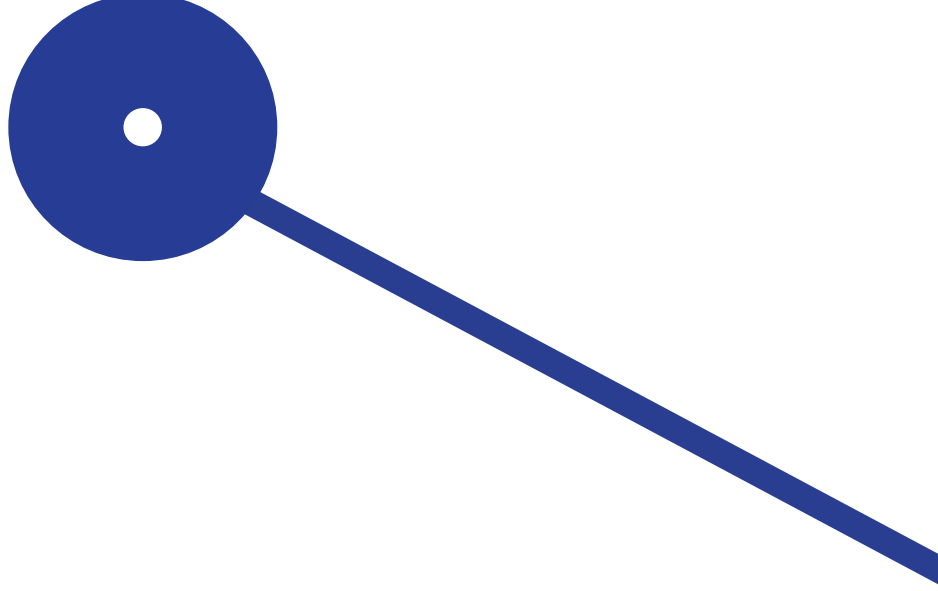
**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO**

**P.PORTO**

**M**

**MESTRADO**

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



**Relatório de Estágio**  
Daniel Jorge Martins Rafael